

MONIAMMATILLINEN OPPILASHUOLTO OPETTAJAN TYÖN TUKENA

Milla Afelt

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Tammikuu 2009

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

ÅFELT, MILLA: Moniammatillinen oppilashuolto opettajan työn tukena

Pro gradu -tutkielma, 90 s., 2 liitesivua

Kasvatustiede

Tammikuu 2009

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen avulla selvitettiin opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä moniammatillisen ryhmän kanssa. Tavoitteena oli tutkia, millaisten oppilashuollollisten asioiden kanssa opettajat työskentelevät, millainen on oppilashuoltoryhmän kokoonpano ja millä tavalla opettajat tekevät yhteistyötä ryhmän kanssa. Lisäksi haluttiin selvittää yhteistyön sujumista sekä sen merkitystä opettajille ja oppilaille. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tuoda esiin kehittämistä vaativia asioita.

Tutkimusaihetta lähestyttiin hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa mukaillen. Aineisto hankittiin teemahaastattelujen avulla. Tutkimusta varten haastateltiin kymmentä länsisuomalaista opettajaa, jotka työskentelivät esikoulussa tai peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Haastatelluista yksi oli esikoulun opettaja, kolme työskenteli erityisluokanopettajana ja loput kuusi olivat luokanopettajia. Tutkittavista naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi. Haastatteluaineisto kerättiin maaliskuun 2007 ja tammikuun 2008 välisenä aikana.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että yleisimpiä oppilashuollollisia asioita olivat oppilaan kotioloihin liittyvät ongelmat. Oppilashuoltoryhmän kokoonpanoon kuuluivat yleensä kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, koulupsykologi ja -kuraattori sekä koulun rehtori. Suurin osa opettajista teki yhteistyötä ryhmän kanssa vain muutamia kertoja lukuvuodessa tilanteissa, joissa oppilaan asioihin tarvittiin moniammatillista näkökulmaa. Melkein kaikki haastatelluista kokivat yhteistyön oppilashuoltoryhmän kanssa positiiviseksi ja työtään tukevaksi.

Kuitenkin lähes jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja oli sitä mieltä, ettei heidän koulutuksensa antanut heille riittäviä valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön. Yli puolet haastatelluista koki, että oppilaiden mielipiteet ja ajatukset huomioidaan ryhmän kokoontumisessa, ja että toiminta on ylipäättään oppilaita tukevaa ja heidän etuaan valvovaa. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että eniten kehittämistä vaativat ajankäyttöön liittyvät asiat, tiedottaminen sekä oppilashuoltoryhmän sisäinen toiminta.

Asiasanat: oppilashuolto, oppilashuoltoryhmä, moniammatillinen yhteistyö, teemahaastattelu

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 SUOMALAINEN OPPILASHUOLTO – MONIAMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ	8
2.1 Aiempia tutkimuksia	9
2.2 Moniammatillinen yhteistyö	12
2.3 Oppilashuoltoryhmä	15
2.4 Opettajana koulumaailmassa	17
2.4.1 Vuorovaikutus opettajan työn haasteena	18
2.4.2 Opettajan kokemuksia yhteistyöstä oppilaan vanhempien kanssa	19
2.5 Oppilashuollon kehittyminen 1800-luvulta 1990-luvulle	21
2.6 Oppilashuolto vuosituhaten vaihteessa	24
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	26
3.1 Tutkimuskysymykset	26
3.2 Laadullinen tutkimus	27
3.3 Kokemuksen tutkimisen menetelmistä	28
3.3.1 Hermeneuttis-fenomenologisesta lähestymistavasta	29
3.3.2 Teemahaastattelusta	32
3.4 Tutkimuksen suorittaminen	33
3.4.1 Tutkimukseen osallistuneet ja heidän kokemuksensa oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta	33
3.4.2 Tutkimuksen työvaiheet	35
3.4.3 Aineiston analyysistä	35
4 KOKEMUKSIA OPPILASHUOLTOTYÖSTÄ JA YHTEISTYÖSTÄ MONIAMMATILLISEN RYHMÄN KANSSA	37
4.1 Oppilashuollollisia kysymyksiä	37
4.2 Oppilashuoltoryhmän luonnehdintaa	38
4.2.1 Roolitus	38
4.2.2 Toimintatavat	41
4.2.3 Tehtävä	43

4.2.4 Ilmapiiri	46
4.3 Yhteistyön sujuminen ja ryhmädynamiikka	48
4.3.1 Yhteistyön ongelmakohtia	49
4.3.2 Moniammatillisuus	52
4.4 Yhteistyö kotien ja vanhempien kanssa	54
4.4.1 Ongelmat vuorovaikutuksessa	56
4.4.2 Muutokset yhteistyössä	58
4.5 Oppilaan asema	59
4.6 Opettajankoulutus	61
4.6.1 Valmiudet tehdä moniammatillista yhteistyötä	62
4.6.2 Opettajankoulutuksen kehittäminen	63
4.7 Ehdotuksia oppilashuoltotyön kehittämiseksi	65
4.7.1 Aika	65
4.7.2 Tiedottaminen	67
4.7.3 Ryhmän toiminta	69
4.7.4 Resurssit	70
4.7.5 Avoimuus ja luottamus	71
4.7.6 Rehtorin asema ryhmässä	72
4.7.7 Ennaltaehkäisevä työ	73
4.7.8 Työnohjaus	74
5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	75
5.1 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta	75
5.2 Pohdintaa tutkimusprosessista	79
5.3 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista	80
LÄHTEET	85
Liite	91

1 JOHDANTO

Kunnissa, niin kuin muuallakin, rynnätään päin tulevaisuutta taskulaskin edellä mieltien mieluummin sitä, kuinka paljon koulujen salivuokria voidaan nostaa kuin sitä, mikä merkitys on pienemmillä opetusryhmillä, kuraattoreilla ja terveydenhoitajilla. Väistely on maksuun lankeavien laskujen kierrättämistä. Aivan tuoreen selvityksen mukaan Suomessa on kouluterveydenhoitajia, jotka ovat yksin huolehtimassa tuhansista oppilaista, erilaisista, erikäisistä, erilaisista tulokulmista tulevaisuuteen pyrkijöitä. (Suomen Kuvalehti 46/2007.)

Edelle oleva kirjoitus ilmestyi Suomen Kuvalehdessä syksyllä 2007 Jokelan koulusurmien jälkipuintien yhteydessä. Viime vuosina yleistyneet surulliset väkivaltatapaukset kouluissa ovat lisänneet oppilashuollon tarvetta ja tehneet pro gradu -tutkielmani aiheesta entistäkin ajankohtaisemman. Suomalaiset lapset ja nuoret eivät voi tällä hetkellä kovinkaan hyvin ja tarvitsevat aikuista monella tavalla. Vaikka päävastuu kasvatuksesta kuuluukin kodeille ja vanhemmille, aikuisina ja kasvattajina opettajat ovat tärkeässä roolissa koululaisten elämässä.

Kiviniemen (2000, 126) mukaan opettajien kasvatustehtävä on vaikeutunut varsinkin viimeisen kymmenen vuoden aikana. Opettajat kokevat olevansa luokassa entistä vaativamman ja kokonaisvaltaisemman kasvatuksellisen tehtävän edessä. Opettajien mukaan oppilaat ovat aikaisempaa levottomampia ja häiriökäyttäytyminen on lisääntynyt. Erityisesti yläkoulun puolella ongelmallinen häiriökäyttäytyminen on yleistä, mutta myös alakoulussa yleinen ilmapiirin muutos näkyy lisääntyneenä levottomuutena ja rauhattomuutena. Koulun tehtävä on pyrkiä turvaamaan oppilaiden psyykinen ja fyysinen hyvinvointi sekä ehkäisemään turvallista oppimisympäristöä uhkaavia tekijöitä ja olosuhteita.

Lasten ja nuorten ongelmien moninaistuessa koululaitos on avannut ovensa muille ammattiryhmille. Yhdeksi moniammatillisen yhteistyön toimintatavaksi on muotoutunut oppilashuoltoryhmän toiminta. Tämä ryhmä käsittelee oman koulunsa oppilashuollollisia asioita. Niitä ovat muun muassa oppimisvaikeudet, erityisopetuksen tarve tai koulukiusaamistapaukset, jotka vaikuttavat oppilaan hyvinvointiin koulussa. Oppilashuoltoryhmän kokoonpanossa on koulukohtaisia eroja, mutta yleensä siihen kuuluvat ainakin kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, koulupsykologi ja -kuraattori sekä koulun rehtori tai apulaisrehtori.

Moniammatillinen yhteistyö, verkostot ja tiimityöskentely ovat ajankohtaisia käsitteitä ammattialasta riippumatta. Tämän päivän yhteiskunnassa korostetaan yksilökeskeisen ajattelun sijaan tiedon rakentumista vuorovaikutuksessa. Yhteistyö edellyttää vuorovaikutusta, jotta osapuolet voisivat vastavuoroisesti vaikuttaa toisiinsa. (Isoherranen 2005, 8.) Kuinka tällainen yhteistyö toimii koulu maailmassa, jossa ovat perinteisesti työskennelleet itsenäiseen työhön tottuneet opettajat? Kuinka he vastaavat tähän vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden haasteeseen? Entä kuinka muiden ammattiryhmien edustajat esimerkiksi koulupsykologit, terveydenhoitajat ja koulukuraattorit kykenevät tukemaan yksittäistä opettajaa hänen työssään oppilaidensa parhaaksi?

Koen oppilashuoltoryhmän toiminnan tärkeäksi osaksi oppilaiden hyvinvoinnin turvaamista. Tällaista toimintaa on tärkeää kehittää kaiken aikaa sen palautteen perusteella, jota oppilashuollolliset toimijat antavat. Tässä tutkielmassa opettajat kertovat oppilashuoltoryhmään liittyvistä kokemuksistaan ja käsityksistään. Koululaitoksen on vastattava haasteeseen ja kehitettävä toimintaansa, koska yhteiskunta ja siinä ilmenevät ongelmat muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla. Lisäksi olen omien opettajakokemusteni kautta havainnut oppilashuollolliset tehtävät haastaviksi ja kokenut oppilashuoltoryhmän toiminnassa kehittämisen tarvetta.

Tässä tutkielmassa perehdyn luokanopettajien kokemuksiin ja käsityksiin yhteistyöstä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa esikoulussa ja peruskoulun alaluokilla (1–6). Haluan saada nimenomaan yksittäisen opettajan 'äänen' kuuluviin, koska luokanopettaja ei yleensä ole varsinaisesti oppilashuoltoryhmän jäsen vaan tekee yhteistyötä sen kanssa. Ryhmältä saatu tuki on ilmeisen tärkeää yksittäiselle opettajalle, joka muuten painiskelisi yksin oman luokkansa oppilashuollollisten asioiden parissa.

Tarkastelen aihetta hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa mukaillen. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneutiikka liittyy tulkinnan tarpeen kautta. (Laine 2007, 31.) Fenomenologian tavoitteena on kerätä tietoa ihmisten elämäkokemuksista ja tutkia niiden perusrakenteita sekä lisätä ihmisten ymmärtämistä. Se pyrkii kuvaamaan ilmiötä ja ihmisten aitoja kokemuksia mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. Menetelmä on luonteeltaan kuvaileva ja induktiivinen. (Roto 1999.)

Tämän tutkimuksen aineiston keräsin temahaastatteluilla. Halusin haastatella erityyppisissä kouluissa työskenteleviä opettajia, koska oppilashuollon käytänteissä on koulujen välisiä eroja. Osa haastatelluista työskenteli erityiskoulussa, englanninkielisessä koulussa sekä koulussa, jossa on run-

saasti maahanmuuttajia. Haastatteluun osallistui kymmenen länsi-suomalaista luokan-, esikoulun- ja erityisluokanopettajaa.

Tutkielma etenee siten, että toisessa luvussa määrittelen aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta moniammatillinen yhteistyön ja oppilashuoltoryhmän käsitteitä sekä opettajan roolia koulumaailmassa. Lisäksi esittelen oppilashuoltoryhmän toiminnasta aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja teen katsauksen oppilashuollon historiaan ja nykyhetkeen. Luvussa kolme esittelen tutkimuskysymykset, joiden avulla olen rakentanut teemahaastattelurungon ja joihin myöhemmin vertailen tutkimustuloksia. Kerron myös menetelmistä, joilla tutkitaan kokemusta. Sitten esittelen muita tämän tutkimuksen suorittamiseen liittyviä asioita. Luvussa neljä analysoin tutkimusaineistoa ja peilaan tuloksia aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Lopuksi pohdiskelen tehtyä tutkimusprosessia, laadin johtopäätöksiä tutkimustuloksista ja arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 SUOMALAINEN OPPILASHUOLTO – MONIAMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ

Perusopetusta koskeva lainsäädäntö ohjaa peruskoulujen toimintaa kokonaisvaltaisesti. Sen mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä yhdenvertaisuutta maan eri osien välillä. Lait, asetukset ja opetussuunnitelmat asettavat opetukselle muitakin kuin oppisisältöjen omaksumiseen liittyviä tavoitteita. Koulun tehtävä kasvattajana ja sosiaalistajana on alkanut korostua opetustehtävän rinnalla. Opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi huomioida jokaisen oppilaan kehitystaso ja yksilölliset tarpeet sekä niiden aiheuttama ohjauksen ja tuen tarve. Oppilashuollon tehtävänä onkin huolehtia oppilaiden terveydellisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista yksilöllisin ja yhteisöllisin tukitoimin. Koulun merkitys oppilaan elämässä on muuttunut yhä monipuolisemmaksi ja vaativammaksi. (Rautiainen 2005, 8–9, 93.)

Käsitettä oppilashuolto ei ole yksiselitteistä määritellä. Siihen vaikuttaa, minkä ammattiryhmän näkökulmasta asiaa tarkastellaan. (Peltonen & Säävälä, 2001.) Yleisesti ottaen oppilashuollon tarkoituksena on edistää oppilaiden fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia, tasapainoista kehitystä, hyvää oppimista sekä kouluviihtyvyyttä. Koulunkäynnin edistäminen, oppiminen ja sen esteiden poistaminen sekä yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutuminen voidaan myös mieltää oppilashuollon tehtäväksi. Oppilashuollon avulla pyritään tukemaan oppilaita, heidän huoltajiaan ja opettajia vaikeissa kasvatustilanteissa sekä ennaltaehkäisemään ongelmia ja reagoimaan uusiin ilmiöihin. Näitä ovat esimerkiksi koulukiusaaminen, huumeet, syrjäytyminen, alisuoriutuminen ja oppimisvaikeudet. Oppilashuolto on luonteeltaan myös auttamistyötä. (Kianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 76–83; Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 11; Turunen 1999, 11.)

Opetusministeriön työryhmämuistion (2002, 10) mukaan oppilashuoltoa on pyritty määrittelemään ryhmätoiminnan eli oppilashuoltoryhmässä tapahtuvan yhteistoiminnan ja sen jäsenten erillisen toiminnan kautta. Oppilashuolto voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen sen mukaan, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. 1) Fyysiseen oppilashuoltoon kuuluvat koululääkäreiden ja -terveydenhoitajien toiminta. 2) Psykososiaaliseen oppilashuoltoon lukeutuu kasvatustieteiden toiminta sekä koulupsykologit ja -kuraattorit, toisinaan myös koko oppilashuoltoryhmän toiminta. 3) Ammatinvalinta- ja oppilaanohjaustoimintaan sisältyy ammatinvalinnan opettajien ja opinto-ohjaajien työskentely. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 154–155; Peltonen & Säävälä

2001, 185). Muita oppilashuollon osa-alueita ovat muun muassa kouluruokailu ja oppilaskuljetukset. Myös tukiopeetus ja erityisopetus liittyvät läheisesti oppilashuoltoon. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 10–11.)

Koululaitosta pidetään hitaasti muuttuvana instituutiona tässä nopeasti kehittyvässä ja muuttuvassa yhteiskunnassa. Opettajan ammattiin liittyy monia perinteisiä odotuksia. Lisäksi opettaja työskentelee itsenäisesti eli on lähes aina yksin oman oppilasryhmänsä kanssa. Nyky-yhteiskunnassa tällainen toimintatapa ei enää toimi, koska kouluissa tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä. Tämän päivän haasteet vaativat pedagogisen asiantuntemuksen lisäksi myös muunlaista asiantuntemusta; kasvatuskemystä ja työkaluja oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja muiden sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemiseen. Kukaan ei voi hallita kaikkia taitoja, joten tarvitaan moniammatillista yhteistyötä. (Rautiainen 2005, 10.) Muun muassa Hovilan (2004, 169) tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat kollegiaalista tukea työtovereiltaan. Ahdistusta ovat aiheuttaneet tilanteet, joissa opettaja on kokenut jäävänsä koulu yhteisössä yksin vaikeiden ongelmien kanssa.

2.1 Aiempia tutkimuksia

Oppilashuoltoa on tutkittua varsin vähän. Poikkeuksena tästä ovat pro gradu -tutkielmat, joita aiheesta on tehty paljon. Seuraavassa esittelen lyhyesti ensin tutkimuksia ja sitten pro gradu -tutkielmia, joihin myöhemmin vertailen tämän tutkimuksen tuloksia.

Pesosen ja Heinosen (2005) tutkimuksen tarkoituksena on syventää ja monipuolistaa olemassa olevaa tietoa oppilashuoltoryhmien toiminnasta. Tutkimuksessa selvitetään helsinkiläisten perusopetuksen luokkien 1–6 oppilashuoltoryhmien eri ammattilaisten arvioita oppilashuoltoryhmien toiminnasta, työn merkityksestä oppilaiden ja perheiden auttamisessa, opettajan tukemisessa ja koulun kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä. Tutkimukseen osallistui 44 koulua. Vastaajien joukossa oli oppilashuoltoryhmien jäseniä eri ammattikunnista; rehtoreita, apulaisrehtoreita, kuraattoreita, laaja-alaisia erityisopettajia, psykologeja ja terveydenhoitajia.

Clarkin ja Amatean (2004) tutkimukseen osallistui 23 opettajaa eri luokka-asteilta Yhdysvaltain kaakkoisosasta. Lisäksi tutkimukseen haastateltiin opinto-ohjaaja -opiskelijoita (school counselor). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka opettajat kokevat neuvonnan ja ohjaavat palvelut, kuinka nämä palvelut tulisi järjestää sekä millaisia odotuksia opettajilla on opinto-ohjaajille ammat-

tikuntana sekä mitä he odottavat yhteistyöltä. Opinto-ohjaaja -opiskelijoilta halutaan saada selville, mitä he ajattelevat tulevaisuuden työkentästään.

Fieldin ja Bakerin (2004) tutkimukseen osallistui yhdeksän amerikkalaista opinto-ohjaajaa Yhdysvaltain kaakkoisosavaltioista. Tutkimuksen tarkoituksena on selkeyttää asianajo -käsitteen merkitystä ja käyttöä opinto-ohjaajien työssä yläkoulussa (high school). Aineisto kerättiin ryhmähaastatteluilla.

Hjörne ja Säljö (2004) tutkivat, kuinka oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa hoidetaan oppilaan asioita. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien tapaa kohdata ongelmia ja sitä, kuinka oppilaan ongelmia luokitellaan ja hoidetaan ryhmän jäsenten arvion mukaan. Aineisto kerättiin dokumentoimalla yhden koulun oppilashuoltoryhmän tapaamisia yhden vuoden ajalta.

Hovilan (2004) tutkimuksessa tarkastellaan elämäkertanarratiiveissa esiintyviä opettajien ja kasvattajien käsityksiä oppilaan oppimisen kasvun ja kasvattamisen situaatiotekijöistä koulusituaatiossa. Tutkimuksessa tutkitaan, miten opettajat kuvaavat tarinoissaan oppilaan kohtaamista, siihen liittyvää ammatillista kasvuaan sekä oppilaan yksilöllisen oppimisen mahdollisuuksia. Aineisto kerättiin elämäkertahaastatteluilla, joihin osallistui viisi opettajaa sekä yksi kuraattori ja terveydenhoitaja.

Savolaisen (2001) tutkimuksen päätavoitteena on selvittää koulun työoloja kokonaisuutena oppilaiden ja henkilöstön kannalta sekä tunnistaa terveyttä ja työtyytyväisyyttä tukevia ja haittaavia tekijöitä koulutyöolojen kehittämiseksi. Tutkimukseen osallistui opettajia, 8. luokan oppilaita sekä koulujen tukipalveluja tuottavia työntekijöitä lähes kaikista Tampereen suomenkielisistä yläkouluista. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Oppilaiden kyselyyn liitettiin koulutytytyväisyyttä, turvallisuuden tunnetta, harrastuksia, oireilua ja terveystottumuksia koskevia kysymyksiä. Henkilöstön lomakkeessa oli työoloarvioiden lisäksi kysymyksiä työtyytyväisyydestä ja työkykyä ylläpitävästä toiminnasta.

Kiviniemi (2000) tarkastelee tutkimuksessaan opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista yleissivistävässä opetuksessa. Tarkoituksena on arvioida, millaisia haasteita opettajan työtodellisuudesta esille nousevat näkökulmat ovat asettamassa opettajankoulutukselle. Tutkimukseen osallistui yhden kes-

kisuuren kaupungin alakoulun, yläkoulun sekä lukion opettajia. Tutkimusaineisto kerättiin ryhmähaastattelujen avulla.

Kuulan (2000) tutkimuksessa tarkastellaan koulua ja sen merkitystä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten elämässä. Tavoitteena on syrjäytymisilmiön tarkastelu suhteessa koulun struktuuriin ja prosessiin. Tutkimuksen kohteena on yhden paikkakunnan peruskoulun yläaste, sen viisi luokkaa ja 101 oppilasta sekä opettajia, oppilashuoltohenkilöstö ja koulun sidosryhmiin kuuluvaa henkilöstöä. Aineisto hankittiin arkistoista, kyselyin sekä teema- ja syvähaastatteluin.

Luostarisen (2000) tutkimuksessa kuvaillaan, millainen on laaja-alaisen erityisopettajan ja oppilaiden psykososiaalista hyvinvointia tukevien oppilashuoltoryhmien arki tällä hetkellä pääasiassa yleisopetusta antavilla perusopetuksen luokilla 1–6. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille, miten näiden oppilashuoltotyötä tekevien tahojen työskentelyä voitaisiin kehittää niin, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin ja tehokkaasti. Tutkimukseen haastatettiin 14 helsinkiläistä laaja-alaista erityisopettajaa.

Naukkarinen (1999) tutkii yhden peruskoulun yläasteen oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ja niihin liittyviä koulun ongelmanratkaisutapoja. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten ongelmanratkaisukulttuuria voitaisiin kehittää. Aineistonkeruu jakautui kahteen osaan. Ensin kerättiin yhden lukuvuoden ajalta oppilashuoltoryhmän videoaineistoa, kertomusaineistoa, virallisten dokumenttien aineistoa ja kysymyslomakkeen avovastausaineistoa. Kysymyslomakkeet jaettiin koko kouluympäristölle eli opettajille, muulle henkilökunnalle, oppilaille ja vanhemmille. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa oppilashuoltohenkilöstöä haastatettiin. Näiden haastattelujen avulla haluttiin täydentää aineistoa oppilashuoltohenkilöstön osalta.

Parsell ja Bligh (1998) keskittyvät tarkastelemaan moniammatillista jaettua oppimista. Aluksi he selvittivät oppijoiden tietoja, osaamista ja asennetta kyseistä oppimismuotoa kohtaan. Toisessa vaiheessa tutkijat järjestivät kurssin, jossa harjoitellaan moniammatillista jaettua oppimista. Lopuksi arvioitiin ja koottiin yhteen opittua ja suunniteltiin jatkotoimenpiteitä. Tutkimukseen osallistui eri sektoreiden terveydenhuollon opiskelijoita, jotka olivat opintojensa loppusuoralla.

Puroilan (2003) pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan oppilashuoltoryhmän yhteistyötä. Tarkoituksena on selvittää, millaisilla diskursiivisilla äänillä oppilashuoltoryhmän sosiaalinen todellisuus

rakentuu sekä millaisilla merkityksillä oppilashuoltoryhmän jäsenet rakentavat todellisuutta ryhmän yhteistyöstä. Aineisto kerättiin haastatteleamalla yhden alakoulun oppilashuoltoryhmän jäseniä.

Jäntin ja Tuhkasen (2003) pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvailla, millainen oppilashuoltoryhmän asema on osana oppilashuoltotyötä sekä miten moniammatillisuus toteutuu oppilashuoltoryhmässä. Aineisto kerättiin teemahaastatteluun kahden perusopetuksen luokkien 1–6 koulun moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäseniltä. Haastatteluun osallistui 12 jäsentä.

Toikkasen ja Viitasaaren (1999) pro gradu -tutkielman kohteena on yhden peruskoulun luokkien 7–9 koulun oppilashuoltoryhmän toiminnan tarkastelu yhden lukuvuoden aikana. Aineisto kerättiin videoimalla oppilashuoltoryhmän kokouksia.

Rintamäen (1997) pro gradu -tutkielmassa selvitetään oppilashuoltoryhmän jäsenten käsityksiä oppilashuoltoryhmän työstä, sen rooleista, ongelmakohtista ja kehittämisen tarpeista. Aineisto kerättiin teemahaastatteluun Vaasan kaupungin oppilashuoltoryhmien jäseniltä. Jokaisesta oppilashuoltoryhmästä haastateltiin yhtä jäsentä.

2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisen yhteistyön määrittelemisen ei ole yksinkertaista, koska kyseistä termiä käytetään monenlaisia yhteistyötapoja kuvattaessa näkökulmasta riippuen. Aina kyseessä on kuitenkin työ, jossa toimijoilla on yhteinen tehtävä suoritettavanaan ja ongelma ratkaistavanaan tai he etsivät uusia näkökulmia keskustellen tai pyrkivät yhteiseen päätökseen. Keskeinen kysymys on, kuinka kaikkien asiantuntijoiden tuoma tieto ja osaaminen voidaan koota yhteen ja saavuttaa mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärrys asiasta. (Isoherranen 2005, 13–14.)

Moniammatillisen yhteistyön osapuolten tulee olla selkeästi tietoisia sekä omasta että toistensa rooleista. Toiminnan hyvänä lähtökohtana on yhteisesti jaettu tulkinta toiminnan tavoitteista ja arvoista, koska moniammatillinen yhteistyö tähtää molemminpuoliseen etuun. Yhteistyön sujumista edesauttavat selvästi sovitut ja yhdessä kirjatut sopimukset. Itsenäiseen työskentelyyn tottuneiden asiantuntijoiden tulisi hyväksyä, että moniammatillisessa yhteistyössä heillä on vähemmän valtaa itsenäisiin päätöksiin. Osallistujien on tiedostettava myös se, kenellä on päätöksentekovaltaa. Perinteisesti moniammatillisessa yhteistyössä valtaa ovat käyttäneet ne asiantuntijat, joilla on korkein koulutus. Kouluttamattomat ja matalan statuksen omaavat alistuvat korkeamman statuksen omaavi-

en esittämään työskentelytapaan, vaikka eivät sitä hyväksyisikään. Yhteistyön kehittäminen on aina kehityksellinen kasvu- ja muutosprosessi, joka vaatii avoimuutta tuoda esille omat pelot, odotukset ja oletukset. Erimielisyydetkin on tiedostettava, tuotava julki ja pyrittävä sopimaan. Kaikkien osallistujien on opittava kunnioittamaan ja luottamaan toisiinsa. Pitkäaikainen yhteistyö eri ammattilaisten välillä on hedelmällisintä. (Veijola 2004, 101–102.)

Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattien asiantuntijat vastaavat omasta erityisosaamisen alueestaan. Tärkeää olisi hahmotella yhteisen osaamisen alueet vertailemalla kunkin ammattilaisen taitoja. Tämä tapahtuu parhaiten keskustelemalla ja yhteiseen keskusteluun on varattava tarpeeksi aikaa. (Veijola 2004, 31–32.) Yhteisen keskustelun tuloksena syntyvän ratkaisun tulisi olla sellainen, jonka kaikki yhteistyön osapuolet ymmärtävät ja näkevät siinä tilanteessa parhaaksi. Yhteisen näkemyksen ja tavoitteen kokoaminen eri asiantuntijoiden tiedoista, arvoista ja näkökulmista vaatii taitoa prosessoida tietoa yhdessä (sosiaalisesti jaettu kognitio). Dialogi on tärkeä työkalu tässä prosessissa. Sen tavoitteena on tutkia jotakin ilmiötä moniäänisesti yhdessä ja saavuttaa uusi yhteinen ymmärrys, jota kukaan toimijoista ei voisi yksinään saavuttaa. Näin siirrytään yksilöllisestä tiedosta yhteisölliseen tietoon ja jaettuun ymmärrykseen. Yhteistyötä tehtäessä erilaisten kokemusten hyödyntäminen on oleellista. Pitäisi osata sujuvasti yhdistää sekä vanhojen että uusien työntekijöiden kokemuksia. Nuorella työntekijällä on uutta tietoa ja nykytekniikan vaatimia taitoja, kun vastaavasti vanhemmalla on työvuosien ja -kokemuksen kartuttamaa 'hiljaista tietoa'. (Isoherranen 2005, 23, 25–26, 152.)

Moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä on yhdessä oppiminen. Yhteistyön oppiminen sujuu parhaiten yhteistoiminnallisesti jakamalla oppiminen muiden osallistujien kanssa. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen edesauttaa yhteistyön sujumista. Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on määrittää yhdessä asiakkaan ongelmat, yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. (Veijola 2004, 33, 35.)

Työympäristöstä riippumatta moniammatillisessa yhteistyössä korostuvat asiakaslähtöisyys, vuorovaikutteinen yhteistyö, tiedon ja uusien näkökulmien kokoaminen, rajojen ylitykset sekä verkostojen huomioiminen (Isoherranen 2005, 14). Tehokkaan moniammatillisen yhteistyön tuntomerkkejä ovat selkeät tavoitteet, yhteisesti jaettu visio toiminnasta, asiantuntevat jäsenet, hyvä yhteishenki ja toimiva vuorovaikutus, roolien ymmärtäminen ja arvostaminen sekä tulosorientoituminen (Veijola 2004, 33). Nykyisin yhteistyötaidot, jotka ylittävät ammatti- ja organisaatorajat, ovat tärkeä osa ammatillista osaamista (Isoherranen 2005, 32; Jalava & Virtanen 1995, 23, 30).

Koulumaailmassa moniammatillinen yhteistyö edesauttaa toimintaa oppilaan parhaaksi. Koulu tarvitsee yhteistyöhön myös muita toimijoita ja onkin vähitellen kehittymässä moniammatillisempaan suuntaan. Kouluissa työskentelee nykyisin opettajien lisäksi monien muiden ammattiryhmien edustajia, kuten koulunkäyntiavustajia ja oppilashuoltohenkilöstöä. Myös nuorisotyöstä on tulossa osa koulun toimintaa. (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 98.) Oppilaan sosiaalisten palvelujen ja koulun välisen yhteistyön edistäminen parantaa omalta osaltaan opetuksellisia palveluita. Tärkeää olisi edistää koulun sosiaalityöntekijöiden eli kuraattorien, opinto-ohjaajien ja psykologien yhteistyötä. Sosiaalipolitiikkaa tulisi kehittää, jotta se vaikuttaisi positiivisesti sekä koulujärjestelmään että koko yhteisöön. Kolme edellä mainittua ammattiryhmää työskentelee samojen ongelmien kanssa. Näitä ovat esimerkiksi päihteiden käyttö, syrjäytyminen, rikollisuus ja itsetuhoinen käytös. Jaettu asioiden hoitaminen edistää koulun roolia sosiaalisen järjestelmän tukemisessa sekä rohkaisee ennaltaehkäisevään työhön. (Gibelman 1993, 45–46.)

Moniammatillista yhteistyötä häiritsee usein eri ammattiryhmien epäluuloisuudesta johtuvat väärinymmärrykset ja vihamielisyys. Lisäksi yhteistyötä voivat haitata ammatillinen kilpailu, kateus ja pelko, koska yhteistyön osapuolet eroavat usein toisistaan muun muassa ikänsä, työ- ja elämäkokemuksensa, taustansa, koulutuksensa sekä työnantajansa puolesta. Koulutus vaikuttaa ammattilaisten arvojen ja asenteiden muokkaamiseen sekä kykyyn tunnistaa ja huomioida asiakkaiden tarpeet. (Veijola 2004, 31.) Isoherranen (2005, 139, 149) mainitsee moniammatillisen yhteistyön kehittymisen kompastuskiviksi muun muassa yhteistyökumppaneiden välisen tiedon- ja keskustelun puutteen sekä puutteelliset organisatoriset ja rakenteelliset edellytykset. Muita esteitä kehitykselle ovat vaikeat kulttuuriset muutokset, asenteet, kiire, arviointimahdollisuuksien, palautteen sekä kommunikointitaitojen vaillinaisuus sekä yhteisen koulutuksen puute.

Veijola (2004) totesi toimintatutkimuksessaan, että alkuvaiheessa moniammatillista yhteistyötä ohjasivat yhteisöjen strategiset arvot eli se, miten asioiden tulisi olla. Moniammatillisen työn yhteisistä arvoista ei keskusteltu eikä yhteistä näkökulmaa haettu. Ammatilainen, joka tuntee vain oman alansa ajattelu- ja toimintamallit, pitää niitä yleensä ainoina oikeina. Tämän vuoksi yhteinen keskustelu arvoista, yhteisen osaamisen alueista sekä omista erityistiedoista ja -taidoista on tärkeää. Toinen oppimisen paikka on omaksua tasa-arvoinen työskentelytapa, joka ylittää ammattien ja organisaatioiden rajat. Tutkimuksen loppuvaiheessa moniammatillisen yhteistyön kehittyminen ilmeni suunnitelmallisena yhteistoimintana, reflektiivisyytenä, yhteisvastuullisuutena, avoimena keskusteluna sekä roolien selkeytenä. Eri alojen asiantuntijat olivat tietoisia sekä toistensa että omasta erityisosaamisestaan. Suunnitelmallisuus ilmeni yhteistoiminnan määrätietoisuutena ja tavoitteelli-

suutena. Toiminnalla oli yhteiset tavoitteet, päämäärät sekä toimintatavat ja niitä arvioitiin kriittisesti. Reflektiivisyys ilmeni toiminnan ja ohjeiden kriittisenä arviointina. Tutkimuksessa tuli esille ammattilaisten huomion kiinnittyminen negatiiviseen työasenteeseensa, jota he pyrkivät muuttamaan positiivisemmaksi ja muutosmyönteisemmäksi. Yhteisvastuullisuus ilmeni vastuun jakamisena asiantuntijoiden ja vanhempien kesken. Asioista tehtiin kompromissipäätöksiä ja näin ollen eri alojen ammattilaiset joutuivat tinkimään omista tiukoista näkökulmistaan. Eri alojen asiantuntijat kokivat myös voivansa mennä toisen osaamisalueelle tai kyseenalaistaa toisen näkökulmaa, koska tiukat ammattilaisten väliset rajat olivat hävinneet. Avoin keskustelu oli vuorovaikutusta, jossa toista arvostettiin ja kuunneltiin, ei loukattu tai määrälly. Ristiriitatilanteet selvitettiin neuvottelemalla ja vaikeistakin asioista oli helpompi keskustella rakentavasti. Vuorovaikutuksessa ei painotettu ongelmia vaan opeteltiin keskittymään positiivisiin asioihin. Ilmapiiri oli turvallinen ja positiivinen. Palaverissa kaikki, myös vanhemmat, olivat tasa-arvoisia ja jokaisen näkökulma huomioitiin. Ylimääräiset asiat karsittiin pois ja aikaa käytettiin tehokkaammin. Toisilta opittiin uusia asioita. (Veijola 2004, 85–88, 109.)

2.3 Oppilashuoltoryhmä

Oppilashuoltoryhmän toiminta mielletään useimmiten psykososiaaliseksi oppilashuolloksi, kuten myös koulupsykologin ja kuraattorin toiminta. Tämä huoltotoiminta toteutuu hallintokuntien rajat ylittävänä moniammatillisena yhteistyönä, jonka tarkoituksena on nähdä asiat laajemmasta näkökulmasta ja luoda vaihtoehtoisia lähestymismalleja hankaliin tilanteisiin. (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 92.) Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on koordinoida oman koulunsa oppilashuollollisia asioita. Ryhmän sisällä sovitaan menettelytavoista ja vastuuhenkilöistä. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 76.) Myös ruotsalaisissa kouluissa on vastaavanlaista moniammatillista oppilashuoltoryhmän (multiprofessional pupil welfare team) toimintaa (Hjörne & Säljö 2004, 321).

Suomessa oppilashuoltoryhmien perustaminen ei ole lakisääteistä, mutta melkein kaikissa suomalaisissa peruskouluissa niillä on vakiintunut asema. Pienissä kouluissa tällaista ryhmää ei välttämättä ole, koska opettajien on mahdollista hoitaa ryhmän tehtävät. Näissäkin kouluissa ongelmatapauksia käsitellään kuitenkin yhdessä koulukuraattorin, erityisopettajan, sosiaalityöntekijän tai muun asiantuntijan kanssa. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 26.) Valitettavan usein oppilashuoltotyö on ylikuormittunutta, eikä siinä kyetä panostamaan ennaltaehkäisevään tukitoimintaan riittävästi (Rautiainen 2005, 10).

Perusopetuksessa moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluvat yleensä kouluterveydenhoitaja, erityisopettaja, koulukuraattori, koulupsykologi sekä opettajakunnan valitsema edustaja, useimmiten rehtori tai apulaisrehtori. Alaluokilla oppilashuollon keskeisimmät vaikuttajat ovat luokanopettajia. Yläluokilla ryhmään kuuluu yleensä myös opinto-ohjaaja. Ylä- ja alaluokkien oppilashuollon edustajat voivat toimia myös yhdessä. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 76; Sipilä-Lähdetkorpi 2004, 141; Peltonen & Säävälä 2001, 186-187.) Oppilashuollollisen yhteistyön tulisi olla sujuvaa ja vakiintunutta. Tämä helpottaisi omalta osaltaan oppilaiden siirtymistä ylemmille luokille, koska mahdollisten erityistarpeiden ja tukimuotojen kartoitus olisi tehty perusteellisesti ja tiedon kulku olisi sujuvaa. (Piirainen 1999, 18.)

Oppilashuoltoryhmän kokoonpano vaihtelee koulukohtaisesti. Eri ammattiryhmien edustajien roolit ja tehtäväalueet ovat yleensä selkeästi nähtävissä oppilashuoltoryhmän kokoontumisissa. Naukkariosen (1999) ja Luostarisen (2000) tutkimuksista käy ilmi erityisoppilashuoltohenkilöstön roolien selkeä määrittely. He mainitsevat esimerkkejä eri ammattilaisten tehtävistä. Erityisopettaja keskittyy oppilaan oppimisvaikeuksiin. Kuraattori työskentelee oppilaiden sosiaalisten ongelmien parissa. Terveystenhoitajan työnkuvaan kuuluu oppilaiden fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen. (Naukkariinen 1999, 105–106; Luostarinen 2000, 71–72.) Luostarisen (2000, 40, 76) tutkimuksesta selviää myös, että rehtorien kuuluminen oppilashuoltoryhmään on yleistä. Useimmiten rehtori toimii ryhmän puheenjohtajana. Tutkimuksen mukaan rehtorilta toivotaan puheenjohtajana jämäkkyyttä ja tasapuolisuutta, jotta puheenvuorot jakautuisivat tasaisesti. Lisäksi hänellä on suuri rooli siinä, että pysytään asiassa eikä harhauduta epäolennaisuuksiin tai juoruiluun.

Koulukuraattorien, opintoneuvojien ja psykologien välinen toimiva yhteistyö edistää samalla oppilaiden ja perheiden kanssa tehtävää työtä, antaa positiivisemmän kuvan koulusta auttajana sekä vahvistaa yleistä näkemystä, jonka mukaan sosiaalipalvelujen pitäisi olla kouluperustaisia. Ilman kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä, ei voi muodostua luottamusta ja kunnioitusta toista ammattilaista kohtaan. Jokaisella ammattikunnalla on oma roolinsa ja osaamisensa. Oman ammatin erityispiirteitä pitäisi tuoda yleisesti esille, koska usein ihmiset olettavat asioita. Sosiaalityöntekijöiden oletetaan keskittyvän vain sosiaaliseen puoleen, psykologien testaamiseen ja opinto-ohjaajien uran edistämiseen ja ammatilliseen neuvontaan. Tällaiset rooliodotukset ja väärinymmärrykset ovat hyvin yleisiä. Yhteistyötä parantaa yleinen tietämys asioiden hoitamisesta sekä suotuisat puitteet yhteistyölle. Se kannattaa aloittaa askelittain ja ympäristön rajoitteet huomioiden. Poliittisen järjestelmän tulisi tukea muutosta. Tärkeä osa moniammatillisen yhteistyön edistämistä on aiheeseen liittyvän tutkimuksen lisääntyminen. (Gibelman 1993, 47–49, 51.)

Luokanopettaja on keskeinen oppilashuollon toimija, vaikka on harvoin oppilashuoltoryhmän jäsen. Oppilashuollon toimimattomuus voi vaikeuttaa opettajan työtä oleellisesti. Yksittäisellä opettajalla on suuri vaikutus oppilashuollollisissa asioissa. Hänen yhteistyönsä oppilaan vanhempien ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa tulisi olla aktiivista ja sujuvaa. Opettajakunnalla ja muulla henkilöstöllä pitäisi olla yhteisesti sovitut toimintamallit ja -tavat. Oleellista on myös, että yhteisesti sovituista malleista sitoudutaan pitämään kiinni. Opettajalla on oikeus ja velvollisuus osallistua oppilashuoltoryhmän toimintaan läsnä olemalla kokoontumisissa, joissa hänen oman luokkansa oppilaan asioita käsitellään. Hänellä on moninainen rooli toimia koulun oppilashuollon havainnoijana, suunnittelijana, valvojana, puuttujana, raportoijana sekä toimeenpanijana. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 48–49.)

Oppilashuoltoryhmän toimintaa tukevat usein myös muiden sektoreiden ammattilaiset. Yhteistyökumppanit vaihtelevat paikkakunnittain. Esimerkkeinä näistä tahoista ovat sosiaalitoimi, joka tuntee nuoren perhetilanteen. Nuorisotyö, jolla saattaa olla valmiina luottamuksellinen suhde nuoreen. Kouluterveydenhoito, jolla on tiedot nuoren terveydentilasta pitkältä ajalta sekä poliisi tai seurakunnan edustaja. (Peltonen & Säävälä 2001, 187; Turunen 1999, 16.) Myös oppilaan huoltajien olisi hyvä osallistua oppilashuoltoryhmän toimintaan oman lapsensa asioiden puitteissa (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 78).

Ekebom, Helin ja Tulusto (2000, 93) kiteyttävät oppilashuoltoryhmän toiminnan neljään asiaan. 1) Oppilashuoltoryhmän työ luokitellaan koulun erityis- ja tukipalveluihin ja se huomioi koulun toimintalinjaukset. 2) Oppilashuoltotyö edellyttää luottamusta ja toisten työn kunnioittamista. 3) Oppilashuoltoryhmä tarjoaa asiantuntija-apua koulun ongelmatilanteissa ja vuorovaikutuspulmien selvittelyissä. 4) Rehtori tai koulunjohtaja on ryhmän tärkein jäsen.

2.4 Opettajana koulumaailmassa

Opettajan työtä kuvaavat osuvasti vuorovaikutuksen kolme muotoa: älyllinen, sosiaalinen ja emotionaalinen. Oppilaiden, vanhempien ja kollegojen lisäksi vuorovaikutus on lisääntyvässä määrin kanssakäymistä muun yhteiskunnan kanssa. (Väljærvi 2006, 21.) Työelämä ja yhteiskunta odottavat koululta aiempaa enemmän. Opettajat saattavat kokea joskus opetustyön ja koulumaailman tilanteen liiankin haastavaksi asettamalla itselleen suuria kehittämisen ja suorittamisen paineita. Riittämättömyyden tunteet ja jatkokouluttautumisen ja uudistumisen paineet ovat yleisiä opettajien keskuudes-

sa. Tilanne saattaa väsyttää heidät. (Kiviniemi 2000, 88.) Opettajan oman kehittymisen kannalta on tärkeää rakentaa toimivat yhteistyösuhteet niihin koulun ulkopuolisiin verkostoihin, joiden avulla hän täydentää omaa asiantuntemustaan ja säilyttää kosketuksen koulun ulkopuoliseen maailmaan. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175–182.)

Opettajien tulisi arvioida omaa toimintaansa ja työtään voidakseen kehittää sitä palvelemaan oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla tässä koko ajan muuttuvassa yhteiskunnassa (Väljærvi 2006, 21). Opettajankoulutuksen pitäisi valmistaa tulevia opettajia sietämään epävarmuutta, työpaineita ja stressiä sekä panostaa luovaan ongelmanratkaisuun ja itseilmaisuun (Kiviniemi 2000, 95). Opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä opettajankoulutuksen on mahdollista kehittää toimintatapoja ja periaatteita, joita opiskelijoille halutaan välittää (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 182).

2.4.1 Vuorovaikutus opettajan työn haasteena

Opettajan työhön liittyy paljon vuorovaikutusta eri tahojen kanssa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vie kuitenkin suurimman osan opettajan ajasta. Tästä vuorovaikutuksesta opettajat kokevat saavansa eniten onnistumisen kokemuksia ja niiden kautta voimaa työhönsä. Opettajalta vaaditaan taitoa kohdata erilaisia oppilaita ja pärjätä erilaisten persoonallisuuksien kanssa. Hänen on osattava suhtautua kaikkiin oppilaisiin tasapuolisesti, vaikka omat henkilökohtaiset tunteet olisivat joskus negatiivisia jotakin oppilasta kohtaan. (Kiviniemi 2000, 75.) Oppilaan huomioiminen edellyttää opettajalta kokonaisvaltaista työtettä ja monipuolisia auttamiskeinoja. Tällainen työskentelytapa vaatii syvenevää ja laajenevaa oppilaantuntemusta, oppimisympäristön ja tukitoimien arviointia ja tarvittaessa niihin liittyviä muutoksia. (Rönty 2002, 50.)

Kiviniemen (2000) mukaan opettajiin ja koulun toimenpiteisiin kohdistuva uhma on lisääntynyt. Oppilaiden uhma saattaa ilmetä välinpitämättömyytenä tai suoranaisena opetuksen ja oppimisen merkityksen ja opettajien arvovallan kyseenalaistamisena. Joskus häiriökäyttäytyminen saattaa ilmetä väkivaltaisuuksina tai aggressiivisena käyttäytymisenä. Opettajan auktoriteettiasema saatetaan kiistää jo alakoulun puolella, eikä koulun rajoja ja sääntöjä kunnioiteta tai ainakin niitä testataan ja laiminlyödään. Uhmaamisen ja häiriökäyttäytymisen lisääntyminen johtuvat monista syistä. Osa oppilaita on tottunut elämään koulun ulkopuolella ilman sääntöjä ja rajoja. Vapaa kasvatus tarjoaa oppilaille vääristyneen käsityksen elämästä, jossa on vain oikeuksia, mutta ei ollenkaan velvollisuuksia. Oppilaat eivät ole enää passiivisia tottelijoita vaan kaikista asioista on lupa neuvotella. Kun vanhemmat kasvattavat lapsensa ympäristössä, jossa kaikki annetaan lähes valmiina, itsekuri ei ke-

hity ja sääntöihin on vaikea tottua. Tässä tilanteessa kasvatuksellisten sääntöjen selvittäminen jää opettajien tehtäväksi. Oppilaan tulisi ymmärtää, ettei kaikista asioista voi neuvotella vaan joskus lapsen on hyväksyttävä aikuisen päätös ilman suurempia selityksiä. Häiriökäyttäytyminen saattaa johtua myös hylätyksi tulemisen kokemuksesta tai vanhempien ongelmien heijastumisesta lapseen. Oppilas saattaa kokea, että vanhemmat eivät välitä tai ole kiinnostuneita hänestä. Tällöin opettajan tehtäväksi muodostuu välittämisen osoittaminen. Vanhempien oman elämän paineet ja ongelmat, joita ovat esimerkiksi työttömyys, mielenterveys- ja alkoholiongelmat sekä työelämän kiireet saattavat uuvuttaa vanhemman ja aiheuttaa kasvatustehtävän laiminlyöntiä. (Kiviniemi 2000, 129–135, 137–139.)

Opettajat ilmaisevat huolensa rajojen vetämisen ja niihin sopeutumisen tärkeydestä niin koulussa kuin kotonakin. Jos oppilas ei kouluaikana sopeudu ainakin jollakin tavalla normien ja erilaisten käyttäytymissääntöjen noudattamiseen, syrjäytymisriski on todellinen. Kyseessä on kuitenkin laajempi kasvatuskulttuurin ongelma kuin yksittäisten vanhempien epäonnistuminen kasvatustehtävässään. Vanhempia ei tule syyllistää liikaa. Kasvatuskeskustelussa pitäisi huomioida myös yhteisöllinen vastuu ja löytää yhteinen linja sekä kotien että koulujen kasvatuskulttuurien kesken. Koulu yhteisössä tulisi ottaa esille yleisemmän kasvatuksellisen linjaamisen tarve. Oppilaitosten johtajilla ja rehtoreilla on oleellinen vastuu linjausten ja toimintatapojen määrittämisessä, mutta se ei yksin riitä. Koko koulun henkilökunnan on sitouduttava yhteisiin kasvatuksellisiin linjauksiin. (Kiviniemi 2000, 155–157, 162.)

Erittäin merkittävä osa opettajan työtä on vuorovaikutus vanhempien kanssa. Kiviniemen (2000, 77) mukaan opettajat kokevat, että oppilasta on helpompi ymmärtää, jos keskusteluyhteys vanhempien kanssa toimii. Kasvatuskumppanuuteen tarvitaan valmennusta jo opettajankoulutuksessa, koska vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja vuorovaikutus eivät aina suju ongelmitta. Opettajat kokevat tarvetta saada tietoa erilaisen perhetaustan omaavan oppilaan ja hänen vanhempiensa kohtaamisesta ja tukemisesta. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 180.)

2.4.2 Opettajan kokemuksia yhteistyöstä oppilaan vanhempien kanssa

Metson (2004, 192) tutkimuksen mukaan koulu kokee vanhemmat taustajoukkoinaan ja lisäresursseina, jotka auttavat koulutyön sujumisessa opettajan työtä tukien, luoden kotoa käsin edellytykset koulunkäynnin sujumiselle ja valvoen oppilaan edistymistä. Opettajat kokevat saavansa oppilaisiin järjestystä uhkailemalla vanhempien auktoriteettiasemalla tai rankaisemalla oppilaita vanhemmille

kertomisen uhalla. Vanhemmilta toivotaan yhteistyökykyä ja kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Oppilaiden kodit koulu kokee ristiriitaisena alueena. Kotitaustaa on tärkeä tuntea, jotta opettaja voisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Toisaalta koulu ei halua ottaa kantaa ja kohdata oppilaan kotiin liittyviä ongelmia. Vaikka opettajat huolehtivat ja välittävät oppilaistaan, he ovat joskus epävarmoja omista valtuuksistaan.

Mäkelä-Rönholmin (2006) mukaan lapsen kotiongelmat heijastuvat väistämättä oppilaan työskentelyyn koulussa. Opettajan pitäisi olla kotien kanssa tehtävässä yhteistyössä tasapainoilija, joka luo luottamuksellisen suhteen sekä oppilaaseen että vanhempiin. Tehtävä on äärimmäisen haastava. Opettajan velvollisuus on toisaalta puuttua kotikasvatuksessa ilmeneviin ongelmiin, toisaalta kunnioittaa perheen kasvatuseriaa. Näin ollen kasvatuksen työnjako- ja valtasuhteet kodin ja koulun välillä eivät ole yksiselitteisiä. (mt. 50.) Nykyisin on havaittavissa, että kodin kasvatustuu on siirtymässä entistä enemmän yhteiskunnallisille kasvattajille. Opetustehtävän rinnalla koululaitos on ottanut lisääntyvässä määrin vastuuta oppilaan fyysiseen ja psykososiaaliseen huoltoon liittyvistä asioista. Näiden asioiden hoitamisessa terveydenhoitajat, koulupsykologit ja -kuraattorit ovat keskeisessä asemassa. Pitää kuitenkin muistaa, että perimmäinen vastuu lapsen kasvatuksesta kuuluu aina vanhemmille. (Metso 2004, 173; Mäkelä-Rönholm 2006, 51–52.) Opettajan näkökulmasta katsottuna vaikuttaa joskus siltä, että vanhemmat unohtavat lapsen tasapainoisen kehityksen yrittämällä muun muassa poistaa lapsensa elämästä kaiken negatiivisen. Koulu mielletään viihtymiskeskukseksi, jossa oppilaalla pitäisi olla aina hauskaa. Ristiriitatilanteet syntyvätkin usein siitä, että kotikasvatus ja koulunkäytänteet poikkeavat huomattavasti toisistaan. (Mäkelä-Rönholm 2006, 54.)

Kiviniemen (2000) mukaan viihdyttämisestä on tullut osa koulujen toimintaan. Varsinkin alakoulun puolella vanhemmat ovat huolestuneita siitä, että oppilaalle asetetaan liikaa paineita. Opettajat suhtautuvat tähän näkemykseen varauksella ja toivovat, että vanhemmat yrittäisivät katsoa asioita myös opettajan näkökulmasta. Oppilaille olisi tärkeää, että he joutuisivat näkemään vaivaa asioiden oppimiseksi ja saisivat tästä tiedollista tyydytystä. Näin oppilaat oppisivat samalla, että pienistäkin asioista voi saada hyvän mielen. (mt. 96–97.) Lisäksi pettymykset kuuluvat lapsen normaaliin kehitykseen luonnollisena osana. Suojellessaan lastaan niiltä vanhemmat tekevät vahinkoa. Lapsen on tärkeää ymmärtää, ettei elämä pyöri vain hänen mielensä mukaisesti vaan hänen tulee mukautua väistämättömiin tosiasioihin ja elämän lakeihin. (Alaja 1997, 87.)

Naukkarisen (1999, 120, 123–24) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat haluaisivat lisää kontakteja vanhempien kanssa. He kokevat kuitenkin, että vanhemmat eivät ole kiinnostuneita tai käytettävissä. Vanhemmat vastaavasti haluaisivat tiiviimmin seurata lapsensa koulutyötä, mutta tarvitsisivat toimiakseen enemmän ohjausta ja tukea. On tavallista, että opettajien ja vanhempien toiveet ovat ristiriitaisia tai ainakin tuodaan julki kielteisesti. Oppilashuoltohenkilöstön haastattelujen mukaan suurin osa vanhemmista on yhteistyöhaluisia ja vain harvat kieltäytyvät yhteistyöstä opettajan kanssa. Huomioitavaa on myös, että koulun tulisi kannustaa aktiivisesti vanhempia mukaan toimintaan ja sen kehittämiseen.

Vanhempien reaktiot opettajan yhteydenottoihin ovat Mäkelä-Rönholmin (2006) mukaan vaihtelevia. Jotkut vanhemmista ovat kiitollisia ja tyytyväisiä, kun asioihin puututaan. Toisessa ääripäässä ovat aggressiiviset ja hyökkäävät reaktiot. Vanhemmat saattavat syytellä opettajaa tai muita oppilaita näkemättä omassa lapsessaan mitään ongelmaa. Usein taustalla on vanhempien oma vaikea elämäntilanne, kuten avioero, jonka aiheuttamaa tuskaa puretaan opettajaan tai muuhun koulun henkilökuntaan. (mt. 52–53.) Myös Alaja (1997) näkee joidenkin vanhempien kohdalla tarpeen löytää syy lapsensa ongelmiin koulusta, vaikka perheen ongelman myöntäminen antaisikin sille mahdollisuuden kehittyä. Kun vanhemmat antavat lapsensa ymmärtää ongelmien johtuvan koulusta, opettajan keinot auttaa oppilasta ovat vähäiset. (mt. 84.) Kaikessa yhteydenpidossa koulun ja kodin välillä olisi tärkeää huomioida molemminpuolinen kunnioitus, eikä syytellä tai syyllistää toista osapuolta (Mäkelä-Rönholm 2006, 53). Naukkarisen tutkimuksen (1999, 129–131) mukaan vanhemmat toivovat nopeaa tiedottamista kotiin lapsensa ongelmista sekä suoraa keskusteluyhteyttä opettajan kanssa. Myös vanhempien välistä yhteistyötä tulisi kehittää.

2.5 Oppilashuollon kehittyminen 1800-luvulta 1990-luvulle

Oppilashuolto on alkanut kehittyä maassamme 1800-luvulla jo ennen oppivelvollisuutta edeltävää kansakoulua. Nykyisen laajuutensa oppilashuolto on saavuttanut vähitellen toisen maailmansodan jälkeen. Kaikki oppilashuollon työmuodot eivät ole rajoittuneet vain koulun sisällä tapahtuvaksi toiminnaksi, koska osa palveluista on ollut koulun ulkopuolisten tahojen järjestämiä. Oppilashuollon historiaa voidaan pitää osana suomalaisen hyvinvointivaltion koulutus-, sosiaali- ja terveydenhuoltosektoreiden kehittymistä. (Jauhiainen 2001, 67.)

Ensimmäisiä oppilashuollon työmuotoja olivat koulunkäynnin välittömien fyysis-materiaalisten esteiden poistaminen ja lieventäminen oppilasasuntola- ja kesäsiirtolatoiminnan sekä kouluruokai-

lun avulla. Kouluasuntolatoimintaan turvaututtiin jo 1800-luvun alkupuolella joissakin kyläkouluissa. Kansakoulujen perustamisen myötä asuntoloita alettiin rahoittaa yksityisesti muun muassa lahjoitusten sekä arpajaisista ja juhlista saaduilla varoilla. Näihin aikoihin oppilasarasuntolatoiminnalla oli myös köyhäinhoidollinen tehtävä. Kansakoululaisten kesäsiirtolatoiminta sai alkunsa sosiaalisten ja terveydenhuollollisten tavoitteiden pohjalta 1800-luvun loppupuolella. Ensimmäiseksi toiminta käynnistyi Turussa ja Helsingissä. Vuodesta 1913 alkaen kesäsiirtolatoimintaan alettiin myöntää valtionapua. Sen turvin toiminta laajeni 1920-luvulla kattamaan lähes kaikki maamme kaupungit. Alkuaikoina kesäsiirtolatoiminnan keskeisenä tehtävänä oli voimistaa heikosti ravittuja oppilaita koulutyötä varten. Kouluruokailunkin syntymisen motiivit olivat sosiaali- ja terveyshuollollisia. Toimintaa aloitettiin jo 1900-luvun alkuvuosina, mutta koko maan kattava kouluruokailu saavutettiin vasta 1940-luvun lopulla kuntia velvoitettaessa järjestämään maksuttomat kouluateriat koululaisille. (Jauhiainen 2001, 69–70.)

Oppilashuoltoon liittyvä kouluterveydenhuolto sai alkunsa koululääkäritoiminnasta 1900-luvun alussa. Maamme ensimmäinen kunnallinen kansakoululääkärilaitos perustettiin Helsinkiin 1904. Pääkaupungin esimerkkiä seuraten 1910-luvun puoliväliin mennessä koululääkäritoimintaa oli käynnistetty lähes 30 kaupungissa/maalaiskunnassa. Tämä tarkoitti kuitenkin vain viittä prosenttia maamme kaikista kunnista eli suurin osa koululaisista oli edelleen kouluterveydenhuollon ulottumattomissa. Itsenäistymisen jälkeen kouluterveydenhuoltoa alettiin kehittää voimakkaasti kenraali Mannerheimin Lastensuojeluliiton johdolla. Toiminta kohdistui varsinkin maaseudun terveydenhuollon kehittämiseen. Liiton toiminnan tärkeänä ansiona voidaan pitää myös uuden ammattikunnan perustamista. Ensimmäiset kouluterveydenhoitajat aloittivat työnsä 1920-luvun alussa. Aluksi kouluhoitajatoiminnasta vastasivat Mannerheim-liiton paikallisosastot, joilta työ siirtyi vähitellen kunnille 1930-luvun loppuvuosina. Samoihin aikoihin myös kansakoululaisten hammashuolto tuli valtionavun piiriin. 1940-luvulla kouluterveydenhuolto liitettiin osaksi avoterveydenhuollon lainsäädäntöä, mutta 1950-luvulla koululääkäri ja kouluhammaslääkäritoiminnoista säädettiin omat erillislakinsa. (Jauhiainen 2001, 71–72.)

Maamme koulupsykologinen työ sai alkunsa 1930-luvun lopulla Helsingissä aloitetusta koulupsykiatrisesta toiminnasta, josta myöhemmin muotoutui kansakoululaisten kasvatusterveystoiminta. Aluksi psykiatri tutki oppilaat ja teki toimenpidesuosituksen. Psykologi vastasi kotikäynneistä, vanhempien haastatteluista, psykologisista tutkimuksista sekä toimistorutiineista. 1940-luvun loppupuolella toimintaan tuli mukaan myös sosiaalityöntekijä. Kasvatusterveystoimintaa harjoitettiin näiden kolmen ammattiryhmän yhteistyönä. Ammatinvalinnan ohjaus, joka myöhemmin muotoutui oppi-

laanohjaukseksi, sai myös alkunsa 1930-luvun lopulla Helsingissä. Laajentuminen muihin kaupunkiin tapahtui vasta 1950-luvulla. Peruskoulun suunnitteluvaiheessa uuteen kouluun hahmoteltiin oppilaanohjausjärjestelmää, jonka tarkoituksena oli lieventää yhtenäiskoulun tuomia eriyttämisiongelmiä. Opinto-ohjaajajärjestelmän kokeilu aloitettiin 1960-luvun lopulla yhdessätoista kokeiluperuskoulussa. 1970-luvulla aloitettiin opinto-ohjaajien kouluttaminen ja se rakentui opettajankoulutuksen pohjalle. Opinto-ohjaus sisällytettiin omaksi oppiaineekseen peruskoulun opetussuunnitelmaan. Näin ollen oppilaanohjaajat olivat virallisesti osa koulun opettajistoa toisin kuin muut oppilashuollon ammattikunnat. Voidaankin todeta, että itsenäistymisen ajan neljänä ensimmäisenä vuosikymmenenä luotiin nykyinen suomalaisen hyvinvointivaltion perusta sekä sosiaali- että terveydenhuollossa. Kasvu ja kehitys olivat voimakasta ja huipentuivat peruskouluuudistukseen, joka vaikutti merkittäväällä tavalla myös oppilashuollon kehittymiseen. (Jauhiainen 2001, 71–76.)

Koulupsykologi ja -kuraattori toiminta alkoivat 1960-luvulla. Oppilashuollon suuntaviivoja vuosikymmeniksi eteenpäin hahmotteli vuonna 1973 oppilashuoltokomitea, jonka mukaan peruskoulun tulisi olla mahdollisimman omavarainen psykososiaalisissa oppilashuollon palveluissa. Oppilashuoltokomitean mietinnön ilmestymisen jälkeen koulupsykologi ja -kuraattoritoiminta alkoi yleistyä niin, että 1990-luvulle tultaessa maassamme oli runsaat 100 koulupsykologin ja yli 200 koulukuraattorin virkaa. Laajentumisesta huolimatta oppilashuoltokomitean asettamat määrälliset tavoitteet eivät toteutuneet. Oppilashuoltokomitea asetti koulupsykologien ja kuraattorien työlle myös uudet haastavat sisällölliset tavoitteet. Yksilökeskeisestä, ongelmia diagnosoivasta toiminnasta oli tarkoitus siirtyä koko kouluyhteisöä koskevaan ennaltaehkäisevään työhön. Näihin tavoitteisiin oli kuitenkin vaikeaa yltää. (Jauhiainen 2001, 75.)

Hyvinvoinnin kehittymiseen liittyvänä keskeisenä piirteenä ovat olleet koulutuksen ja terveyden- ja sosiaalihuollon ammattilaisten lisääntyminen sekä niiden tuottamien palvelujärjestelmien laajeneminen ja eriytyminen. Oppilashuollon historiasta kuvastuu työnjaollinen eriytyminen myös kouluinstituution sisällä. Kansakoulun alkuvaiheessa opettaja huolehti opetustyön ohella koulunkäynnin sujumisesta ja järjestyksestä. Kehityksen myötä hänen avukseen tuli joukko erilaisia ammattilaisia ja asiantuntijaorganisaatioita. Oppilashuollon kehityksessä on nähtävissä painopisteen siirtyminen ruumiinterveydestä psyykeen ja mielenterveyden ylläpitämiseen. Nykyisin koulu ei kykene enää pelkästään terveydenhoidon, ravintohygienian ja ergonomian avulla turvaamaan oppilaan hyvinvointia ja työkykyä. Koulu pyrkii lukuisten pedagogiseen, psykologiseen ja sosiaaliseen asiantuntemukseen perehtyneillä ammattilaisilla ja toiminnoilla edesauttamaan työrauhan, oppilaiden

mielenterveyden ja oppimiskyvyn ylläpitämistä. Oppilashuollon historiaa tarkasteltaessa voidaan havaita, että oppilaan hyvinvoinnin turvaamisen rinnalla oppilashuolto on toiminut myös koulun käytäntöjen sujuvuuden varmistajana. (Jauhiainen 2001, 77–78.)

2.6 Oppilashuolto vuosituhannen vaihteessa

Lainsäädännössä oleva toimintavelvoite edellyttää koulutuksen järjestäjää edesauttamaan oppilaiden psyykkisen ja fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä sekä ehkäisemään turvallista oppimisympäristöä uhkaavia tekijöitä ja olosuhteita. Oppilaalla on oikeus maksuttomaan oppilashuoltoon. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut. Lastensuojelulaki velvoittaa kuntia järjestämään koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen sekä muita tarpeellisia toimia sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 11; Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamisryhmän muistio 2006, 19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan oppilashuollon avulla välitetään huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria kouluyhteisössä sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, kuten kouluterveydenhuolto. (mt. 24.) Opetussuunnitelmien perusteissa on haluttu nostaa esille oppilashuollon moniammatillinen luonne. Huolenpito oppilaan hyvinvoinnista oppilashuollon muodossa kuuluu kaikille kouluyhteisössä toimiville aikuisille ja oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Kaikkien kouluyhteisön aikuisten oppilashuollollinen yhteistyö edesauttaa ongelmien varhaista tunnistamista ja niihin puuttumista. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 21.) Oppilashuollollisen työn onnistuessa siihen tehty panostus saadaan moninkertaisena takaisin muun muassa lisääntyneenä hyvinvointina ja jaksamisena (Tilus 2004, 153). Oppilashuolto tulisi toteuttaa yhteistyössä kotien kanssa. Kun yksittäiselle oppilaalle suunnitellaan oppilashuollollisia tukitoimia, tulee oppilaan ja hänen vanhempiansa mielipiteitä kuunnella. Oppilashuoltotyössä huomioidaan luottamuksellisuus sekä eri osapuolten tiedonsaantia ja salassapitoa koskevat säädökset sekä kunnioitus. Kuntakohtainen opetussuunnitelma tulee laatia oppilashuollon osalta yhteistyössä sosiaali- ja terveyshuollon ammattilaisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24.)

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän (2006) mukaan psykososiaalisen oppilashuollon palvelujen riittävydessä on puutteita koko maassa. Lisäksi palvelujen järjestämisessä on huomattavia eroja kuntien välillä. Oppilashuoltoon liittyen säännösmuutoksien toteutumisen pelätään olevan hankalaa esimerkiksi oppilashuollon ammattihenkilöiden vähäisyyden ja saataavuuden vuoksi. Koulut esimerkiksi arvioivat vuonna 2003 koulupsykologi- ja kuraattoripalveluiden olevan oppilaiden tarpeet huomioiden riittämättömiä tai melko riittämättömiä. Maaseutumaisten kuntien kuraattoripalvelut arvioitiin riittämättömiksi. Kuntien välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää kyseisten palvelujen järjestämisessä ja tuottamisessa. Kouluterveydenhuollon palveluja pidettiin osittain riittämättöminä. Koululääkäripalvelut toteutuivat paremmin kaupungeissa kuin maaseudulla. Yli kolmannes koko maan kouluista arvioi erityisopettajan palveluiden olevan riittämättömiä tai melko riittämättömiä oppilaiden tarpeisiin verrattuna. Kuntien välinen epäyhtenäinen käytäntö oppilashuollon järjestämisessä ja toteutuksessa on heikentänyt oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia oppilashuollon saamiseen eri kunnissa. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 35, 53, 55.)

Oppilashuollon pääalueet, oppilaanohjaus, koulun sosiaalityö sekä koulun psykologinen toiminta voidaan jaotella ennaltaehkäisevään, rakentavaan ja korjaavaan toimintaa. Ennaltaehkäisevä toiminta pyrkii ennakoivin toimenpitein estämään ongelman, kriisitilanteen tai häiriön syntymisen tai vaikeutumisen. (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 93.) Osa kouluista on laatinut omia kriisisuunnitelmia, joissa on toimintamalleja erilaisten kriisitilanteiden ehkäisyyn ja kohtaamiseen. Kriisitilanteissa, joita ovat esimerkiksi oppilaan tai työntekijän kuolema, tulipalo, vakava onnettomuus tai uhkatilanne, tavoitteena on säilyttää toimintakyky, tukea oppilaiden ja henkilökunnan toimimista sekä estää psyykkiset ja fyysiset haittavaikutukset. (Peltonen & Säävälä 2001, 187.) Rakentava toiminta on suunnittelu-, kehittämis- ja uudistustoimintaa, joka vaatii usein hallinnollisia ja organisatorisia toimenpiteitä. Korjaavan toiminnan tarkoituksena on havaitun epäkohdan poistaminen tai lieventäminen välittömin toimenpitein. (Oppilashuoltokomitean mietintö 1973, 93.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Käsillä olevassa tutkimuksessa kokemusta lähestyttiin hermeneuttis-fenomenologista orientaatiota mukailleen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin. Tutkimusta varten haastateltiin erityyppisissä kouluissa työskenteleviä luokanopettajia, erityisluokanopettajia ja esikoulunopettajia. Haastatteluihin osallistui Länsi-Suomen alueelta kymmenen opettajaa, jotka työskentelivät esikoulussa tai peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Haastattelujen avulla selvitettiin opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa.

Tässä luvussa esitellään aluksi tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuskirjallisuuden avulla lyhyesti laadullista tutkimusperinnettä sekä hermeneuttis-fenomenologista lähestymistapaa. Lisäksi luonnehditaan teemahaastattelua ja haastatteluun osallistuneita opettajia ja heidän yhteistyökumppaneitaan. Lopuksi kuvaillaan tutkimuksen työvaiheita ja aikataulua.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa haettiin opettajien kokemusten ja käsitysten pohjalta vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisten oppilashuollollisten asioiden kanssa opettaja työskentelee?
2. Miten opettaja luonnehtii moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kokoonpanoa?
3. Millä tavalla opettaja toimii yhteistyössä oppilashuoltoryhmän kanssa? Millainen on opettajan rooli ryhmässä?
4. Millaiseksi opettaja kokee yhteistyön ryhmän kanssa?
5. Miten oppilashuoltoryhmän toiminta tukee yksittäistä oppilasta?
6. Miten yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa voidaan kehittää?

3.2 Laadullinen tutkimus

Käsillä oleva tutkimus on laadullinen ja samalla tutkijan eli minun oppimisprosessini. Prosessin aikana tutkijan tietoisuus tarkasteltavasta ilmiöstä ja sitä ohjaavista tekijöistä kasvaa ja syvenee. Tutkija on pääasiallinen tutkimusväline, jonka välityksellä tutkimuskohteeseen liittyvä tieto lisääntyy. (Kiviniemi 2007, 76.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa opettajien kokemuksista ja käsityksistä yhteistyöstä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa. Kyseessä on empiirisen ilmiön tutkiminen. Tutkimusmenetelmät ovat työkaluja, joiden avulla pyritään käsitteellisesti pohtimaan kohdeilmiötä. Pelkistetyimmillään aineisto on tekstin muodossa esimerkiksi haastatteluna, havainnoitena, päiväkirjoina, omaelämäkertoina tai kirjeinä. Tekstit ovat syntyneet joko tutkijan käsialana tai hänestä riippumattomassa tilanteessa jonkun toisen kirjoittamana. Osallisuus on keskeistä. Laadullisen tutkimuksen yhtenä ongelmakohtana pidetään objektiivisuuden ja subjektiivisuuden erottamista toisistaan. Tutkija pyrkii objektiivisuuteen tiedostamalla omat esioletuksensa, asenteensa ja arvostuksensa eli oman subjektiivisuutensa. Tutkimuksessa korostuu aineiston analyysi, koska yleensä tutkittavaa aineistoa/tapauksia on melko vähän. (Eskola & Suoranta 1998, 15–18.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on esittää erityistuntomerkkejä ilmiöstä luonnehtimalla ja kuvailemalla niitä. Siinä pyritään piilevien ominaisuuksien kuvaamiseen. Tutkija työskentelee erilaisilla merkityksillä, joita hän pyrkii määrittelemään, tarkentamaan ja järkipäristämään. Lisäksi hänen tulee raportoida siten, että lukijat kykenevät ymmärtämään, mistä on kyse. (Anttila 1998, 182–183.) Aineiston keruun ja teorian vuorovaikutus on luontevaa. Näin ollen aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet voivat muuttua tutkimusprosessin edetessä. Tämä auttaa tutkijaa tutkimusasetelmien muokkaamisessa. Teoreettisten näkökulmien jäsentäminen saattaa aiheuttaa tarpeen täydentää aineistoa palaamalla kentälle. Keskeistä on ydinkategorioiden löytäminen. Ne auttavat pelkistämään ja jäsentämään teoriaa ja tekevät tarkastelun valikoivaksi ja kohdennetuksi. Rajaaminen on tärkeää. Siinä on kyse toisaalta selkeästi rajatun ja mielekkään ongelmanasettelun löytämisestä, toisaalta tulkinnan rajauksesta. Tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ja tarkastelukulmat vaikuttavat sekä aineiston keruuseen että kerätyn aineiston luonteeseen. Tutkimustehtävää rajattaessa otetaan kantaa myös aineistosta esiin nousevaan ydinsanomaa, jonka tutkija haluaa tulkintansa avulla nostaa tarkastelun keskipisteeksi. (Kiviniemi 2007, 73, 75.) Tämän tutkimuksen tekemisessä aineiston keruu ja teoria ovat olleet tiiviissä vuorovaikutuksessa koko prosessin ajan.

Käsitteet ovat muotoutuneet, teoreettiset näkökulmat jäsentyneet ja samalla olen miettinyt sopivaa aineiston määrää. Olen pyrkinyt tekemään rajauksia ja pitämään aineiston sellaisena, että pystyn hallitsemaan sen.

Tutkimuksen tekemisessä kirjallinen osuus korostuu. Sitä värittävät tutkijan tekemät tulkinat. Tutkimusraportti voidaan mieltää tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavasta ilmiöstä. Siinä tutkija esittelee tutkittavan ilmiön tarinan ja raportin sisältämien asioiden laadun. Laadullista tutkimusta luonnehtii tulkinnallisuus. (Kiviniemi 2007, 80–81.) Tutkimusraportin luotettavuutta lisää tarkka ja selkeä kirjallinen ilmaisu (Moilanen & Räihä 2007, 57). Tarkoitukseni on ollut kirjoittaa selkeä ja mielenkiintoinen tutkimusraportti.

3.3 Kokemuksen tutkimisen menetelmistä

Tutkimuksessani aihetta ja kokemusten tutkimista lähestyttiin hermeneuttis-fenomenologisen orientaatiota mukaillen. Tutkimusaineiston keräsin haastattelujen avulla. Teemahaastattelulla selvitin opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä oppilashuoltoryhmän tai muun moniammatillisen ryhmän kanssa peruskoulun vuosiluokilla 1–6 sekä esikoulussa. Kokemusten tutkimiseen liittyy sekä empiirinen että teoreettinen osa. Kokemuksen empiirinen tutkimus voi olla psyykkisessä, henkisen yksilöllistävässä ja henkisen yleistävässä tajunnallisessa toiminnassa muodostuvien kokemusten tutkimista. Puhtaasti fenomenologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa empiirinen osa on luontevasti erillään tutkimuskohteen teoreettisesta ymmärtämisestä. Kokemus voi liittyä ihmisen kehoon, elämänmuotoon tai aistein havaittavaan todellisuuteen tai voi olla rakentunut ihmismielellä. Tutkijan on löydettävä viittaavuussuhde todellisuuden ja tajuntansa välille. Tämä suhde on tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. Kokemuksen empiirisessä tutkimuksessa tutkijan on huomioitava itsensä ja kiinnostuksensa merkityssuhteisiin, jotka ovat muodostuneet suhteessa tutkimustilanteen ulkopuolisiin, tutkimustilannetta muistuttaviin aiheisiin. Nämä kokemukset eivät kuitenkaan muodosta empiiristä todellisuutta, jota tutkija on tutkimassa. Näihin kokemuksiin hän joutuu tutustumaan, jotta erottaisi ne tutkimuksen aikana niistä kokemuksista, jotka ilmenevät suhteessa tutkittaviin. Näin tutkijalla on mahdollisuus ymmärtää uutta, joka oli ennen tutkimusta tuntematonta. (Perttula 2005, 133–134.)

Ennen empiiristä tutkimusosuutta tutkijan on pohdittava, mistä aiheeseen liittyvistä merkityksellisistä kokemuksista hän on kiinnostunut ja mitä kokemus merkitsee hänelle. Perttulan (2005) mukaan kokemus on tajunnallinen tapa merkityksellistää todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa.

Nämä todellisuudet Perttula mieltää elämäntilanteiksi. Kokemus on sitä, mitä elämäntilanne tarkoittaa ihmiselle. Kokonaisuudessaan ihmisen elämäntilanne on monimutkainen. Tutkijan on jäsennettävä se teoreettisesti ennen empiiristä tutkimusosuutta. Tutkimus etenee inhimillisen elämäntilanteen kokonaisjäsennyksen kautta tutkittavien elämäntilanteen kokemisen hahmottamiseen. (Perttula 2005, 149.)

Kokemukseen liittyvän pohdinnan jälkeen tutkija etsii henkilöitä, jotka haluavat kertoa elämäntilanteestaan eläviä kokemuksia. Empiirisen tutkimuksen lähtökohta on, että elävä kokemus on muotoutunut tutkimukseen osallistuvien omassa elämässä. Elämäntilanteiden yksilöllisyyden ja kokonaisuuden huomioiden kokemuksia kannattaa tutkia laajoista aiheista, kuten elämäntilanteesta, nykyisestä elämäntilanteesta sekä tulevaisuudesta. Tutkija voi keskittyä myös johonkin tiettyyn elämäntilanteeseen liittyvän aiheen tutkimiseen. Hänen tulee kuitenkin muistaa olla asettamatta tutkittavaksi ihmisen elämää tai elettyä kokemusta kokonaisuutena. (Perttula 2005, 136–139.)

Tutkittavia henkilöitä valitessaan tutkija miettii, tutkiiko hän juuri heidän kokemuksiaan vai heidän kauttaan yleisempää kokemisen tapaa. Yleensä kokemuksen empiirinen tutkimus ei tuota yleispätevää ymmärrystä kohteesta, koska ymmärrys on vahvasti sidoksissa yksittäisiin tutkittavien kokemuksiin. Yleisen ymmärryksen tavoittelu tarkoittaa tutkittavan kokemuksen olennaisten merkitysten kuvaamista mielekkäällä yleisyyden tasolla. Samasta kokemuksellisesta ilmiöstä voidaan kuvata sekä yksittäistä tutkittavaa koskevaa että kaikkien tutkittavien kokemuksesta esiinnoussutta yleistä ymmärrystä. Tutkija ei voi kuitenkaan yleistää yleistä, eikä väittää rakentamansa yleisen ymmärryksen koskevan muitakin samanlaisessa elämäntilanteessa eläviä. Hänen on huomioitava eettiset seikat kuvatessaan kokemusta. Tutkimuksen tavoitteesta riippuen kokemukset muodostuvat tutkijan ohjaamina, dialogissa käsiteltyinä tai tutkittavien yksinpuheluina. (Perttula 2005, 154–155.)

3.3.1 Hermeneuttis-fenomenologisesta lähestymistavasta

Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemuksen aihe on rajatumpi kuin hermeneuttisessa. Koska fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää välitöntä kokemusta, tiedollinen ja uskomiin perustuva ymmärtäminen eivät kiinnosta fenomenologista tutkijaa samalla tavoin kuin tunteva ja intuitiivinen suhde elämäntilanteeseen. Hermeneuttisessa, tulkintaa painottavassa tutkimusasenteessa voidaan tutkia myös reflektiivisesti rakennettuja kokemuksia, kuten narratiivisessa tutkimuksessa. Hermeneuttinen tulkinnallisuus perustuu oletukseen, jonka mukaan ihmisen yksilöllinen olemus on tajunnallinen, asioita ymmärtävä ja situationaalinen eli tietyn elämäntilanteen kautta

suhteessa maailmaan. Aiheen laajuus ja suhtautuminen luonnolliseen asenteeseen erottaa fenomenologisen tutkimuksen narratiivisesta sekä hermeneuttisesta tutkimustavasta. Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimusotteen välinen ero ei ole kovin selkeä. Hermeneuttinen tutkija voi olla kiinnostunut aiheeseen sulautuneesta ymmärtämisestä, kun taas fenomenologinen rakennetuista kokemuksista. Kokemuksista voidaan saada tutkimusaineistoa monin tavoin. Tutkijan on muistettava, että aineiston pariin on kyettävä palaamaan yhä uudelleen. (Perttula 2005, 139–140, 147.)

Kokemuksen fenomenologinen tutkiminen pyrkii tutkimustilanteen neutraalisuuteen. Tavoitteena on, että kuvattavien kokemusten aiheet olisivat tutkimustilanteen ulkopuolella ja kokemukset nousisivat tutkittavien omasta arkielämästä. Fenomenologinen tutkimus ei pyri jäsenyneysiin ja monipuolisiin kokemuskuvauksiin. Hermeneuttisen tutkimuksen ajatuksena on, että tulkinnallisuus on ihmisen keskeinen tapa rakentaa kokemuksia. Hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemukset pyritään ymmärtämään laadultaan sosiaalisina, ja siinä kiinnostuksen kohteena ovat merkitysten ketjut, joista tutkittavan ideaalinen elämäntilanne muodostuu. Tutkimusote olettaa ihmisen tulkitsevan kokemukseen yhä uudelleen, eikä tutkittavien tulkintaa saa tutkimustilanteesta estää. Koska hermeneuttinen tutkimustapa mieltää tutkimustilanteen kokemuskuvausten tulkintakehykseksi, tutkijan tehtävänä on eritellä kokemusta suhteessa tutkimustilanteen kontekstisuuteen ja johdattelevuuteen. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on oltava sosiaalisesti neutraali. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija on usein aktiivisempi ja vuorovaikutus tutkittavien kanssa on tasapuolisempaa. Oli tutkimustapa joko fenomenologinen tai hermeneuttinen, tutkijalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja. Hänen on asennoiduttava kiinnostuneesti tutkittaviinsa ja heidän kokemuksiinsa. Tutkijan on pyrittävä ihmettelemään uutta, vierasta ihmistä sekä hänen kokemustaan. (Perttula 2005, 140–142, 150–156.)

Tutkimusmetodin avulla ei tavoiteta suoraan tutkittavan tajuntaa. Tutkijan ymmärryksen on kokemusta ja ymmärtäminen toteutuu tavassa, jolla tutkimuskohde tutkijalle ilmenee. Tutkijan tulee mieltää itsensä samanlaiseksi kokevaksi olennoksi kuin tutkittavansa. Hänen pitää ymmärtää oma kokemuksellisuutensa tutkimuksellisen toiminnan edellytyksenä. (Perttula 2005, 143–144.) Toisen ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkija ei kuitenkaan välttämättä aina ymmärrä tutkimuskohdettaan tai saattaa ymmärtää väärin tutkittaviensa viestit. Jokainen tutkija ymmärtää nämä viestit omista lähtökohdistaan käsin. Tulkinta perustuu aina jollakin tavoin tutkijan esiymmärrykseen tai olettamuksiin. Jotta tutkija kykenee suuntaamaan tutkimuksensa oikein, tulee hänen nähdä ja ymmärtää omat lähtökohtansa ja esiymmärryksensä. Erityisesti fenomenologisessa tutkimusotteessa korostetaan esiymmärryksen tiedostamisen välttämättömyyttä, koska se pyrkii kuvaamaan asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Hermeneutiikassa ajatellaan, ettei tutkija

voi vapautua ennakkoluuloistaan ja korostetaan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä. Ne mahdollistavat vaillinaisen ja puutteellisen tulkinnan, mutta ovat samalla välttämättömiä tulkinnan prosessin käynnistymiselle. Tarkoituksena on mahdollisesti korjata tutkimuksen edetessä tulkintaa. (Moilanen & Räihä 2007, 47, 52.)

Hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkimus mielletään subjektiiviseksi, koska pohjimmiltaan tutkimuksellinen työ perustuu tutkijan tajunnalliseen suhteeseen tutkimusaineistonsa kanssa. Hermeneuttinen tutkimus voi sisältää tietoisesti subjektiivista tulkintaa esimerkiksi tutkijan kuvauksella omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan, ajattelutavoistaan tai elämäntilanteestaan. Fenomenologinen asenne on sen sijaan ankarampi, koska se pyrkii tekemään tutkimuksesta objektiivista ja samalla pääsemään etäämmälle tutkimuksellisen ymmärtämisen subjektiivisuudesta. Fenomenologinen metodi asettaa subjektiksi tutkijan. Hänen tulee olla objektiivisuuden mahdollistavalla tavalla suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Perttula 2005, 143–144.)

Tutkijan on löydettävä ymmärtämiselleen kirjallinen muoto. Kuvauksen ja tulkinnan avulla tutkija kokee asiat uudelleen ja pyrkii kuvaamaan ne kirjallisesti. Sellaisenaan tutkittavien kokemusten kuvaaminen on mahdotonta, koska tutkimuksellinen ja tulkinnallinen ymmärtäminen ilmentää enemmän tutkijan kuin tutkittavan todellisuutta. Kuvaavan ymmärtämisen avulla tutkija pyrkii erottaa omat kokemuksensa tutkittavan kokemuksista. Hänen tavoitteenaan on ilmaista ja ymmärtää toisen kokemus mahdollisimman tarkkaan itselleen ilmenevien merkitysten selkeyden asettamissa rajoissa. Taidokkaasti tehdystä fenomenologisesta tutkimusraportista lukija voi seurata kuvauksen kehittymistä tutkimuksen edetessä. Hermeneuttisesta tutkimusraportista on vaikeampaa seurata tutkijan ajattelua ja kokemuksen uudelleen kuvausta. (Perttula 2005, 148.)

Monissa laadullisissa tutkimuksissa tieteellinen toiminta mielletään inhimilliseksi ja subjektiiviseksi toiminnaksi, eikä näitä piirteitä nähdä tieteellisyydelle uhkana. Fenomenologisessa tutkimuksessa tosin tavoitellaan edelleen objektiivisuutta, joka on mahdollista toteuttaa pyrkimällä tutkimuksessa johdonmukaisuuteen tutkijan maailmankäsityksen, ihmiskäsityksen ja kokemusta koskevan tietoteoreettisen ajattelutyön kanssa. Tällöin tutkimuksen empiirinen osuus ja teoreettinen perustus muodostavat ehyen kokonaisuuden. Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan objektiivisuutta. Empiirinen osuus on toteutettu kaikissa vaiheissa siten, että ymmärrys perustuu tutkittavien elävään kokemukseen tai kokemuskuvaukseen. Hermeneuttisessa tutkimuksessa objektiivisuuteen ei suhtauduta yhtä ankarasti, vaan hyväksytään myös subjektiivinen ymmärtäminen. Tutkijalla on lupa ymmärtää tutkittavien kokemusta luonnollisen asenteensa mukaisesti ja omasta elämäntilanteestaan

katsottuna. Hermeneuttisen tutkimustavan suhtautuminen objektiivisuuteen vaihtelee painostuksesta riippuen. Esimerkiksi objektiivinen ja moderni hermeneutiikka suhtautuvat objektiivisuuteen tiukemmin fenomenologian tavoin, kun taas filosofinen hermeneutiikka ja hermeneuttinen fenomenologia löysemmin. (Perttula 2005, 156–157.)

3.3.2 Teemahaastattelusta

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät pyrkivät viemään tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta, jotta hän kykenee tavoittamaan tutkittavan näkökulman ja näkemyksen tutkittavasta ilmiöstä. Esimerkkejä tyypillisistä aineistonkeruumenetelmistä ovat haastattelu ja havainnointi. (Kiviniemi 2007, 68.) Pro gradu- tutkimukseni aineisto kerättiin teemahaastattelemalla opettajia heidän kokemuksistaan ja käsityksistään oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Haastateltavat työskentelivät Länsi-Suomen alueella erityyppisissä kouluissa. He olivat koulutukseltaan joko luokanopettajia, erityisluokanopettajia tai esikoulunopettajia. Heidän yhteistyönsä pituus moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa vaihteli työkokemuksen pituudesta riippuen.

Teemahaastattelu on yleinen kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Se on ehkä suosituin tapa kerätä aineistoa. Teemahaastattelua käytetään paljon nimenomaan laadullisessa tutkimuksessa, vaikka se on käyttökelpoinen myös määrällisessä tutkimuksessa. (Eskola & Vastamäki 2007, 25; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203.) Teemahaastattelu on esimerkki puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä, jossa kysymysten muoto on kaikille haastateltaville sama, mutta järjestys saattaa vaihdella. Haastattelussa käsitellään kaikkien haastateltavien kohdalla etukäteen suunnitelluja teemoja yksityiskohtaisten kysymysten sijasta. Oletuksena on, että kaikkia haastateltavan kokemuksia, uskomuksia, ajatuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Eskola & Vastamäki 2007, 27–28; Hirsjärvi & Hurme 2004, 47–48.)

Kun tutkija kerää aineistoaan haastattelulla, kyseessä on eräänlainen keskustelu. Tässä keskustelussa sekä haastattelija että haastateltava pyrkivät kommunikoimaan samalla, molempien tuntemalla kielellä. Teemahaastattelun avulla tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa selvittämään haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin liittyviä asioita ja näkökulmia. Keskustelu tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen johdolla. (Eskola & Vastamäki 2007, 24–26.) Haastattelu kestää yleensä tunnista kahteen tuntiin. Haastattelijan on varauduttava toimimaan sekä puhelioiden että niukkasanaisten haastateltavien kanssa. (Hirsjärvi ym. 2007, 206.) Yleensä haastateltavia motivoi halu kertoa omia mieltäpitämiään ja kokemuksiaan sekä niiden mieltäminen arvokkaiksi. Monesti haastateltavalla saattaa

olla jo aiemmin positiivisia kokemuksia tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta. (Eskola & Vastamäki 2007, 31.)

Yhtenä perusteluna teemahaastattelun valinnalle on tutkijan näkemys ihmisestä ainutlaatuisena yksilönä ja halu päästä lähemmäs tutkittavien ajatuksia, kokemuksia ja elämyksiä. Jotta näitä asioita on mahdollista selvittää, on mentävä lähelle tutkittavien arkielämää ja otettava huomioon yksilölliset kontekstit. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 16, 19.) Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, eikä tuloksia pitäisi liiaksi yleistää. Haastattelututkimuksessa on ratkaisevaa, kuinka haastattelija osaa tulkita haastateltavan vastauksia huomioiden kulttuuriset merkitykset ja merkityksmaailmat. (Hirsjärvi ym. 2007, 202.) Vaarana saattaa olla myös se, että haastateltava yrittää miellyttää vastauksillaan haastattelijaa (Eskola & Vastamäki 2007, 32).

3.4 Tutkimuksen suorittaminen

Pro gradu -tutkielmani tekeminen oli pitkä ja vaiherikas prosessi. Aloitin sen työstämisen syksyllä 2006 tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Keväällä 2007 keskityin haastattelurungon tekemiseen. Sen jälkeen tein sekä koehaastattelun että ensimmäiset kolme haastattelua. Syksyllä 2007 pidin taukoa tutkielman työstämisestä lukuun ottamatta yhden haastattelun tekemistä. Alkukeväästä 2008 tein viimeiset haastattelut niin, että helmikuussa 2008 kaikki haastattelut oli litteroitu ja niistä oli tehty ensimmäinen yhteenveto. Kevään aikana työstin vielä teoreettista viitekehystä sekä tutustuin tutkimusaineistoon tarkemmin. Tutkimusaineiston analyysiin ja työn viimeistelyyn keskityin syksyllä 2008. Seuraavassa esittelen tarkemmin tutkimuksen tekemisen ja aineiston hankinnan yksityiskohtia.

3.4.1 Tutkimukseen osallistuneet ja heidän kokemuksensa oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta

Tutkimukseen osallistuneet opettajat valitsin omien kontaktieni avulla. Ajatuksena oli, että minun olisi helpompi saada haastattelulupa ja luoda luottamuksellinen suhde heihin. Kuvittelin saavani haastatteluista enemmän irti, jos olisimme ennestään tuttuja. Toivoin myös, että haastateltavat kertoisivat kriittisiäkin näkökulmia avoimemmin tutulle ihmiselle kuin täysin tuntemattomalle.

Tutkimushaastatteluihin osallistui kymmenen länsisuomalaista opettajaa perusopetuksen vuosiluokilta 1–6 sekä esikoulusta. Kymmenestä tutkimushenkilöstä naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi.

Yhdeksällä heistä oli muodollinen pätevyys siihen työtehtävään, jossa he tutkimusta tehtäessä työskentelivät. Viidellä tutkittavista oli kasvatustieteen maisterin tutkinto, yhdellä luokanopettajan koulutus, yhdellä erityisluokanopettajan koulutus, yhdellä ammattikorkeakoulututkinto, yhdellä aineenopettajan ja yhdellä harjaantumisloukanopettajan koulutus.

Työkokemusta kuudella haastateltavista oli haastatteluhetkellä alle 10 vuotta, kahdella 10–15 vuotta ja yhdellä yli 20 vuotta luokanopettajan, erityisluokanopettajan tai esikoulunopettajan työtehtävästä. Yhdellä jo eläkkeelle siirtyneellä haastatellulla oli noin 30 vuotta opetusalan työkokemusta. Kolme haastateltavista oli suorittanut ennen nykyistä tutkintoaan jonkun toisen tutkinnon. Haastateltavista kaksi työskenteli vieraskielisessä peruskoulussa ja yksi toimi koulussa, jossa oli paljon maahanmuuttajia. Haastatteluhetkellä yksi haastateltavista teki töitä esikoulunopettajana, kolme erityisluokanopettajana ja neljä toimi luokanopettajana. Yksi tutkimushenkilöistä oli äitiyslomalla ja yksi eläkkeellä. Haastateltavien nimet on muutettu.

Käsillä olevaan tutkimukseen osallistuneiden kokemukset oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta olivat melko yhtenäiset. Jokaisessa ryhmässä oli mukana asianosainen, haastateltu luokanopettaja/erityisluokanopettaja/esikoulunopettaja. Kukaan haastatelluista ei kuulunut ryhmän vakituiseen jäsenistöön, mutta he olivat läsnä oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa omaan oppilaaseensa liittyvän asian käsittelyssä. Myös Luostarisen (2000, 40) ja Puroilan (2003, 29) tutkimuksista ilmenee, että luokanopettaja osallistuu oppilashuoltoryhmän kokouksiin vain silloin, kun hänen oppilaansa tai luokkansa asioita käsitellään. Yksi haastateltavistani ei ollut aina mukana oppilaansa asioita käsiteltäessä moniammatillisen ryhmän kokoontumisessa, koska kaikkien oppilaiden vanhemmat eivät sitä halunneet.

Lähes jokaisessa ryhmässä oli haastateltujen mukaan läsnä koulukuraattori tai sosiaalityöntekijä (9), koulupsykologi (8), laaja-alainen erityisopettaja (7) sekä terveydenhoitaja (7). Kuudessa ryhmässä oli mukana koulun myös rehtori. Oppilaan vanhemmat olivat mukana neljässä tapauksessa ja oppilas tarveharkintaisesti kahdessa. Muita vastauksissa mainittuja ammattiryhmiä olivat muut luokanopettajat (3), vararehtori (3) ja avustaja/t (3) sekä lääkäri (1), fysioterapeutti (1), puheterapeutti (1) ja kotihoidon ohjaaja (1).

3.4.2 Tutkimuksen työvaiheet

Aloitin tutkielman tekemisen teoreettisen viitekehyksen työstämisellä. Kun olin tutustunut aihepiiriin, aloitin haastattelurungon suunnittelemisen. Muodostin haastattelurungon neljän teeman mukaan. Teema olivat 1) oppilashuollolliset asiat, 2) oppilashuolto- tai moniammatillisen ryhmän toiminta, 3) ryhmän kokoontuminen, 4) ryhmän toiminnan kehittäminen. Haastattelurunkoon keksin teemojen alle joitakin valmiita tukikysymyksiä, jotta keskustelu lähtisi hyvin käyntiin. (Liite 1) Huolellisella haastattelurungon valmistelulla halusin varmistaa, että saisin mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti esille haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä yhteistyöstä oppilashuolto-ryhmän kanssa. Samaan aikaan mietin ja valikoin haastateltavia.

Ensimmäiset haastattelut tein vuoden 2007 keväällä ja viimeiset vuoden 2008 alussa eli tein neljä verkkaiseen tahtiin. Yhteensä haastatteluja tehtiin kymmenen, joista yksi sähköpostin välityksellä. Ensimmäinen haastatteluista oli koehaastattelu, mutta myös siitä saatua aineistoa käytettiin tutkimusaineistona. Otin haastateltaviin yhteyttä ensi puhelimitse tai keskustelin henkilökohtaisesti kasvokkain. Saatua haastatteluluvan lähestyin vielä heitä sähköpostitse. Nauhoitin haastattelut MP3-soittimella. Haastattelut purin heti haastattelutilanteen jälkeen, joten sain kaikki haastattelut litteroiduksi helmikuussa 2008. Haastattelujen tekemisen rinnalla kokosin ja syvensin työn muita osia.

Kun olin kevään 2008 alussa litteroinut kaikki haastattelut, aloitin aineiston käsittelemisen lukemalla sitä läpi useita kertoja ja tekemällä haastattelujen annista kirjallisen koonnin. Tämän jälkeen järjestelin teemoittain haastatteluaineistoa. Samaan aikaan vielä syvensin ja laajensin teoreettista viitekehystä. Kesän 2008 aikana pidin työskentelystä taukoa ja annoin ajatusteni levätä. Syksyllä 2008 ryhdyin peilaamaan haastatteluaineistoa aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin ja sain kirjoitetuksi auki tuloksia. Samalla tein johtopäätöksiä ja viimeistelin tutkielman eri osia. Tammikuussa 2009 lähetin viimeistellyn työni esitarkistukseen.

3.4.3 Aineiston analyysistä

Aineiston tehtävänä on auttaa tutkijaa löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiinsä. Tutkija löytää usein aineistonsa avulla uusia näkökulmia aiheeseen. Oleellista on, että tutkija selvittää suhteensa teoriaan, koska hänen tarkoituksensa on pääsääntöisesti 'keskustella' aiempien tutkimusten, teorioiden sekä oman aineistonsa kanssa pyrkien luontevaan vuorovaikutukseen. Tutkija tutustuu yleensä

ensin teoriaan, joka ohjaa häntä jo aineistonhankintavaiheessa. Tutkimusaineistoa peilataan teoriaan välttämättä aineiston ylitulkittamisesta. Aineiston käsittelyssä pyritään kokonaisvaltaisuuteen tarkoituksenaan ymmärtää tulkittavaa ilmiötä suhteessa kontekstiinsa sekä tutkittujen tapahtumien erityispiirteisiin. (Eskola 2001, 133–140; Eskola & Suoranta 1998, 19–21.)

Aineiston analyysin tavoitteena on tiivistää aineistoa jäsentämällä ja järjestämällä siten, ettei mitään olennaista jää pois. Samalla informaatioarvo kasvaa. (Eskola 2007, 173.) Yhtenä aineiston käsittelytapana on teemoittaminen. Siinä aineisto pelkistetään etsimällä tekstistä olennaiset asiat. Teemojen tavoitteena on tuoda esiin tekstin merkityksenantojen ydin. Teemat liittyvät tekstin sisältöön, eivät sen yksityiskohtiin. Kun tutkija teemoittaa tutkimusaineistoaan, hänen tulee lukea tekstiä yhä uudestaan yrittäen löytää 'rivien välistä' aineiston keskeiset merkitykset. Teemoittaessaan tutkija lähestyy tekstiä aineistolähtöisesti. Tällöin tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat kertovat. (Moilanen & Rähä 2007, 55.)

Kun olin kerännyt aineiston ja muuttanut sen kirjalliseen muotoon, kokosin materiaalin haastattelussa käytettyjen teemojen alle. Tein jokaisesta haastateltavasta ensin oman juttunsa. Sitten vertailin eri haastateltavien juttujen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Vähitellen sain koottua aineistoa yhteen ja muodostettua uudet teemat, jotka olivat 1) oppilashuollolliset kysymykset, 2) oppilashuoltoryhmän luonnehdinta, 3) yhteistyön sujuminen ja ryhädynamiikka, 4) yhteistyö kotien ja vanhempien kanssa, 5) oppilaan asema, 6) opettajankoulutus sekä 7) kehittämis ehdotukset. Näiden teemojen alle rakensin pienempiä teemoja, joista muodostui tulosten käsittelyosion sisällys.

Analyysissä on hyvä käyttää kohtuudella suoria lainauksia aineistosta. Autenttisia lainauksia voidaan käyttää neljällä tavalla: 1) tulkinnan perustelu sitaatilla, 2) aineistoa kuvaavan esimerkin käyttö, 3) tekstin elävöittäminen sitaatilla tai 4) tiivistettynä kertomuksena. Laadullisen tutkimuksen haasteena on löytää suorille lainauksille sopiva tyyli ja rytmi. Vaarana on käyttää sitaatteja liikaa ja väärällä tavalla. Tällöin analyysi jää kuvailun tasolla, eikä vakuuttavaa tulkintaa saavuteta. Esimerkiksi teemoittain järjestetyt, vastauksista irrotetut sitaatit ovat usein mielenkiintoisia, mutta eivät osoita yleensä kovin syvää analyysia ja johtopäätöksiä. Niukasti sitaatteja käyttävän tutkijan teksti on nopealukuista, mutta lukija on pitkälti tutkijan omien tulkintojen varassa. Sitaattien tarkoituksena on toimia tutkijan tulkintojen tukena merkitysrakenteiden tulkinnassa. (Moilanen & Rähä 2007, 64–65.)

4 KOKEMUKSIA OPPILASHUOLTOTYÖSTÄ JA YHTEISTYÖSTÄ MONIAMMATILLISEN RYHMÄN KANSSA

Tässä luvussa analysoin haastatteluaineistoa verraten sitä tutkimuskysymyksiin ja esitellen aineistosta nousseita näkökulmia oppilashuoltotyöhön. Lisäksi peilaan omia tutkimustuloksiani aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Aluksi luonnehdin niitä oppilashuollollisia asioita, joiden kanssa haastattelemani opettajat työskentelevät. Tämän jälkeen paneudun opettajan asemaan oppilashuolto-ryhmässä, oppilashuoltoryhmän toimintatapoihin, tehtävään ja ilmapiiriin. Käsittelen tarkemmin ryhmän yhteistyötä, ongelmakohtia sekä moniammatillisuutta omassa alaluvussaan. Omina kokonaisuuksina kerron vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja oppilaan asemasta, koska ne ovat tärkeitä asioita. Yksi oleellinen osa-alue on myös opettajankoulutuksen merkitys moniammatillisen yhteistyön edistäjänä. Lopuksi käsittelen haastattelumateriaalista nousseita ehdotuksia oppilashuoltoryhmän työn kehittämiseksi.

4.1 Oppilashuollollisia kysymyksiä

Haastatellut kertoivat työskentelevänsä monenlaisten oppilashuollollisten asioiden kanssa omassa työssään. Osa opettajien mainitsemista asioista liittyi oppilaiden terveydentilasta tai pitkäaikaissairauksista johtuviin ongelmiin; motorisiin ja fyysisiin vaivoihin. Eniten opettajia mietityttivät haastattelujen mukaan kotioloihin liittyvät ongelmat. Kolmannes haastatelluista toi esiin oppilaan koulutien suunnittelun ja tukitoimien kartoituksen, oppimisvaikeudet ja kaverisuhteisiin liittyvät ongelmat oppilashuollollisina asioina. Muutamat opettajat kertoivat henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan ja erityisluokkasiirtoon liittyvien asioiden, oppilaan sosiaalisten ongelmien, käyttäytymisongelmien, poissaolojen ja erityisoppilaiden tilanteen seurannan aiheuttavan oppilashuollollisia toimia. Lisäksi tiedonsiirtoa oppilaasta esimerkiksi yläkoulun puolelle pidettiin oppilashuollollisena asiana. Yksittäisistä haastatteluista nousivat esiin pulmatilanteita aiheuttavina asioina oppilaan hyväksikäyttö, koulukypsyysasiat, koulun sujumattomuus, kieleen liittyvät ongelmat, oppilaan elämän kriisivaiheisiin liittyvät ongelmat, masennus ja keskittymisvaikeudet.

Opetusministeriön työryhmien muistion mukaan yleisimmät opetushuollolliset asiat luokilla 1–6 ovat erityisopetuksen tarve ja oppimisvaikeudet. Osa oppilaista kärsii ongelmien kasautumisesta,

mikä saattaa vaikuttaa lapsen mielenterveyteen. Tasapainoisuus on ihmisen hyvinvoinnin perusta, joka kehittyy jo kasvuiässä. Merkittävimpänä kouluikäisten mielenterveysongelmana nähdään lisääntyvä masennus. Perhe ja läheiset ihmiset ovat kouluikäisen tärkein voimavara ja perheiden moniongelmaisuus vaikuttaa lapsen hyvinvointiin. Usein huono-osaisuus kasautuu ja siirtyy sukupolvelta toiselle. Onneksi suurin osa suomalaisista lapsista kehittyy tasapainoisesti. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 27, 29–30.) Omissa haastatteluissani vain yksi opettajista mainitsi oppilaiden masennuksen oppilashuollollisia toimenpiteitä vaativana asiana. Syynä saattaa olla se, että haastattelemani opettajat työskentelevät sellaisissa kouluissa, joihin ei ole kasaantunut moniongelmaisten perheiden lapsia, joille huono-osaisuus olisi periytymässä. Opettajat saattavat myös mieltää oppilaan masennuksen asiaksi, jonka he pystyvät hoitamaan itse ilman oppilashuoltoryhmän toimenpiteitä tai yhteistyössä jonkun oppilashuoltoryhmän jäsenen kanssa.

4.2 Oppilashuoltoryhmän toiminnan luonnehdintaa

Olen jakanut haastatteluaineistosta nousseet oppilashuoltoryhmään liittyvät asiat neljään aihealueeseen. Käsittelen ryhmän roolitusta, toimintatapoja, tehtävää ja ilmapiiriä omissa alaluvuissaan.

4.2.1 Roolitus

Toikkasen ja Viitasaaren (1999, 37) pro gradu -tutkielmasta käy ilmi oppilasryhmän jäsenten jakaantuminen kahteen ryhmään. Toiset käyttävät pitkiä ja aktiivisia puheenvuoroja, toiset vastaavasti vähän ja lyhyitä puheenvuoroja. Myös Naukkarinen (1999, 74) kiinnittää huomiotaan ryhmän sisällä erilaisiin keskustelijatyyppeihin. Ensimmäinen tyyppi pysyy asiassa keskustellen toimenpiteistä ja tehden päätöksiä. Toinen tyyppi hyppää välillä puhumaan muusta asiasta, mutta keskustelee myös toimenpiteistä ja tekee päätöksiä. Kolmas tyyppi ei saa oikein mitään aikaiseksi, vaikka keskusteleekin. Toimenpiteistä ei tehdä päätöksiä. Tästä käsillä olevasta tutkimuksesta ei noussut näin analyttisiä puheenvuoroja oppilashuoltoryhmän jäsenten käyttäytymisestä. Haastateltavat analysoivat lähinnä omaa tai puheenjohtajan roolia. Omaksi roolikseen he kokivat esittelijän, tuen ja neuvojen vastaanottajan, asiantuntijan tai koollekutsujan roolin. Yhdessä haastattelussa korostui oppilashuoltoryhmän puolueeton rooli oppilaan vanhempien ja opettajan välissä.

Puheenjohtaja

Puheenjohtajan tehtävästä mainitsivat neljä haastateltavaa. Heidän kokemuksensa olivat erilaiset puheenjohtajan tehtävää hoitavasta ammattikunnasta. Luokanopettaja Mimosan kokemuksen mukaan puheenjohtajuutta hoiti koulupsykologi.

Useasti koulupsykologi on se, joka on ollu se puheenjohtaja siellä. Ja hän on oikeastaan esitellyt sen mun esittelemän asian sit sille ryhmälle. Ja sit alkaa yleensä siitä sen setviminen ja kyseleminen multa enemmän.

Erityisluokanopettaja Seija kertoi, että puheenjohtajuutta hoiti sosiaalityöntekijä.

No siinä on semmonen systeemi, että sosiaalityöntekijä tavallaan vetää sitä palaveriä.

Luokanopettaja Piialla vastaavasti oppilashuoltoryhmässä puhetta johti rehtori.

Siellä rehtori niinku johtaa puhetta.

Ainoastaan esikoulunopettaja Alina koki itse toimivansa ryhmän kokoontumisessa puheenjohtajana.

Ja mä on se ryhmän koollekutsuja elikä, jos nyt vois sanoa, että puheenjohtaja, niin se on se rooli.

Pesosen & Heinosen (2005, 12, 21–22) tutkimuksen mukaan yleisimmin oppilashuoltoryhmien puheenjohtajana toimii rehtori (83,9%). Tyytymättömmimpiä puheenjohtajuuteen ovat apulaisrehtorit ja psykologit. Tyytyväisimpiä tutkimuksen mukaan ovat terveydenhoitajat ja rehtorit. Kaikkien vastaajien kokemukset puheenjohtajuudesta voidaan jakaa karkeasti myönteisiin (44%) ja kriittisiin (36%). Kriittisissä vastauksissa käyvät ilmi kokouskäytännöt (mm. ’jämmäkyttä’ puheenjohtajuuteen), sitoutumattomuus, aikapula ja näkemuserot. Kahdeksan prosenttia tutkimukseen osallistuneista on epävarma ryhmän johtajuudesta ja saman verran kokee itsensä ryhmän puheenjohtajaksi.

Esittelijä

Suurin osa haastateltavista koki olevansa asian esittelijä oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa.

Luokanopettaja Toivo kertoi olevansa esittelijän roolissa ’jäänmurtajana’ ryhmän ja oppilaan vanhempien välillä, koska hän tunsu vanhemmat paremmin kuin muut ryhmän jäsenet.

Mä esittelen vähän tätä oppilasta, että kerron hänestä vähän ja tuon ehkä semmosen kontaktin niihin vanhempiin. Kun tunnetaan jo etukäteen vanhempien kanssa niin tuota pystyy sitten heidänkin kautta eli eli... lähinnä nyt tämmönen esittelevä.

Erityisluokanopettaja Paulin kohdalla kaikki hänen oppilaansa käydään yleensä kerran vuodessa läpi oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa ja tällöin Pauli kertoo ensin, mitä hän tietää oppilaasta ja hänen tilanteestaan.

Esimerkiks näitä rutiinihommia tehdään niin käydään oppilaat läpi. Niin mä kerron ensiksi oppilaista sen, mitä mä tiedän, että se menee sen oppilashuoltoryhmän tarpeisiin. Sitten käydään kierros aina, että mitä terveydenhoitaja siihen lisää, mitä koulu-psykologi saattaa tietää, mitä laaja-alainen erityisopettaja saattaa tietää.

Myös Luostarisen (2000, 43) tutkimuksessa luokanopettajan koetaan olevan asian esittelijän roolissa.

Tuen ja neuvojen saaja

Puolet haastateltavista kertoi saavansa ryhmältä tietoja ja neuvoja omaan työhönsä tueksi jonkun oppilaan asioissa. Erityisluokanopettaja Siiri koki saavansa paljon tietoa ja tukea omaan työhönsä oppilashuoltoryhmältä. Erityisesti hän korosti koulupsykologin tekemien testien tulosten vaikutusta omaan työhönsä. Lisäksi hän toi esille vanhemmilta ja perheiltä tulleita yllättäviäkin tietoja.

Toisaalta se on tiedon vastaanottaja, joka usein saa paljon, kun avataan tilannetta. Koulupsykologi käy testit ja muuta niin se saa tietoa, että missä ne ongelmakohdat on ja mitä väyliä sun kannattaa käyttää, jos on visuaalinen tyyppi että näin. Kuitenkin ne testit antaa aika hyviä apuja opettajallekin. Ja toisaalta sitten perheet kertoo. Usein saattaa tulla yllätyksiä, kun he kertoo omasta tilanteestaan. Ei oo tullu sopivaa tilannetta muuta, kun siinä rauhallises ympäristös sitte ne kertoo jostain erojutuista ja tälläisistä, mitkä on sitten vaikuttanut siihen.

Luokanopettaja Piia tunsu saavansa oppilashuoltoryhmältä neuvoja asioiden eteenpäin viemiseen, koska hän koki oman ammattitaitonsa välillä loppuvan oppilashuollollisten asioiden hoitamisessa.

Sitten mua neuvottiin, että miten mä sitä asiaa pistän eteenpäin. Että täytän erityisopettajan kanssa sen koulupsykologin esitietolomakkeen. Ja sitten tietysti ensin puhun vanhempien kanssa, että minä olen nyt tällälailla vienyt tämän asian eteenpäin, koska olen huolissani näistä ja näistä asioista.

Koolle kutsuja

Neljä haastateltavista kuvaili kokevansa oman roolinsa oppilashuoltoryhmän koolle kutsujaksi.

Luokanopettaja Mimosa oli kokenut laittaneensa asian alulle yhdessä erityisopettajan ja psykologin kanssa. Luokanopettaja Toivo oli kokenut olevansa se, joka huomasi oppilaan tarpeen ja kutsui ryhmän koolle. Esikoulunopettaja Alina koki olleensa ryhmän koolle kutsuja, koska hän konkreettisesti sopi muiden ryhmän jäsenten kanssa tapaamisajankohdan. Yleensä hän myös joutui joustamaan omissa aikatauluissaan ja sopimaan kokoontumisajan muiden jäsenten ehdoilla. Esikoulunopettajanakin toiminut luokanopettaja Pihla koki esikoulussa työskennellessään olevansa koolle kutsujan roolissa, koska hänellä oli huoli ja velvollisuus tehdä oppilaan asialle jotakin.

Asiantuntija

Luokanopettajat Mimosa ja Terttu kokivat itsensä asiantuntijoiksi. He kertoivat tuntevansa oman oppilaansa parhaiten ja tietävänsä tämän koulutyöskentelystä eniten.

Se oli mun mielestä tosi merkittävä, koska mä olin se, joka tiesi siitä oppilaasta kaikista eniten. (Mimosa)

Sanoisin, että olin asiantuntijana siinä asiassa ryhmässä. (Terttu)

Puolueeton

Luokanopettaja Terttu koki hyväksi, että oppilashuoltoryhmä hoiti oppilaan vaikeaa asiaa.

Jos opettaja yksin koittaa hoitaa sanotaan jonkun huoltajan kanssa hankalaa asiaa, niin siit voi tulla semmonen vois sanoo semmonen iso kuilu yhteistyöhön. Mutta kun se on tämmönen ryhmä, joka puolueettomasti hoitelee näitä asioita. On opettajakin puolueeton, mutta vanhempi ei koe opettajaa puolueettomaks, niin tavallaan se ei tee semmosta väliä tota huoltajan ja opettajan välillä.

Ryhmän on helpompi pysyä puolueettomana vanhempien silmissä, tai ainakin vanhemmat usein mieltävät ryhmän puolueettomaksi toisin kuin yksittäisen opettajan. Vanhempien on helpompi syyllistää ja kokea puolueelliseksi yksittäinen opettaja, koska tämä ei välttämättä aina kykene esittämään näkökulmaansa kovin monipuolisesti. Toisaalta opettaja saattaa olla vanhemmille liian tuttu ja lähellä tilannetta. Häneen on helppo kohdistaa tilanteen aiheuttama turhautuminen ja mielipaha. Jotkut vanhemmista ottavat lapseensa kohdistuneet vaikeat asiat hyvin henkilökohtaisesti ja tunnepitoisesti. Lisäksi he saattavat sisimmässään kokea olevansa osasyllisiä lapsensa ongelmiin.

Jäntin ja Tuhkasen (2003, 46, 49) pro gradu -tutkielmasta käy ilmi, että eri ammattialojen roolit koetaan selkeiksi ja yhteistyö joustavaksi ja tehokkaaksi. Selkeät roolit edesauttavat tehtävien ja kaantumista jäsenten asiantuntemuksen mukaisesti. Ryhmän jäsenet ovat sitoutuneita oppilashuoltoryhmän toimintaan ja poissaoloja on vähän. Eri ammattilaisten välistä yhteistä kieltä pidetään oleellisena asiana ryhmän toiminnan kannalta.

4.2.2 Toimintatavat

Luostarisen (2000, 41) tutkimuksesta käy ilmi oppilashuoltoryhmien tyypillinen toimintaprosessi, joka ilmenee myös monien tähän tutkimukseen osallistuneiden haastatteluista. Sen mukaan työskentelyprosessi saa alkunsa luokanopettajalta saadun tiedon pohjalta. Tämän jälkeen ryhmä kokoontuu pohtimaan tilannetta jäsentensä asiantuntijuutta hyödyntäen. Pohdinnan tuloksena muodostetaan

työnjako eli kuka tai ketkä jäsenistä jatkavat tapauksen hoitamista. Sitten tapauksen etenemistä seurataan ja lopulta toiminnan onnistumista arvioidaan.

Naukkarinen (1999, 72, 74, 232) kritisoi kokoustekniikan rutiininomaisuutta. Kokouksissa toistuvat samat asiat, kuten aikataulujen ja vastuuhenkilöiden sopiminen. Ongelmanratkaisu on teknistä, eikä siinä paneuduta oppilaan yksilöllisyyteen kovinkaan tehokkaasti. Oppilashuoltoryhmä ei reagoi ongelmatapauksiin tilanteen uudelleenmäärittelyllä ja keksimällä uusia menettelytapoja tilanteessa vaan tukeutuu kurinalaiseen rutiiniratkaisuun. Ryhmän yhteistyö koulun ulkopuolisiin tahoihin on jäykkää, mikä johtuu osaksi byrokratian joustamattomuudesta.

Tämän tutkimuksen haastatteluista ei noussut näin kriittisiä puheenvuoroja. Vastauksissa lähinnä kuvailtiin tämän hetken käytäntöjä. Haastateltavista lähes puolet mainitsi jotain oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa tehtävistä konkreettisista asioista, kuten neuvotteluista ja jatkotoimista sopimisesta. Erityisluokanopettaja Pauli korosti vastauksissaan keskustelun merkitystä. Sen pohjalta tehdään päätöksiä ja mietitään tukitoimia.

Asiasta on keskusteltu, on tehty jotain päätöksiä, testataan jotakuta lasta tai mietitään jotain muita tukitoimia siellä ryhmässä. Sieltä tulee se apu, että nyt mennään eteenpäin ja saadaan välineitä.

Luostarinenkin (2000, 43) tuo ilmi oppilashuoltoryhmien keskustelunomaisuuden ja sen, että jokainen jäsen saa tuoda omat asiaan liittyvät ajatuksensa ja tietonsa julki.

Luokanopettaja Merja ilmaisi haastattelussaan sen tosiasian, etteivät tapaukset ratkea täysin oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa. Se ei ole mikään taikatempupaikka, jossa ongelmatilanteille saadaan nopeat ratkaisut. Siellä neuvotellaan seuraava siirto. Yleensä asioiden käsitteleminen ja ongelmatilanteiden ratkeaminen vie aikaa ja siihen tarvitaan paljon yhteistyötä. Luokanopettaja Toivon haastattelusta kävi ilmi, että ryhmässä jokaisella on puheenvuoro ja hän saa tällöin sanoa oman näkemyksensä asiasta. Yhdessä oppilashuoltoryhmä sitten päättää, mihin toimenpiteisiin ryhtyyään.

Siellä jokainen vähän pääsee sanomaan omalta kantiltaan. Psykologi saattaa heittää jotain ajatuksia sinne. Sitten vähän niin kuin yhdessä ruvetaan miettiä, että mistä suunnasta sitä olis paras lähestyä ja apua antaa.

Kolmannes haastatelluista mainitsi työjaosta tai eri ammattiryhmien välisestä eriytymisestä, joka ilmenee kokoontumisen aikana. Eriytyminen tarkoittaa sitä, että jokainen ammattilainen hoitaa oman osaamisalueensa puuttumatta toisen työhön. Erityisluokanopettaja Pauli toi esille niitä osa-

puolia, joiden ajatukset on huomioitava omien oppilaidensa siirtyessä luokkatasolta toiselle. Lisäksi hän kertoi oppilashuoltoryhmän jäsenten välisestä työnjaosta.

Niin kun nyt esimerkiksi, vaikka tällä hetkellä meillä on, kun mietitään näitten nelosten vitoselle siirtymistä. Niin meillä on vähän työnjakoa. Koulupsykologi pohtii tiettyjä asioita, laaja-alainen erityisopettaja haastelee toiseen suuntaan ja mä haastelen taas kolmanteen suuntaan asioita. Siellä pitää ottaa vanhempien toiveet huomioon. Täytyy ottaa huomioon, mitä koulupaikkoja yleensä on olemassa. Sitten täytyy jonkin verran miettiä näitten lasten testaamista. Siinä koulupsykologi on esimerkiks apuna, että onko mahdollisesti jollain oppilaalla siirtyä yleisopetukseen ja niin pois päin. Niinku mä sanoin, ettei mitään asiaa ratkaista lopullisesti oppilashuoltoryhmässä, mutta siellä tehdään myös tämmöstä rakentavaa tehtävien jakoa, miten tätä asiaa viedään eteenpäin.

Luokanopettaja Merja yritti opetella huomioimaan muiden ammattitaitoa ja luottamaan siihen. Lisäksi hän pyrki ymmärtämään toisten ammattilaisten näkökulmia, vaikka ne poikkesivat joskus melkoisesti luokanopettajan näkemyksistä.

Mä oon opetellu sellaisen tavan ottaa vastaan niitten muitten työntekijöiden ammattitaitoa. Ku jotenkin kuvailen niille sitä kenttää laajemmin, niin sitte se on vähän sellainen molemmiin puoleinen asia. Jos mä tarjoon, että mulla olis tämmönen tilanne ja mä koen tällä tavalla tän jutun niin, voitko sä käyttää sun ammattitaitoos tän asian tarkistamiseen. Psykologi katsoo asiaa toisesta kulmasta kuin tavallinen riviopettaja ja siten vielä esimerkiksi rehtorinäkökulma tai hallintorehtoreiden näkökulma on myös omansa.

Luostarisen (2000, 93) tutkimuksesta käy ilmi selkeästi jäsenten asiantuntijuutta vastaaviksi määritellyt roolit. Näiden nähdään helpottavan ja tehostavan ryhmän toimintaa. Ristiriitaisiksi koetaan koulun johtajien ja koulupsykologien roolit. Myös Puroilan (2003, 40) pro gradu -tutkielman mukaan oppilashuoltoryhmän jäsenet katsovat käsiteltävää tapausta omasta ammattiroolistaan käsin. Yhteistyön toimivuuden ehtona on, että jokainen huolehtii omasta alueestaan. Pesosen ja Heinosen (2005, 12, 24) mukaan psykologit ammattiryhmänä kokevat ryhmän töiden jakaantumisen muita epätasaisempana ja rehtorit vastaavasti keskimääräistä tasaisempana. Kaikista vastauksista ilmenee, että ammattiin perustuvaa työnjakoa pidetään ongelmallisena, koska erityistyöntekijät kuormittuvat eniten. Emotionaalista painolastia kertyy erityisesti kuraattoreille ja psykologeille. Lisäksi koetaan, että työnjakoa vaikeuttaa yksi ryhmän jäsen, joka vaihtelee tapauksesta riippuen.

4.2.3 Tehtävä

Suurin osa haastatelluista koki ryhmän tärkeimmäksi tehtäväksi oppilaan tukemisen. Loput haastatelluista mielsivät ryhmän tärkeimmäksi tehtäväksi opettajan työn tukemisen, joka sekin on oppilaan tukemista välillisesti. Luokanopettaja Piia toi omaa turhautumistaan ja avun tarvettaan esille

tilanteessa, jossa hänen oma ammattitaitonsa tuntui loppuvan. Hän olisi halunnut ryhmältä konkreettista apua ja syitä oppilaan ongelmille, jotta olisi voinut sen avulla itse auttaa oppilastaan. Hän koki, että varsinkin alaluokilla opettajalla on suuri vastuu löytää oppilaan ongelmille syy ja antaa oikeanlaista apua.

Savolaisen (2001, 9, 64–78) mukaan opettajat kokevat, ettei heillä ole riittävästi valmiuksia puuttua koulun ongelmatilanteisiin. He toivoisivat oppilashuollollisissa asioissa enemmän avoimuutta ja keskustelua sekä tukea esimieheltään. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan oppilaiden erityisvaikeuksia varten ei ole saatavilla riittävästi apua eikä opettajilla itsellään ole tarpeeksi voimavaroja tai valmiuksia ongelmaoppilaiden auttamiseen ja tukemiseen. Tämän vuoksi opettajat toivovat täydennyskoulutusta koskien yhteistyö- ja opetustaitoja, nuorten ongelmien kohtaamista sekä työrauhaa. Kiviniemen (2000, 151–152) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat olevansa ongelmiensa kanssa yksin ilman toimivaa vuorovaikutusta muiden opettajien kanssa. Kokemuksiaan jakamalla opettajat voisivat saada uutta näkemystä ja henkistä tukea asioidensa käsittelyyn. Opettajat kokevat, että ongelmatilanteista keskusteleminen ei ole aina helppoa. Epäonnistumisen kokemukset saattavat estää asioiden jakamisen kollegoille, vaikka tuen ja kokemusten jakamisen tarvetta olisikin. Rehtorilla esimiehenä on merkittävä rooli koulun henkisen ilmapiirin ja yhteisöllisen hengen luomisessa.

Lähes kaikki haastatelluista kertoivat oppilashuoltoryhmän toiminnan tukevan omaa työtään. Myös Puroilan (2003, 36, 39, 51) pro gradu -tutkielmasta käy selkeästi ilmi ryhmän usko ja sitoutuneisuus yhteistyöhön ja yhdessä eteenpäin menemiseen. Myös vastuun jakamista pidetään tärkeänä. Toisaalta vastauksissa mainitaan vuorovaikutuksesta, joka tuo esille yksilöllisiä eroja. Persoonallisuuksien eroavaisuudet näyttävät toisaalta vaikeuttavan, toisaalta rikastuttavan yhteistyötä. Erityisopettaja Pauli korosti muiden ammattiryhmien merkitystä. Hän koki saavansa heiltä tukea omaan päätöksenteoonsa ja vahvistusta omille ajatuksilleen.

Olla tukena siinä lasta käsiteltävässä asiassa, jolloin pystyy peilaan ne omat ajatukset niihin muihin ammattiryhmiin, kun on koulupsykologi ja terveydenhoitaja, laaja-alainen erityisopettaja, hallintopuolelta rehtori. Kun täs tehdään kuitenkin päätöksiä lasten tekemisistä, että se ei oo sillon mun varas.

Erityisluokanopettaja Siiri vastaavasti koki tarvitsevansa ryhmältä tukea ja vahvistusta omalle työleen tilanteessa, jossa oppilaan asiat eivät olleet edenneet toivotulla tavalla, vaikka hän opettajana oli tehnyt parhaansa.

Luokanopettaja Merja korosti oppilaan oikeutta. Hänen mukaansa oppilaan etu on, että useat aikuiset tarkastelevat hänen tilannettaan. Tällöin ei pitäisi syntyä mielivaltaisia päätöksiä.

Kyllä koulun oppilashuoltoryhmä on lapsen oikeuden turvan kannalta tärkeä tiimi. Juuri sen takia, että kun on monta aikuista katsomas tilannetta. Niin se on varmasti silloin parempi katsontakanta kuin se, että olis yhden virkamiehen näkökanta. Tai sanotaan, et oltais luokanopettajan ja rehtorin näkökulman varassa, kun tehdään isoja ratkaisuja.

Naukkarisen (1999, 67, 111) tutkimuksesta ilmenee opettajien toivomus saada oppilashuoltoryhmältä tukea, ohjausta sekä mahdollisuuden vastuun jakamiseen. Tutkimukseen osallistuneet oppilashuollon ammattilaiset pitävät oppilashuoltoryhmää tärkeänä ja välttämättömänä toimielimenä, jossa pohditaan ratkaisuja muun muassa koulun työrauhaongelmiin. Hjörnen ja Säljön (2004, 325–335) mukaan opettajilla on tarve saada pulmatilanteet nopeasti ratkaistuksi ryhmän avulla. Pesonen ja Heinonen (2005, 12) selvittävät työn merkityksen tulevan parhaiten esiin oppilaiden auttamisessa. Seuraavina työn merkityksen arvioinnissa tulevat kokemukset opettajien tukemisesta ja perheiden auttamisesta. Ammattiryhmistä rehtorit kokevat oppilashuoltoryhmän työn tuloksellisimmaksi. Psykologit ja kuraattorit vastaavasti luottavat tuloksellisuuteen vähiten. Luostarisen (2000, 47, 85) tutkimuksen mukaan oppilashuoltoryhmän tärkein tavoite ja tehtävä ovat avun ja tuen antaminen opettajalle, oppilaalle ja vanhemmille. Tutkimuksesta ilmenee myös kaksi toisistaan poikkeavaa tehtäväkenttää; oppimisvaikeuksiin tai sosiaalisiin ongelmiin painottuvat tehtäväkentät. Haastateltujen vastauksista käy ilmi ryhmän toiminnan tärkeys koululle ja sen oppilaille. He kokevat, että erityisesti luokanopettaja saa tukea ryhmältä. Kaikki oppilashuollolliset ryhmät eivät kuitenkaan toimi yhtä menestyksekkäästi. Yhtenä ehtona onnistuneelle toiminnalle pidetään tutkimuksen mukaan toisten ammattitaidon ja asiantuntijuuden arvostamista ja kunnioittamista.

Luokanopettaja Mimosa näki tilanteen selkeimmin oppilaan näkökulmasta. Hänen mukaansa ryhmä on perustettu oppilasta varten ja avun pitäisi olla nopeaa ja konkreettista. Asioiden pyöritteleminen ja pitkittäminen eivät olleet hänen mukaansa oppilaan edun mukaista. Vaikka kyseessä onkin oppilaan kohdalla prosessi, ammattilaisten ja aikuisten pitäisi tehdä järkeviä päätöksiä, eikä pitkittää asioiden käsittelemistä liikaa. Hovilan (2004) mukaan opettaja saattaa kohdata työssään oppilaita, jolla on suuri aikuisen kohtaamisen tarve, koska heidän kasvuaan perheyhteisössä ei tueta riittävästi. Koulussa on oppilaita, joille ei ole kotona asetettu selkeitä rajoja ja jotka joutuvat kantamaan liikaa vastuuta itsestään. Opettajan on tiedostettava oppilaan heikkoudet ja vahvuudet, jotta hän kykenee auttamaan tätä. Hänen on myös pyrittävä toimimaan erilaiset oppijat huomioiden. Muun muassa moniammatillinen ja opettajien välinen yhteistyö sekä pienet oppilasryhmät helpottavat oleellisesti oppilaan tukemista. (mt. 75, 164–170.) Oleellista on, että koulussa uskalletaan kohdata ongelmat ja pyrkiä käsittelemään niitä nopeasti ja järkevästi. Ongelmien rakentavaan käsittelyyn ei kuulu niiden suurentelu tai päivittely vaan järkevät keinot oppilaan auttamiseksi. Päämääränä on ennemminkin

lapsen kehityksen oikeansuuntainen tukeminen kuin ongelmista eroon pääseminen. (Alaja 1997, 95–96.)

Myös Puroilan (2003, 38, 45) pro gradu -tutkielmasta käy myös ilmi oppilashuoltoryhmän toiminnan tavoitteena oleva lapsen etu. Auttaessaan yksittäistä oppilasta ryhmä kokee auttavansa myös koko kouluyhteisöä. Eniten ammatillista tukea ryhmältä saavat tutkimuksen mukaan luokanopettajat. Edelleen Jäntin ja Tuhkasen (2003, 42) mukaan oppilashuoltoryhmän tärkeimmäksi tehtäväksi mainitaan lapsen hyvinvoinnin kaikinpuolinen tukeminen, johon liittyvät oppilaan tukeminen oppimistavoitteiden saavuttamisessa, koulutyöhön motivointi ja varhainen puuttuminen oppimisvaikeuksiin. Vastauksista käy ilmi myös perheen ja opettajan tukemisen tärkeys. Fieldin ja Bakerin (2004, 60) selvittävät, että oppilaita ja koulun eri ammattilaisia tukee eniten tieto siitä, että opinto-ohjaajat ajavat asioita eteenpäin.

Toikkasen ja Viitasaaren (1999, 63–72) mukaan oppilashuoltoryhmissä ei määritellä aina ryhmän tavoitteita ääneen, ja näin ollen ryhmän sitoutumista on vaikeaa arvioida. Ongelmaksi ei määritellä kouluyhteisön käytäntöjä, vaan keskustelun kohteena ovat koulun ulkopuoliset asiat, kuten oppilaan kotiolot, perhetilanne, vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin, oppilaan harrastukset sekä kavereiden vaikutus. Lisäksi keskitytään ongelmatilanteen syiden etsimiseen eli syyhakuiseen toimintamalliin. Tilannekartoitusta tehdessään oppilashuoltoryhmä pyrkii sijoittamaan käsiteltävän oppilastapauksen johonkin aiempien tapausten luokkaan, mikä on epäedullinen ongelmanratkaisun lähtökohta. Lisäksi päätetyt toimenpiteet ovat usein sellaisia, etteivät ne vaadi sitoutumista kouluyhteisöltä, eikä kouluyhteisön muutosta. Muutosvaatimukset kohdistetaan useimmiten oppilaaseen ja hänen taustaansa. Ongelmana on myös se, ettei kaikissa oppilashuoltoryhmissä tehdä päätöksiä ollenkaan.

4.2.4 Ilmapiiri

Yleensä oppilashuoltoryhmä toimi haastateltavien mukaan myönteisessä, rakentavassa ja samanhenkisessä ilmapiirissä. Luokanopettaja Toivo kertoi varovaisuudesta, joka on ominaista oppilashuollollisten asioiden hoitamiselle. Kyseessä olivat hyvin arat ja vaikeat asiat, joihin ratkaisua piti miettiä rauhassa. Avoimuus oli oleellista.

Sillain varovasti täytyy miettiä niitä asioita. Mutta tuota näissä tapauksissa, missä mä oon ollu mukana, niin hyvin semmonen avoin ilmapiiri. Että jokainen on päässy sanomaan sanottavansa ja on, tuota saanu sanoo siellä mielipiteitä asioihin ja niin edelleen. Mulle on ainaki jääny tosi positiivinen ja hyvä kuva.

Luokanopettaja Piia vertasi oppilashuoltoryhmässä käymistä hyvään terapiaistuntoon. Hänellä on kokemusta myös oppilashuoltoryhmästä, josta hän ei saanut tukea.

Mun mielestä nyt niinku tosi hyvä että enää en ole niinku piinapenkissä ku meen sinne. Vaan se on just vähän niinku semmonen hyvä terapia, johon menee jo sillä mielellä, että mä saan täältä apua, että ei tarvi niinku pelätä sinne menemistä olenkaan.

Erityisluokanopettaja Siiri on kokenut tärkeäksi sen, että ryhmä ja sen jäsenet ovat oikeasti opettajan puolella, vaikka kyseessä olisi hankala tilanne.

Ja sinne menee mielellään ja voi luottaa siihen, että se oma ryhmä on sun puolella. Ettei tarvi pelätä, että vaikka olis tiukkaki tilanne esimerkiksi vanhempien kans, ni ei tarvi jännittää, että mitähän se koulupsykologi musta nyt sanoo.

Myös Naukkarinen (1999, 111–112, 144) sekä Hjörne ja Säljö (200, 325–335) antavat kuvan so-
puisasta ryhmästä, jossa ollaan kohteliaita ja lojaaleja toisia ryhmän jäseniä kohtaan sekä pyritään yhtenäisiin päätöksiin. Suurin osa Luostarisen (2000, 96) tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista on tyytyväinen oman oppilashuoltoryhmänsä ilmapiiriin ja yhteistyöhön. Tärkeinä asiaan vaikuttavina seikkoina nähdään oppilashuoltoryhmän jäsenten hyvät keskinäiset henkilösuhteet, toisen ammattitaidon kunnioittaminen ja arvostaminen. Lisäksi selkeä tavoite, työnjako ja toimintatapa helpottavat yhteistyötä.

Erityisluokanopettaja Seija on kokenut, että moniammatillisen ryhmän ilmapiiri saattaa vaihdella riippuen henkilöistä, jotka ovat läsnä.

Se on aika vaihteleva. Yleensä se on semmonen lepposa. Se riippuu niin paljon siitä, että ketä ne ihmiset siinä on ja ne saattaa vaihtua, esimerkiks se sosiaalityöntekijä, joka vetää sitä palaveria. Ja siihen minkälainen tunnelma on, myös vaikuttaa se minkämoiset ne vanhemmat on.

Esikoulunopettaja Alinan oli hyvin vaikea kuvailla ilmapiiriä, joka vallitsi kokoontumisissa.

No ilmapiiri on ihan hyvä, mutta kuitenkin se on semmonen...Hyvä mutta, miten mä sen nyt sanoisin...Se on semmonen...varautunut. En mä tiedä, onko sekään oikee sana, mutta...

Luokanopettaja Pihlan mielestä ryhmän kokoontumisen ilmapiiri oli jännittynyt.

Kyllähän se ilmapiiri on aika sellainen jännittynyt, koska siinä käsitellään isoja asioita ja ne on myös aika arkoja asioita vanhemmilleki.

Puroilan (2003, 45–46) mukaan oppilashuoltoryhmän jäsenet työskentelevät yleensä me -hengessä ja toimivat yhteisen asian puolesta erilaisista ajattelutavoista huolimatta. Muiden ryhmäläisten mielipiteitä pyritään kunnioittamaan. Ilmapiiri kuvaillaan rennoksi ja välittömäksi. Pesonen ja Heino-

nen (2005, 20) selvittävät, että eri ammattikuntien välillä on merkittäviä eroja arvioitaessa työilma-
piiriä kuvaavia muuttujia. Rehtoreilla on korkein käsitys ryhmän tehtäväsuuntautuneisuudesta, yh-
teisistä tavoitteista sekä innovatiivisuudesta. Psykologeilla on vastaavasti kriittisin näkemys kaikista
edellä esitetyistä muuttujista.

4.3 Yhteistyön sujuminen ja ryhmädynamiikka

Yli puolet haastatelluista mainitsi keskustelewansa ennen oppilasryhmän kokoontumista oppilaan
asioista kahden kesken oppilaan vanhempien tai jonkun ammattilaisen kanssa. Mainittuja ammatti-
laisia olivat terveydenhoitaja, koulupsykologi, koulukuraattori/sosiaalityöntekijä tai erityisopettaja.
Haastateltavat kertoivat, että joskus oppilashuollolliset asiat selviävät näiden niin sanottujen epävi-
rallisten keskustelujen avulla eikä oppilashuoltoryhmän kokoontumista tarvita. Kaksi haastatelluis-
ta opettajista koki, ettei tarvinnut oman koulunsa oppilashuoltoryhmän tukea vaan sai tuen muualta.
Erityisluokanopettaja Seija sai tuen erityishuoltopiirin moniammatilliselta tiimiltä. Esikoulunopetta-
ja Alina mielsi vanhemmat tärkeämmiksi yhteistyökumppaneiksi kuin oppilashuoltoryhmän.

*Et jos nyt on joku ongelma, niin mä saan sen paljon paremmin ratkaistua, kun mä
oon vanhempiin yhteydessä. Ja sillain just, jos tulee jotain kriisitilanteita, niin mä
otan kyllä heti kotiin yhteyttä. Ja sit just, ku toimii niin, tämmönen oppilashuoltoryh-
mä on tavallaan toissijainen sitte.*

Erityisluokanopettaja Paulin mukaan oppilashuollollisia asioita hoidetaan myös muiden palaverien
avulla ja niissä on läsnä oppilashuoltoryhmän jäseniä. Näihin palavereihin vanhemmat usein osallis-
tavat. Niitä ei kuitenkaan kutsuta koolle oppilashuoltoryhmän nimellä.

*Ja toki mullakin on ollut sellasia kokouksia, joissa esimerkiksi on ollut vararehtori eli
laaja-alainen erityisopettaja. Siellä on ollut koulupsykologi, minä ja vanhemmat tai
vanhempi ja joskus joku ulkopuolinen asiantuntija. Mutta sitä ei ole kutsuttu koolle
oppilashuoltoryhmän nimellä. Vaan se on tämmönen lapsilähtöinen, joku seurantapa-
laveri tai joku muu, jonka kokoonpano on aika pitkälle sama kuin oppilashuoltoryh-
män kokoonpano.*

Luostarinen (2000, 41) kertoo erään tapauksen, jossa opettaja keskusteli ongelmastaan vain yhden
oppilashuoltoryhmän jäsenen kanssa. Tässä tapauksessa syynä oli luokanopettajan kokema luotta-
muspula koko oppilashuoltoryhmää kohtaan. Tällaista tilannetta ei ilmennyt tähän tutkimukseen
haastateltujen kohdalla.

Lähes kaikki haastatelluista kokivat yhteistyön oppilashuoltoryhmän kanssa positiivisena asiana.
Erityisluokanopettaja Siirin mukaan ryhmän jäsenet olivat harvoin eri mieltä keskenään tai mielipi-
de-erot olivat ainakin selvitettävissä keskustelun avulla.

No kyllä me erimieltäki ollaan. Mutta yleensä sen keskustelun myötä aina päästään näkeen, että usein ne erimielisyydet on siinä, että ei olla vielä puhuttu sitä asiaa tarpeeks. Että saatetaan puhua samasta asiasta, mutta toinen ymmärtää sen erilaila. Että se on paljo sitä, että täytyy olla sitä aikaa puhua.

Siiri kokee myös yksittäisen ryhmän jäsenen tärkeänä tukena omalle työlleen.

Keskinäinen luottamus ryhmässä siihen psykologiin on aika kova ja samaten meillä on hyvä terveydenhoitaja, joka tekee vähän muutaki, ku kuumetta mittaa ja antaa rokotteita. Että se oikeesti hoitaa asioita oppilaiden kans ja kuuntelee heidän juttujaan. Niin siinä ryhmässä on keskinäinen luottamus se, mikä sitä kantaa. Vaikka tiedetään, että aikaa ei oo tarpeeks ja muuta. Silti sinne aina mennään sillä oletuksella, että asioita parannetaan, kun mennään tänne.

4.3.1 Yhteistyön ongelmakohtia

Kolmannes haastatelluista kertoi ryhmän jäsenten persoonallisuuden ja työskentelyotteen vaikuttaneen ryhmän toimintaan negatiivisesti. Luokanopettaja Piia koki, ettei hän saanut koulupsykologilta tukea omalle työlleen vaan hänen asioiden hoitamistapaansa arvosteltiin jyrkästi.

Että tota viime vuonna, kun meillä oli eri koulupsykologi, niin mä olin vähän niinku piinapenkissä siellä. Jos mä sanoin jostain oppilaasta jotakin negatiivista tai huolta, niin mä sain sellaista palautetta, että opettaja nyt yrittää itse päästä tässä helpolla ja lakaista tämmöiset vaikeat tapaukset pois luokasta. Ja mä en silloin kokenut ollenkaan, että mä saisin jotain tukea sieltä oppilashuoltotyöryhmästä, vaan se tuli vähän niinkun bumerangina takaisin se viesti sieltä sitten.

Luokanopettaja Merja kuvasi haastattelussa tilannetta, jossa hänen luottamuksensa oppilashuolto-ryhmää kohtaan oli saanut kolauksen. Käsittelyssä oli ollut erityisluokkapäätös, joka oli ryhmän yhteinen näky ja siitä oli keskusteltu monia kertoja sekä vanhempien että oppilaan kanssa. Sitten 'se tilanne lähti liikkeelle, kunnes sitten ihan selkeesti siinä kävi yhden jäsenen kohdalla takinkääntö, joka vaikutti selvästi siihen vastapuoleen sillä tavalla, että siinä tulikin epävarmuuden tunne ja se alko sitten vastustamaan ja sitten se koko homma kaatu siihen'. Merjan mielestä se ei ollut aikuisten kesken kovin sopivaa, koska asiasta oli kuitenkin puhuttu avoimesti ja erityisluokkapäätös oli ollut kaikkien yhteinen päätös. Merja koki tapahtuneen selvästi 'nenälle tulemisena, koska sitten siinä kävi niin, että mä jouduin kantamaan työvastuun siitä asiasta. Mä en saanu siihen mitään lisäapuja, hymistiin vaan.'

Merja kertoi havainneensa myös ammattilaisten välisen vuorovaikutuskriisin.

Joskus sitte on ollu vuosien varrella sellasia, että saattaa olla tällasia esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välillä tai sitten erityisopettajan ja koulupsykologin

välillä niin isot näkemyserot. Sitten joutuu sillä tavalla hieman miettiin, että no niin, että mikäs linjan tässä itse otan, jos kaks alkaa vallan 'peistä hieroa'.

Erityisluokanopettaja Siirillä oli negatiivinen kokemus yhteistyöstä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Hän ei Siirin mukaan hoitanut velvollisuuksiaan oppilashuoltoryhmää kohtaan, vaikka oli-kin ryhmän vakituinen jäsen. Siiri koki, että erityisopettaja ei sanonut mielipidettään tai omaa näkemystään mihinkään asiaan. Jotenkin *'hän on niin tottunut siihen, että hoitaa tän oman kakkunsa. Kyllä hänelle murheitaki kerrotaan... mutta se jää aina sille voivottelulinjalle.'* Myös Puroila (2003, 54) toivoisi erityisopettajan roolin olevan oppilashuollossa vahvempi. Yksi parannusehdotus on, että erityisopettajakin osallistuisi ryhmään kokoontumiseen säännöllisesti.

Puolet haastatelluista kritisoi jotakin asiaa ryhmän toiminnassa. Luokanopettaja Mimosa oli kokenut turhautumista liian perusteellisen asioiden setvimisen ja pyörittelyn vuoksi, varsinkin kun oppilas ei ollut hänen nähdäkseen saanut apua.

Toisessa paikassa yhen oppilaan kohdalla musta tuntu, että se vaan se vyyhti monimutkaistu siitä. Että se lapsi ei ollenkaan ite ymmärtäny, että ne aikuiset haluaa sen parasta, ku se vaan tunsi itsensä uhatuksi siinä tilanteessa. Jossain määrin mä koin, että se koko ryhmä oli vaan siks, että pitää olla tällöinen ryhmä. Koska joka koululla on, niin meilläkin täytyy olla. Se oli vähän sellasta pyörittelyä ja setvimistä.

Esikoulunopettaja Alina oli kokenut, että ryhmän yhteistyö ei kerta kaikkiaan toiminut, koska ryhmän jäsenet eivät olleet läsnä ja yhden ammattilaisen pätemisentarve hankaloitti yhteistyötä.

...sinne tulee tosi vähän henkilöitä. Sitten tällä sosiaalityöntekijällä on koko ajan niin kauhee kiire, et se kattoo kelloonsa ja, kun kysyy jotain, josta hänkin tietää, niin hän sanoo, ettei voi kertoa enempää.

Pesonen ja Heinonen (2005, 28) toivovat, että ryhmän kokoontumisissa kuunneltaisiin enemmän toisia ja tehtäisiin oikeanlaisia ratkaisuja yhdessä. Oman ammattitaidon kehittymistä, jakamista ja muiden ammattitaitoon luottamista toivotaan lisää. Omaan rooliin halutaan selkeyttä ja oppilaita halutaan oppia tuntemaan paremmin. Toikkasen ja Viitasaaren (1999, 67) mukaan oppilaan tilanteen arvioinnin luotettavuutta heikentää se, että arvio perustuu vain muutamien oppilashuoltoryhmän jäsenten tietoihin ja käsityksiin. Tällöin ne jäsenet, jotka eivät tunne tapausta etukäteen, joutuvat muodostamaan tilanteesta tulkintansa vain kokouksessa saamansa informaation perusteella.

Naukkarisen (1999, 23–27) tutkimuksesta selviää, ettei yhteistyötä oppilashuollollisten ongelmien ratkaisemiseksi ole paljonkaan muiden opettajien, muun koulun henkilökunnan sekä vanhempien ja oppilaiden kanssa. Työnjako perustuu erikoistumiseen. Vuorovaikutus on yksilöllistä eikä yhteistoiminnallisuutta ole paljonkaan. Opettajat ja muu henkilökunta on vain löyhästi sitoutuneita suh-

teessa toisiinsa. Naukkarinen havaitsee reflektiivisyyden puutetta ongelmanratkaisutilanteissa. Ongelma määritellään usein oppilaan ongelmaksi, ei oppimisympäristöstä tai ryhmän jäsenten toiminnasta johtuvaksi. Tällöin ongelmia ratkaistaan yksilödiagnostisesti. Kohteeksi otetaan usein vain yksi oppilas, jolle pyritään löytämään sopiva toimenpide ongelmien ehkäisemiseksi. Oppilas mielletään vastuunkantajaksi käytöksensä seurauksista ilman tasavertaisuutta ongelmatilanteen ratkaisu- vaiheessa. Vanhemmat tai oppilas itse eivät ole mukana oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa, jossa oppilaan ongelmaa pyritään ratkomaan. Naukkarisen mukaan ajan puute aiheuttaa ongelmia, koska ryhmä ei ehdi perehtyä perusteellisesti ja useat näkökulmat huomioiden käsiteltäviin tapauksiin. Myös Hjörnen ja Säljön (2004, 325–335) tutkimus tukee käsitystä, että oppilashuollolliset ongelmat nähdään usein oppilaasta johtuviksi, ei koulun pedagogisista ratkaisuksista tai sosiaalisesta ympäristöstä. Tutkimuksesta ilmenee oppilashuoltoryhmän rutinoitunut tapa käsitellä ongelmia. Asianosainen opettaja esittelee yksittäisen oppilaan poikkeavuuden tai ongelman muulle ryhmälle ja jälkeen asiaa käsitellään sopuisassa ilmapiirissä. Analysoidessaan asiaa ryhmä yksilöllistää pinta- puolisesti oppilaan käytöstä. Ryhmän puutteeksi Hjörne ja Säljö näkevät kykenemättömyyden esittäviä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Toiminnasta ei kuvastu moniammatillinen osaaminen, näkökulma tai kielenkäyttö.

Koulun merkitys nuoren elämänkulkuun ja syrjäytymiseen on yhteiskunnassamme oleellinen. Koulu saattaa syrjäyttää tukea tarvitsevia nuoria puutteellisten tukitoimien vuoksi tai tuottaa syrjäytymistä omilla toimintatavoillaan muun muassa leimaamisen välityksellä. Usein oppilaan syrjäytyminen alkaa hänen leimaamisellaan, johon syyllistyvät sekä opettajat että toiset oppilaat. Leimaamiseen vaikuttavat sukupuoli, ennakoasenne ja 'pärstäkerroin'. Se voi kohdistua myös menestyjäoppilaisiin tai olla sosiaalisen kontrollin aiheuttamaa. Viimeksi mainitusta ovat esimerkkinä jälki-istuntorangaistukset, jolloin leimaaminen saattaa yleistyä yhden tilanteen mukaan. Oppilas määritellään rangaistusten perusteella 'häiriköksi' ja viesti siirtyy helposti opettajalta toiselle. Koulun opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma ja erityisopetus eivät näytä riittävän vastaamaan nykyisen yhteiskuntamme haasteisiin. Myös oppilaiden kielteiset koulukokemukset vaikuttavat asenteisiin, koulumotivaatioon, itsetuntoon sekä uskoon yksilöllisistä selviytymismahdollisuuksista. Luokkahuoneentoiminnalla on pysyvä vaikutus edellä mainittuihin asioihin ja näin ollen myös leimautumisilmiöön. Yläkoulussa opettajan vaikutus oppilaan opiskelumotivaatioon ja asenteisiin sekä edelleen syrjäytymiskehitykseen on merkittävä, koska juuri yläkoulu on keskeistä aikaa oppilaiden valikoitumisessa ja syrjäytymisessä. Opettajat saattavat syyllistyä jopa kiusaamiseen, joka ilmenee oppilaiden eriarvoisena kohteluna. Sen sijaan peruskoulun alaluokkia pidetään yhtenä mielekkäimmistä ja myönteisimmistä koulumuodoista. Koulutuksessa, erityisesti opettajankoulutuksessa tulisi

omalta osaltaan panostaa kouluviihtyvyyden kehittämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. (Kuula 2000, 130–136, 174–183.)

4.3.2 Moniammatillisuus

Moniammatillinen työtapa on vaativa, koska yhteistyötä tekevät eri ammattiryhmien asiantuntijat. Heidän koulutuksensa, työkulttuurinsa ja -aikansa, lainsäädäntönsä ja terminologiansa eroavat toisistaan, vaikka heillä olisi yhteinen tavoite työskennellä oppilaiden parhaaksi. Keinot tavoitteen saavuttamiseen vaihtelevat asiantuntijan perustehtävästä johtuen. Moniammatillista yhteistyötä on hyvä harjoitella, jotta esimerkiksi oppilashuoltoryhmän osaaminen koituisi oppilaan hyödyksi. Opettajat eivät kuitenkaan voi toimia yksinään, vaan tarvitaan monenlaista asiantuntemusta, koska oppilaiden ongelmat ovat muuttuneet entistä moninaisemmiksi ja vaikeammiksi sekä odotukset koulua kohtaan ovat kasvaneet. (Rönty 2002, 55.) Koulun kannalta on tärkeää valita riittävän monipuolinen ja päätösvaltainen ryhmä. Lisäksi on oleellista, että koko muulle opettajakunnalle sekä oppilaille ja huoltajille selvitetään selkeästi oppilashuoltoryhmän tavoitteet ja työtavat. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 78–79.)

Alle puolet tähän tutkimukseen osallistuneista koki moniammatillisuuden hyvänä asiana. Kaksi heistä kertoi saaneensa hyväksyntää omille toimilleen muilta oppilashuoltoryhmän ammattilaisilta, vaikka oppilaan kanssa ei aina ollutkaan edetty toivotulla tavalla. Kaksi haastatelluista kertoi saaneensa tukea kriisitilanteessa tai kriisin uhatessa. Yksittäisissä vastauksissa annettiin arvoa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän työnohjaukselliselle luonteelle sekä ammattilaisen kyvyille ottaa vastaan muiden ammattilaisten ammattitaitoa. Puroilan (2003, 39) mukaan moniammatillisuus koetaan tukea antavaksi sekä oppilashuoltoryhmän jäsenille että koko kouluyhteisölle. Luostarisen (2000, 47) tutkimuksesta käy ilmi, että moniammatillinen yhteistyö ja asiantuntijuuden jakaminen on erityisen tärkeää oppilashuoltoryhmässä. Näiden seikkojen nähdään turvaavan riittävän laajan näkökulman koulussa esiintyviin ongelmiin sekä riittävän tiedon kulun ongelmatilanteiden hoidossa.

Luokanopettaja Merja oli sitä mieltä, että luokanopettajat eivät ole yhtä valmiita moniammatilliseen vuorovaikutukseen ja tiimityöskentelyyn kuin muut ammattikunnat. Se vaatii opettajan näkökulmasta katsottuna opettelua. Puroilan (2003, 53, 57) haastatteleminen henkilöiden vastauksista ilmenee moniammatillisuuden tuoma turva, mutta samalla oppilashuoltoryhmän ulkopuolisen yhteistyön hankaluus. Jäntin ja Tuhkasen (2003, 53) mukaan moniammatillista yhteistyötä vaikeuttavat am-

mattiryhmien kulttuurien väliset erot. Eri ammattialojen työnkuvaa ja henkilölle kuuluvia tehtäviä ei aina nähdä selkeinä, mikä saattaa vaikeuttaa oppilashuoltoryhmän jäsenten roolin hahmottamista. Lisäksi lyhytaikaiset työsuhteet ja työntekijöiden vaihtuvuus vaikeuttavat roolien sisäistämistä.

Usein oppilashuoltoryhmän ongelmana on se, että eri ammattikuntien edustajien on vaikeaa saada yhteistyötä onnistumaan. Osallistujien määrän lisääntyminen ei välttämättä paranna työn laatua. Yhteistyön luomisessa tulee olla realistinen ja toimivan yhteistyön saavuttaminen vie yleensä vuosia. Näin ollen henkilöiden vaihtuminen saattaa aiheuttaa ongelmia. Onnistunut yhteistyö on sitä, että jokainen ryhmän jäsen tekee työtä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi omasta näkökulmastaan ja omilla menetelmillään sekä ymmärtää toisen työn arvon. Työhön sitoutumisen lisäksi tärkeää on vahvan ammatti-identiteetin olemassaolo. Halu yhteistyöhön pitää lähteä toimijoista itsestään, eikä tärkeintä ole määrä vaan laatu. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 80–81; Tanninen 1999, 118.) Yhteistyötä saattaa haitata myös se, että moniammatillisen ryhmän jäsenillä on usein työskentelynsä taustalla erilainen ihmiskäsitys, joka on muodostunut kunkin profession perusolemukseltaan (Jalava & Virtanen 1995, 22).

Naukkarisen (1999, 68–69, 79, 81) tutkimuksesta ilmenee, että oppilashuoltoryhmässä ei arvioida koulun toimintaa ongelmatapausten käsittelemisen yhteydessä. Ryhmä ei esimerkiksi arvioi koulun sääntöjen, opetusmenetelmien, opettajan ja oppilaan suhteen tai henkilökunnan menettelytapojen vaikutusta oppilaan oppimiseen ja ongelmiin. Koulun henkilökunnan haastatteluista tulee ilmi näkemys, jonka mukaan oppilashuoltoryhmä ei tarvitse ulkopuolista konsultaatiota ja neuvoja toiminnalleen. Kouluyhteisöä oppilashuoltoryhmässä arvioidaan ainoastaan ennaltaehkäiseviä toimia mietittäessä. Koska oppilashuoltoryhmä ei arvioi koulun toimintaa, sen ongelmanratkaisukeinot rajoittuvat joustamattomasti siihen, mitä se voi koulun toimintaa muuttamatta tehdä. Vaikka ryhmä ei arvioi omaa toimintaansa, ulkopuolisten tahojen toimintaa se arvioi. Syytä oppilaan ongelmiin haetaan vanhemmista ja kotioloista tai ulkopuolisista sijoituspaikoista. Oppilashuoltoryhmä tuntuu haluavan, että muiden tahojen toimintaa kehittämällä koulunkin ongelmat ratkeaisivat. Muulta taholta vaaditaan siis joustavuutta, mutta koulu ei itse ole valmis muutokseen.

Clarkin ja Amatean (2004, 135–140) tutkimuksesta käy ilmi, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista korostaa hyvän vuorovaikutuksen ja tiimityön tärkeyttä eri ammattikuntien välillä. Opettajien, opinto-ohjaajien ja koulun johtajien välistä vahvaa suhdetta pidetään tärkeänä. Tiivis yhteistyö ja tiimityö nähdään koituvan oppilaan parhaaksi. Opettaja on kuitenkin yleensä se, joka huomaa ensimmäisenä oppilaan ongelman. Tämän vuoksi nopeasti tehtävä yhteistyö opinto-

ohjaajien kanssa auttaa oppilasta parhaiten. Opettajat tuovat tutkimuksessa ilmi sen tuen tärkeyden, jota saavat opinto-ohjaajilta luokkahuonetyöskentelyynsä. Tämä vahvistaa opettajien omaa asemaa ja jaksamista. Opettajat tarvitsevat opinto-ohjaajien tukea ja konsultaatiota muun muassa ongelmanratkaisussa, päätöksen teossa, erilaisuuden hyväksymisessä ja positiivisen oppimisympäristön luomisessa sekä erityisoppilaiden tarpeiden kartoituksessa. Opinto-ohjaajat toimivat myös neuvottelujoina resurssiasioissa. Opettajat kokevat, että opinto-ohjaajien tulisi olla näkyvämpiä ja osallistua enemmän koulun arkeen. Monet tutkimukseen osallistuneista kehottavat tiimejä kokoontumaan ja kommunikoidaan keskenään, jotta päätöksistä ei tulisi yksipuolisia. Moniammatillisuus on oleellista, koska jokaisella ammattikunnalla on jotain tarjottavaa toisille toimijoille.

4.4 Yhteistyö vanhempien ja kotien kanssa

Puolet haastatelluista koki vanhempien ja koulun välisen yhteistyön luonteen vaihtelevaksi ja tapauskohtaiseksi. Kolmanneksella haastatelluista ei ollut mitään negatiivista sanottavaa yhteistyöstä vanhempien kanssa, eli yhteistyö toimi hyvin. Loput opettajista kertoivat, että yhteistyö toimi pääosin hyvin. Haastateltavat olivat yleisesti tyytyväisiä yhteistyön sujumiseen. Näiden haastattelujen perusteella yhteistyön sujumista voisi pitää verrannollisena oppilashuoltoryhmän kanssa tehtävän yhteistyön kitkattomuuteen. Jos vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on hankalaa, ei oppilashuoltoryhmäkään työn voi olettaa olevan kovin hedelmällistä ja kitkatonta. Toisaalta opettaja saattaa tehdä yhteistyötä suoraan vanhempien kanssa ilman oppilashuoltoryhmän tukea. Yhteistyön toimivuus tuntuu haastattelujen perusteella olevan riippuvaista siitä, millaiset oppilaan vanhemmat ovat. Luokanopettaja Merja kuvaa eloisasta vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä.

Välillä sieltä tullaan luuria pitkin korvaan ja suuhun ja joka paikkaan. Ja välillä se sitten toimii sillä tavalla, että oikeasti molemmat yrittää keksiä sille lapselle apua, mutta se vaihtelee.

Luokanopettaja Piian kokemuksen mukaan yhteistyö vanhempien kanssa on ollut hankalaa silloin, kun vanhemmat eivät joko myönnä tai ymmärrä ongelman olemassa oloa. Vanhemmat saattavat kokea, että opettaja syyttää lasta ja kotia koko ajan jostain, ja asettuvat näin ollen puolustuskannalle. Yhteistyö on toiminut paremmin, jos aloite asian viemiseksi oppilashuoltoryhmään on tullut oppilaan vanhemmilta.

Vanhempien ja opettajien yhteinen tehtävä on kasvattaa lapsista ja nuorista sivistyneitä, vastuuntuntoisia, aktiivisia, yhteistyökykyisiä ja täysivaltaisia kansalaisia (Metso 2004, 171). Opettajan ja vanhempien yhteistyön lähtökohtana tulisi olla avoin vuorovaikutus ja tavoitteellinen toiminta oppi-

laan hyväksi. Toimivalla yhteistyöllä nähdään olevan vaikutusta oppilaan yleiseen asenteeseen opiskelua kohtaan, koulumenestykseen ja kotitehtävien tekemiseen. (Alasuutari 2003, 91; Launonen ym. 2004, 92–95.) Yhteistyön sujumisen tärkeys huomataan varsinkin tilanteissa, joissa oppilaalla on jotain kouluun liittyviä ongelmia. Tällöin kodin ja kasvatusinstituution välinen yhteistyö on välttämätöntä. (Alasuutari 2003, 91.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) mainitaan, että oppilaan kokonaisvaltaista ja tervettä kasvua sekä hyvää oppimista tukee kodin ja koulun vuorovaikutus ja yhteistyö eli yhteisvastuullinen kasvatus. Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta, mutta koulun tehtävänä on tukea tätä kotien kasvatustehtävää. Kodin ja koulun yhteistyötä tulisi toteuttaa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Vanhemmille tulisi antaa tietoa muun muassa opetussuunnitelmasta ja oppilashuollosta sekä mahdollisuus osallistua yhteistyöhön. Tämä edellyttää opettajan aktiivista aloitetta yhteistyössä, jonka lähtökohtana pitäisi olla tasa-arvo, yhdenvertaisuus sekä molemminpuolinen kunnioitus.

Luokanopettaja Mimosan näkemyksen mukaan vanhemmat arvostavat oppilashuollollista apua ja kokevat turvalliseksi ryhmän puuttumisen oppilaan asioihin.

Se on vanhemmille usein turvallista tietää, että nyt on puututtu tähän asiaan. Yleensä suomalaiset vanhemmat on hyvin kiitollisia kaikesta ammattiavusta ja arvostaa näitä ammattikuntia. Tottakai ne kotona huomaa ne ongelmat ja sitte niistä voi olla turvallistaki, että koulussa huomataan samat ongelmat ja tommonen ammattikunta puuttuu niihin. Se on positiivinen tulos, että myös vanhemmat alkaa tsemppaamaan siellä kotona ja kiinnittämään asioihin erilaila huomiota, ku tietää, että nyt ne on menny tämmöseen ryhmään käsiteltäväksi. Voi olla, että osa kokee itsensä uhatuksikin, mutta ei monikaan tuo sitä esille.

Myös Alasuutarin (2003, 113) mukaan vanhemmat arvostavat koulua lapselleen tärkeänä elämänalueena ja opettajaa merkityksellisenä kasvattajana. Vanhemmat kokevat tosin koulun ensisijaiseksi ja tärkeimmäksi tehtäväksi opettamisen ja siihen opettajien tulisi heidän mielestään keskittyä. Kasvatus tapahtuu vanhempien mielestä opetuksen lomassa, eikä siihen heidän mukaansa jää paljontakaan aikaa, ainakaan yläkoulun puolella. Oppivelvollisuuskoulun kautta yhteiskunta vaikuttaa merkittävästi lasten ja nuorten kasvatukseen. Tämä aiheuttaa keskustelua siitä, miten kodin koulun osuudet kasvatuksessa jakaantuvat. Pelkona on se, että kasvatusvastuu siirtyy liikaa vanhemmilta yhteiskunnallisille kasvattajille, koska kokonaisvaltainen kasvatusvastuu on kuitenkin aina vanhemmilla. Toisaalta mietitään sitä, mikä on koulun kasvatustehtävä, mitä kasvatus koulussa tarkoittaa ja voidaanko opetus ja kasvatus eritellä toisistaan. (Kiviniemi 2000, 136; Metso 2004, 193.)

Yli puolet haastatelluista kertoi, että vanhemmat eivät olleet läsnä oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa, koska heitä ei ollut sinne pyydetty. Luostarisen (2000, 41, 94) tutkimuksen mukaan van-

hemmat eivät olleet mukana yhdessäkään tapauksessa. Siinä tuodaan esille myös luokanopettajan suuri vastuu vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä. Ehdotuksena luokanopettajan työn helpottamiseksi on vanhempiin liittyvän yhteistyövastuun jakaminen oppilashuoltoryhmän jäsenten kesken.

Puroilan (2003, 43–44) mukaan huoltajiin otetaan aina yhteyttä ja kerrotaan tilanteesta ennen asian viemistä oppilashuoltoryhmään. Kun oppilaalla on vaikeuksia koulussa, vanhemmat ovat hänen parhaita asiantuntijoitaan. Oppilashuoltoryhmän jäsenet korostavat avoimuuden merkitystä kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Toikkasen ja Viitasaaren (1999, 66) näkemyksen mukaan oppilashuoltoryhmän vanhempiin kohdistuvien yhteydenottojen tarkoituksena on pääasiassa saada vanhemmat ymmärtämään ja hyväksymään koulussa valitut ratkaisumallit tai tiedottaa oppilaan koulutilanteesta kotiin. Valitettavan usein yhteydenpito koulun ja vanhempien välillä rakentuu oppilaan ongelmien ympärille ja saa negatiivisen sävyn (Kiviniemi 2000, 153; Metso 2004, 127). Oppilaan ongelmiin, kuten opiskeluun, terveyteen, oppimisvaikeuksiin ja koulukiusaamiseen puuttuminen ei saisi kuitenkaan olla ainoa motiivi yhteistyölle. Tärkeää olisi myös sosiaalisen verkoston, luottamuksen ja yhteisöllisyyden lisääminen kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla. Myönteisten asioiden esille nostaminen vie asioita eteenpäin ja tukee tätä yhteistyötä ja auttaa jaksamaan. (Launonen ym. 2004, 95; Mäkelä-Rönholm 2006, 52.)

4.4.1 Ongelmat vuorovaikutuksessa

Muutamista tämän tutkimuksen haastatteluista selvisi, ettei vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ole ongelmatonta. Kaksi haastatelluista mainitsi vanhemmista johtuvan erimielisyyden oppilashuollollisen ryhmän kokoontumisessa. Erityisluokanopettaja Seija kertoi tapauksesta, jossa vanhemmat ja ammattilainen olivat eri mieltä oppilaan asioista.

Aika harvoin niitä on tullu semmosia. Kyllä suurin osa vanhemmista on ihan, että joo kyllä he sen tietää ja täytyy taas yrittää. Mutta tämmösiäkin on sitten tullu, että joskus joku äiti ei enää puhunu mitää koko loppupalaverin aikana, että se otti niin itteensä.

Seija kertoi myös toisen esimerkin, jossa vanhemmat loukkaantuivat lääkärin kommentista.

Ne on yleensä sillain, että joku lääkäri sanoo vanhemmille jotain omatoimisuudesta tai jostain painosta, mikä on useilla meidän oppilailla se ongelma. Niin sen huomaa, että se on vanhemmille usein aika kova paikka, ku he tietysti on tavallaan yrittäny parhaansa. Ja sitten tulee joku toinen, joka sanoo, että pitäskin tehdä toisella tavalla. Niin kyllä semmosiakin tilanteita on ollu, että yhet vanhemmat on sanonu, että ei enää halua sitä lääkäriä koskaan sinne palaveriin, joka oli viimeksi.

Luokanopettaja Pihlan kertomassa tapauksessa vanhemmilla oli ristiriitainen näkemys oppilaan asian hoitamisesta.

Isä oli kyllä lykkäyksestä samaa mieltä, mutta äiti ei halunnu antaa periksi.

Yhteistyön sujuminen edellyttää vanhempien ja koulun suhteen tasavertaisuutta ja rinnakkaisuutta. Ammatillisella on vastuu helpottaa yhteistyötä mieltämällä vanhempi yhtä asiantuntevaksi kuin koulun ammatilliset lastaan koskevissa asioissa. Koulun tulee osoittaa kodille hyväksyntää tai arvostusta. Nykyaikana vanhemmat mieltävät yhdeksi vanhemmuuden osaksi tai velvoitteeksi yhteistyön yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa, jotka välittävät ammatillista näkökulmaa oppilaan kasvatukseen. Kasvatuksen ammattilaisten tulee muistaa eettinen velvoitteensa tarkastella oman toimintansa ja näkemystensä oikeutuksia ja perusteita. Asiantuntijatiedolla on edelleen käyttöä. Se pitäisi tarjota oikealla tavalla vanhempien käyttöön. Asiantuntijan tieto ei kuitenkaan ole enää ainoa totuus tai oikea tulkinta, koska vanhemman tiedolla pitää olla sama painoarvo. Asiantuntijan tiedon tarkoituksena on tarjota vanhemmalle uutta näkökulmaa tilanteen tarkasteluun sekä tukea vanhemman ajatukselle, jotta hän voi kokea säilyttävänsä toimijuutensa. (Alasuutari 2003, 96, 101, 165, 168–172.)

Alasuutarin (2003) mukaan yhteistyöstä voi valitettavasti muodostua sellaista, missä koulu käyttää enemmän valtaa. Opettaja mieltää olevansa asiantuntijan roolissa ja kokee oikeudekseen sanella toimintatavat. Vanhempien on tässä tilanteessa tottelevaisesti noudatettava opettajan ohjeita. Esille saattaa tulla tilanteita, joissa opettaja astuu liian henkilökohtaiselle ja yksityiselle alueelle esimerkiksi puuttumalla perheen sisäisiin asioihin, joissa vanhempi kokee olevansa asiantuntija. Näissä tilanteissa vanhempi usein puolustautuu. Hän kokee ammatillisen syyllistävän häntä olettamalla, että lapsen ongelmat johtuvat automaattisesti kodin ja vanhemmuuden ongelmista. Kyseessä on ristiriita yhteistyön kohteesta. Kasvatuksen ammatilliset mieltävät kohteeksi vanhemmuuden ja kodin, joiden suhteen kokevat olevansa asiantuntevampia kuin vanhemmat. Vanhemmalle yhteistyön kohde on vastaavasti lapsi ja koulun toiminta suhteessa häneen. Usein vanhempi saattaa myös kokea, ettei hänen ehdotuksiaan kuunnella. Varsinkin tilanteissa, joissa vanhempi ehdottaa muutoksia koulun työtapoihin. Pahimmassa tapauksessa vanhempi alkaa mieltää yhteistyön taisteluksi, josta puuttuu vastavuoroisuus ja hän kokee joutuvansa keskustelun ulkopuolelle. (mt. 105–112.) Yhteistyöhön ei saisi liittyä pelkoa siitä, että se kääntyy lasta vastaan (Ekeboom ym. 2000, 24). Oppilaiden perheisiin, vanhempiin ja koteihin liittyvät asiat sisältävät usein ristiriitoja ja näiden arkojen asioiden käsittelemisessä tarvitaan erityistä herkkyyttä (Metso 2004, 89).

4.4.2 Muutokset yhteistyössä

Kodin ja koulun yhteistyö on käsitteenä epämääräinen. Kaikki opettajat ja vanhemmat eivät tiedä, mitä yhteistyöllä tarkoitetaan, mitä se pitää sisällään tai mitä siltä voi odottaa. Käytännössä yhteistyö on pääosin tiedottamista, jossa vanhemmille informoidaan koulunkäyntiä koskevia asioita joko tiedotteiden tai vanhempainiltojen välityksellä. Usein tämän yhteistyön vastavuoroisuus tai dialogisuus on vähäistä, varsinkin yläkoulun puolella. Alakoulussa yhteistyö ja vuorovaikutus ovat yksilöllisempää. (Metso 2004, 117–119.) Kodin ja koulun välisen yhteistyön ontumiselle on aiemmin haettu selitystä kansa- ja peruskoululainsäädännön väljyydestä. Toisaalta yhteistyön ongelmia on selitetty myös opettajan ammatin itsenäisellä perinteellä. Nykyisin vanhempien rooli on koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä tärkeä, mikä ilmenee muun muassa opetussuunnitelmasta sekä perusopetuslaista. (Alasuutari 2003, 90.) Perusopetuslaissa ei kuitenkaan ole määritelty tarkasti, millaista yhteistyön tulisi olla. Koulut saavatkin päättää käytänteistä melko itsenäisesti. Perinteisesti yhteistyö on ollut lähinnä yksisuuntaista, informaation jakamista opettajalta vanhemmille. Ongelmana on edelleen se, etteivät yhteydenotot tavoita aina niitä vanhempia, jotka niistä erityisesti hyötyisivät. (Metso 2004, 194; Mäkelä-Rönholm 2006, 52.)

Terttu ja Merja kertoivat muutoksesta, joka on tapahtunut kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vuosien varrella. Luokanopettaja Merja kuvaili yhteistyön muutosta 1990-luvun alusta tähän päivään aaltomaiseksi liikkeeksi. *'Semmonen 'karrikoitu aalto', että arasta lähettiin ja sitten tultiin opettajan tontille liikaakin ja nyt on sitten välillä huolissaan siitä, että ei olla kiinnostuneita oppilaan asioista ollenkaan.'* Ensin yhteistyö oli arkaa ja vanhemmat olivat yhteydessä opettajaan vain kohdatessaan isoja ongelmia. 1980–1990-lukujen taitteessa kodin ja koulun yhteistyöhön panostettiin enemmän. Vanhemmat muuttuivat rohkeammiksi ja samalla yhteydenototkin muuttuivat vaativimmiksi *'vanhemmat suurin piirtein osoittivat monet haluavansa tilata niinku netistä tilataan valmis opetussuunnitelma, henkilökohtainen opetussuunnitelma juuri heidän tarpeisiinsa'*. Tällöin Merja koki lähentelevänsä perheterapeutin roolia istuessaan iltaisin selvittelemässä oppilaisiinsa ja heidän perheisiinsä liittyviä asioita. Nyt tilanne on vähitellen tasaantunut. Nykyisin oppilaiden vanhempia tapaa lähinnä arviointikeskusteluissa ja oppilaan asioita pyritään hoitamaan niin sanotusti virka-aikana. Toisaalta Merja koki oppineensa vuosien myötä rajaamaan työaikaansa paremmin.

Luokanopettaja Terttu oli huolestunut vanhemmuuden katoamisesta. Hänen näkemyksensä mukaan opettaja saattoi jossain harvoissa tapauksissa olla ainoa aikuinen, joka kantaa vastuuta lapsesta.

Monelta tämän hetken vanhemmalta, huoltajalta on se vanhemmuus hukassa. Eli opettajalle tulee iso rooli olla sen lapsen ainoa aikuinen, joka kantaa vastuuta siitä lapsesta. Että tavallaan jotkut jopa ihan lainausmerkeissä huoltaan vanhempiaan. Ennen huoltajat kantoivat vastuunsa huoltajina ja suurin osa kyl tälläkin hetkellä kantaa aikuisen vastuun. Mut nimenomaan tämä, että ollaan huoltajia, mutta ei kanneta kuitenkaan huoltajan vastuuta. Mun mielestä tämä on ihan oleellinen asia tähän päivään.

Uuden koululainsäädännön mukaan oppilaan vanhemmat saavat valita lapselleen parhaaksi katsomansa koulun. Opettajien mukaan tämän oikeus näkyy hyvin käytännössä, ja sen myötä vanhemmista on selvästi tullut tietoisempia oikeuksistaan ja he vaativat koululta enemmän kuin ennen. Opettajien mielestä tällaisella vapaudella on myös huonot puolensa. Koulut saattavat pyrkiä liialliseen viihteellisyyteen ja näennäiseen profiloitumiseen perusopetuksen hoitamisen sijasta. Toisaalta vanhemmillakaan ei ole aina kykyä tai näkemystä valita lapselleen parasta koulua, koska jotkut vanhemmat seurailevat helposti ajan trendejä. Tällainen valinnan vapaus tekee opettajankouluttajien mukaan helposti kouluille imagon tekemisen ja kulissien luomisen tarpeen, mikä ei ole hyvä asia. (Kiviniemi 2000, 100-102.)

4.5 Oppilaan asema

Yli puolet opettajista koki, että oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa myös oppilaan mielipiteet ja ajatukset huomioidaan. Kuusi haastatelluista mielsi ryhmän toiminnan oppilaan etua valvovaksi ja oppilasta auttavaksi. Erityisluokanopettaja Siiri kertoi, että oppilas ei yleensä ole mukana oppilashuoltoryhmän palaverissa. Hän toi kuitenkin esille, että keskusteli kyseisistä asioista oppilaan kanssa tai antoi vanhemmille ohjeita, joiden mukaan he jututtivat lastaan.

Jos on joku tosi semmonen hankala asia, mistä ei haluta viel lasta pelotella, yleensä ei oteta mukaan. Kaikki kutoset on ollu palavereissa esimerkiksi, ku puhutaan taas heidän tulevasta koulusta. Että kysytään suoraan mielipidettä ja koitetaan olla mahdollisimman avoimia. Pienempien kohdalla tehdään usein niin, että annetaan vähän ohjeita kotiin, että keskustelkaa ennen palaveria kotona tällasesta asiasta. Ja usein sitte opettajakin on puhunu erityisluokkasiirroista ja kaikista tollasista. Niin me voidaan niinku aikuiset puhua sitä aikuisten kielellä se palaveri siinä.

Muutamilla oli kokemusta siitä, ettei ryhmä aina pystynyt toimimaan oppilaan parhaaksi. Pienen harkinnan jälkeen luokanopettaja Mimosa kertoi yhden tapauksen yhteydessä ajatelleensa, että kyseisen oppilaan kohdalla asia saatettiin ottaa turhan takia oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Hänen mukaansa oppilas ei hyötynyt ryhmän toiminnasta konkreettisesti.

Joskus niinku ylipäänsä... tai jätetään sanomatta. Tai mä aloin vaan miettiin, että just siinä tapauksessa, jos ei siitä oo sille oppilaille loppujen lopuksi apua niin siks se tuntuu vähä ...turhan takia esille nostetulta.

Luokanopettaja Pihlalla oli esikoulun puolelta kokemus, jossa lapsen etu ei hänen mukaansa toteutunut.

Tässä eskaritapauksessani tuntui kyllä siltä, että kyseinen lapsi jäi melko lailla paitsioon ja paineet vain nousivat, kun vanhemmat yrittivät väkisin opettaa lasta ja vaativat lapselta aivan liikaa, kun resursseja ei ollut.

Esikoulunopettaja Alina arvioi kriittisesti, ettei oppilashuoltosysteemi toiminut hänen työpaikassaan.

Jotta se tukis tätä yksittäistä oppilasta paremmin, niin sen tarvis toimia paremmin koko sen systeemin.

Erityisluokanopettaja Seija toi esille näkemyksensä siitä, että oppilaan palveluissa oli turhia päällekkäisyyksiä.

On puhuttu yhden toisen terveydenhoitajan kans, että terveydenhoitaja olis enemmän yhteistyössä sinne erityishuoltopiiriin, mahdollisesti jopa olis mukana niissä palaverissa. Koska monet vanhemmat kokee, että siinä on päällekkäisyyttä, että ku siel on kuitenkin oppilaasta riippuen erityishuoltopiirissä lääkärintarkastukset. Ja sitten on taas kouluterveydenhuolto, jossa on lääkärintarkastukset. Ja monilla meidän oppilaila, jos on jotain sairauksia, niin ne käy lääkäris kyllä aika paljo.

Puroilan (2003, 41) haastattelemat oppilashuoltoryhmäläiset ovat sitä mieltä, että asioiden hoitaminen lapsen ja oppilaan parhaaksi ei ole aina helppoa, koska he kohtaavat joskus niin vaikeita ihmiselämän tilanteita. Naukkarisen (1999, 114–119) mukaan oppilaille on vain vähän tietoa siitä, kuinka ongelmia ratkaistaan koulussa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä ongelmien ratkaisemiseksi yhteistyötä ei tehdä paljonkaan. Osa oppilaista ei esimerkiksi tiedä, kuinka käytösongelmia ratkaistaan koulussa. He saattavat kokea, ettei niitä ratkaista ollenkaan. Lisäksi he pitävät opettajanhuonetta lähinnä keskustelu- ja juoruilupaikkana. Kun oppilaan ongelmaa ratkaistaan esimerkiksi jossakin palaverissa, hän on usein passiivinen kuuntelija. Yleensä koulun henkilökunta päättää, kuinka asiat ratkaistaan. Mitä enemmän aikuisia on läsnä, sitä vaikeampi oppilaan on tuoda omaa näkökulmaansa esille. Oppilaan vaikutusmahdollisuudet koulussa ovat vähäiset. Oppilaiden ja opettajien välillä yhteistyötä on vähän. Sitä ilmenee esimerkiksi luvattomien poissaolojen tai häiriökäyttäytymisen selvittämisessä. Tutkimukseen osallistuneen oppilashuoltohenkilöstön mukaan ollaan kuitenkin siirtymässä autoritaarisesta mallista demokraattisempaan eli kannustetaan oppilaita osallistumaan ongelmien ratkaisemiseen.

Toikkanen ja Viitasaari (1999) sekä Naukkarinen (1999) tuovat esille näkökulman, jonka mukaan ongelmat koulussa nähdään yleensä johtuvan oppilaasta. Koen tämän näkökulman esiin nostamisen tärkeäksi, vaikka omassa aineistossani ei sitä selkeästi käsitellä. Sen pohtiminen olisi kuitenkin hyödyllistä jokaisen koulun oppilashuoltoryhmälle. Kouluyhteisö ei voi olla automaattisesti tyytyväinen itseensä ja toimintatapoihinsa odottaen muutosta ainoastaan oppilaan käytökseen. Edellä mainittujen tutkimusten mukaan koulun käytäntöjä tai opettajan toimintaa ei kuitenkaan yleisesti kritisoida. Kouluyhteisöltä ei odoteta muutosta eikä sitoutumista samalla tavalla kuin yksittäiseltä oppilaalta. Lisäksi syitä ongelmille pyritään hakemaan jopa enemmän kuin ratkaisua. Toimintatapojen uudistaminen vaatisi muutoksia ongelmatilanteen määrittelyssä, yhteisöllisyydessä ja sosiaalisen kontrollin käytössä. Naukkarisen (1999) tutkimuksessa vanhemmat, koulun muu henkilökunta ja oppilaat kritisoivat tällaista toimintaa. Toikkasen ja Viitasaaren (1999) tutkimuksessa tarkkailtiin myös muita ammattiryhmiä kuin opettajia. Aineisto kerättiin videoimalla oppilashuoltoryhmän koontumisia yhden lukuvuoden ajan, joten havainnot perustuvat hyvin pitkälle tutkijoiden tulkintoihin. Yhtenä syynä oppilashuoltoryhmän suppeaan näkemykseen saattaa olla Naukkarisen (1999) mukaan ajanpuute. Kun yhteistä aikaa on vähän, ryhmä ei ehdi perusteellisesti perehtyä tapaukseen ja huomioida useita näkökulmia. Rintamäki (1997) yhtyy Naukkarisen (1999) sekä Toikkasen ja Viitasaaren (1999) esille tuomaan huoleen siitä, että yleensä muutostoimenpiteet kohdistuvat oppilaaseen ei kouluyhteisöön. Naukkarisen (1999) mukaan huomioitavaa on, että koulun ongelmanratkaisukulttuurin muuttaminen vaatii muutoksia myös opettajankoulutuksessa. Myös Puroilan (2003) tutkimuksesta käy ilmi oppilashuoltotyöhön kouluttamisen tarve, erityisesti koulutusta tarvitsisivat kouluyhteisön jäsenet. Opettajankoulutusta tulisikin kehittää myös oppilashuoltotyön osalta.

4.6 Opettajankoulutus

Opettajankoulutus pyrkii muokkaamaan tulevista opettajista ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyön ammattilaisia. Sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tarkeys korostuu tiedollisen ja taidollisen kasvatuksen ohella. Opettajalta vaaditaan teoreettisen ymmärryksen lisäksi kykyä työskennellä muun muassa erilaisten oppilaiden kanssa sekä tunnistaa ja ehkäistä syrjäytymistä. Moniammatillisen yhteistyön ja oppilaan ohjauksen valmiudet oppilashuollossa sekä yhteistyö vanhempien kanssa nousee yhä tärkeämpään asemaan opettajankoulutuksessa. Työyhteisön toimintaan ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen liittyvien taitojen kehittämiseen tulisikin panostaa entistä enemmän. Moni opintoihin liittyvä ongelma on mahdollista ratkaista kehittämällä koulutuksen toteutustapoja. Esimerkiksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja oppii paremmin käytännössä harjoittelemalla kuin luen-

toja kuuntelemalla ja yhteistyötä kotien kanssa oppii tekemällä paremmin kuin lukemalla teoriaa kirjoista. (Mikkola 2005, 221–222.)

4.6.1 Valmiudet tehdä moniammatillista yhteistyötä

Suurin osa haastatelluista koki, ettei heidän koulutuksensa ole antanut tarvittavia valmiuksia tehdä moniammatillista yhteistyötä. Kolme tutkimushenkilöistä kertoi, että heidän toisen koulutuksensa ansiosta heillä oli paremmat valmiudet kohdata eri alan ammattilaisia. Erityisluokanopettaja Siiri oli kokenut erityispedagogisten opintojensa antaneen hänellä enemmän valmiuksia hoitaa oppilaan asioita erilaisten yhteistyötahojen kanssa.

*Ainoo oli tietysti mulla tää erityispedagogiikan erikoistuminen, että siinä sitte vähän tuli niinku haisua, että mitenkä tällasia erityisongelmia hoidetaan kotien kanssa. Sit-
ten, kun mä olin erityisopettajakoulutuksessa niin kyllä siinä puhuttiin. Koska siinä-
hän tuli kaikki nämä HOJKS:n tekemiset ja muut.*

Luokanopettaja Pihla oli vastaavasti kokenut sosiaalialan ammattikorkeakouluopintojen antaneen hänelle kykyä kohdata oppilaidensa sosiaalisia ongelmia paremmin kuin luokanopettajakoulutuksensa.

*Se, että aikaisemmalta koulutukseltani olen sosionomi, antaa minulle tietenkin tietyn-
laista etua nähdä myös sosiaalisia ongelmia luokassa ja uskallusta tarttua niihin.*

Jäntin ja Tuhkasen (2003, 66) mukaan koulun oppilashuoltoa ja oppilashuoltoryhmän toimintaa käsitellään opettajankoulutuksessa hyvin vähän. Opettajien tietämättömyys saattaa osaltaan vaikuttaa opettajien asenteisiin ja rohkeuteen käyttää oppilashuollon palveluita tehokkaasti. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 162, 164) pohtivat myös sitä, että opettajat eivät turvaudu mielellään asiantuntijoiden apuun. He saattavat kokea oppilashuoltoryhmän puoleen kääntymisen omana epäonnistumisenaan tai opettajantehtävien laiminlyöntinä. Tämä niin sanottu 'yksin työskentelevän opettajan' -perinne on saattanut vaikeuttaa uudenlaisen asiantuntijanäkemyksen omaksumista. Opettajien rohkeus käyttää oppilashuoltoryhmän palveluita vaihtelee ja siihen vaikuttaa luonnollisesti luokan haasteellisuus. Kaikki opettajat eivät näe oppilashuollollista työtä kovinkaan mielekkäänä, eivätkä ryhmän kokoukset ole heille normaali työskentelytapa (Jänntti & Tuhkanen 2003, 47). Luokanopettaja Terttu kuitenkin koki oppilashuollollisten asioiden käsittelemisen helpottuneen työuransa aikana.

*No sanotaan, et se on tietyllä tavalla helpottunut. Että kynnys on ainakin mataloitunu.
Ehkä se johtuu siitä, että asioita on täl hetkellä niin paljon, on helpompi hoidella. Eli
tavallaan vois sanoo sillä tavalla, että ei ole opettaja epäonnistunut, vaikka joku*

homma meneekin pieleen. Joskus aikaisemmin oli henki semmonen, ettei paljo puhuttu, koska se oli merkki, ettei oikein pärjää työssään. Eli just tämä et siitä huolimatta on ihan hyvä opettaja, vaikka ei hallittekaan kaikkii tämmösii juttui.

Puroilan (2003, 42, 60) haastattelemat oppilashuoltoryhmäläiset ovat vastaavasti eri linjoilla kokien oppilashuoltotyön lisääntyneen ja vaikeutuneen. Samalla he tuovat esiin, että ovat kokeneet saaneensa vuosien mittaan tulleista erilaisista tapauksista ja niiden hoitamisesta itselleen työvälineitä. Välillä he ovat tosin tunteneet itsensä riittämättömiksi ja ammattitaidottomiksi hoitamaan oppilashuollollisia asioita. Johtopäätöksenä Puroila mainitsee, että oppilashuoltotyöhön pitäisi kouluttaa erikseen kouluyhteisön jäseniä.

Kiviniemen (2000, 170) näkemyksen mukaan koululaitoksen arvovalta on vähentynyt, eikä yleinen ilmapiiri välttämättä tue opettajan työskentelyä koulussa. Arvostuksen puute ilmenee sekä oppilaiden että vanhempien suhtautumisessa koululaitokseen. Koulu ja opettajat tarvitsisivat toimintansa tueksi yhteisöllistä tukiverkostoa, jotta voisivat toteuttaa kasvatustehtävänsä onnistuneesti. Opettajankoulutuksen haasteena on vastata opettajien tarpeeseen kohdata kouluvastainen alakulttuuri sekä opettajien yhteistyötaitojen ja koulun yhteisen kasvatuskäytännön kehittäminen. Ainoastaan yksi tutkimukseen osallistuneista, luokanopettaja Piia, mielsi koulutuksensa antaneen valmiuden moniammatilliseen yhteistyöhön.

Kun mä olin koulussa niin kyllä siellä niinku puhuttiin kaikesta tämmösestä verkostoitumisesta ja luokkahuoneen tasolla sitä, että sen opettajan ei tarvitse kaikkea tietää. Että oli vähän haisua tälläsestä moneen suuntaan jakautumisesta, että sä et ole se puhuva pää siellä luokassa joka hallitsee kaikkee. Mun mielestä ei se oo tullu mulle yllätyksenä, että mä oon näiden monien tahojen kanssa tekemisissä.

4.6.2 Opettajankoulutuksen kehittäminen

Erityisluokanopettaja Siirin näkemyksen mukaan opettajakoulutusta pitäisi kehittää siten, että vastavalmistuneet opettajat osaisivat kehittää työpaikkansa oppilashuoltoryhmän työtä uusimmalla tiedolla ja osaamisella. Oppilashuoltoryhmän toiminnalle ei ole hänen mukaansa eduksi, jos se ei kehity samaan tahtiin ympäröivän yhteiskunnan kehityksen kanssa.

Siellä koulutukses pitäis korostaa, että kuka sen oppilashuoltotyöryhmän työtä kehittää ellei sinne tuu uusia ihmisiä, joille on annettu se viimeinen tieto, uudet ajatukset. Mun mielestä ongelma piilee siinä, että oppilashuoltoryhmä on saatu alkuun vuosia sitte, mikä on arvokasta. Kymmenen vuotta vanha koulu, ja se on mennyt sitä samaa linjaa, oppilasmäärä kasvanut, opettajamäärä kasvanu ja muut asiat muuttunu tosi paljo. Niin sen ryhmän toiminta ei oo muuttunu mitenkään. Nyt just se olis tärkeä, että tulis sitä uutta ajatusta ja uusia asioita ja päästäs eteenpäin. Ku ei koulu voi mun mielestä nykypäivänä enää olla tyytyväinen it-

teensä missään vaiheessa, vaan sitä pitäis koko ajan kehittää ja miettiä, mitä me tehdään erilailla.

Väljärven (2006) mukaan koululaitoksen ei ole mahdollista suojautua epäsuotuisalta ympäristön muutokselta, vaan muu maailma tunkeutuu väkisin koulun seinien sisäpuolelle lieveilmiöineen. Tämän vuoksi opettajien tulee arvioida ja jäsentää uudelleen ammatillista osaamistaan. Koulun pitää kehittyä avoimemmaksi ja vuorovaikutuskykyisemmäksi instituutioksi. (mt. 23.) Haluttaessa koulukulttuurin muutosta opettajankoulutuksen on kehityttävä. Opettajan työhön kohdistuu monia ristiriitaisiakin muutospaineita. Opettajan tulisi hahmottaa oman työnsä muuttuvat yhteisölliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet sekä kyetä tukemaan ja ohjaamaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua kouluyhteisössä. Opettajalta vaaditaan aiempaa enemmän vuorovaikutusosaamista. Hän tarvitsee eväitä osatakseen huomioida oppilaittensa yksilöllisyyden ja kyetäkseen ratkomaan heidän monenlaisista elämäntilanteistaan johtuvia ongelmiaan. Opettajan tehtävänä on luoda turvallinen ilmapiiri, jossa opitaan kohtaamaan erilaisuutta, ratkomaan ristiriitoja ja kommunikoimaan rakentavasti. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175–178.)

Yleisesti koulumaailmaa saatetaan syyttää yhteiskunnasta irtautumisesta. Opetuksen tai koulun näkökulma ei riitä oppilaiden ongelmien ratkaisussa. Oppilashuoltotyö vaatii jatkuvaa työn kehittämistä ja arviointia. Kaikilla siihen osallistuvilla tulisi olla mahdollisuus osallistua työnohjaukseen sekä tarvittaessa koulutukseen. Jo erilaisessa ammatillisessa koulutuksessa tulisi antaa valmiuksia moniammatilliseen työskentelyyn, erityisesti vuorovaikutukseen. Myös täydennyskoulutus on usein tarpeellista. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 82–83.) Oppilashuollon toiminnassa arvioitavia asioita ovat muun muassa palvelujen kattavuus ja riittävyys, painopistealueet, yhteistyön määrä ja laatu sekä oppilaan oikeusturva. Valitettavan usein oppilashuoltotyön suunnittelu, seuranta ja arviointi ovat puutteellisia. (Peltonen & Säävälä 2001, 198–199.)

Mikkola (2002) korostaa artikkelissaan opettajankoulutuksen yhteiskunnallista suuntautumista. Opettajankoulutuksen suuret haasteet ovat profession suunnan pohtiminen peruskoulutuksessa sekä työssä olevien opettajien tukeminen kyvyssä uudistua jatkuvien muutosten keskellä. Tulevaisuudessa opettajilla tulee olla halua ja kykyä aktiivisesti osallistua koulutuksen kehittämiseen sekä uudistaa omaa opettajuuttaan. Lisäksi hyödyllistä olisi miettiä oman alueen inhimillisen ja sosiaalisen pääoman parhaita käyttömahdollisuuksia. Tulevaisuudessa päätöksenteko, taloudelliset kysymykset ja paikallisten yhteisöjen toimintaedellytysten turvaaminen edellyttävät sekä teoreettista että käytännöllistä opiskelua opettajien keskuudessa. Peruskoulutuksessa omaksutut ajattelun toiminnan ja päätöksenteon mallit ohjaavat opettajan työtä yhteiskunnallisen vastuun kantamisessa. (mt. 196–

198.) Clarkin ja Amatean (2004, 140) sekä Parsellin ja Blighin (1998, 526–527) mukaan tiimityön ja moniammatillisen yhteistyön ideaa pitäisi jakaa jo opiskeluvaiheessa eri ammattikunnille. Harjoitteluvaiheessa opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus päästä todelliseen kosketukseen moniammatillisen työn kanssa. Esimerkiksi opinto-ohjaajien koulutuksessa tulee esille monitieteellinen yhteistyö kurssien ja projektien muodossa. Tutkimuksesta selvisi, että opettajilla on opittavaa muilta ammattikunnilta. Esimerkiksi koulunjohtajat ja opintoneuvojat näkevät koulun tilanteen kokonaisuutena, kun vastaavasti opettajat keskittyvät luokkahuoneeseen ja yksittäiseen oppilaaseen.

4.7 Ehdotuksia oppilashuoltotyön kehittämiseksi

Olen jakanut haastatteluaineistosta ilmi tulleet kehittämissuositukset kahdeksaan aihealueeseen. Esittelen ne siinä järjestyksessä, että eniten kommentteja saanut aihe tulee ensimmäiseksi ja vähiten viimeiseksi. Kehittämissuosituksia oppilashuoltotyön edistämiseksi annettiin aiheista: aika, tiedottaminen, ryhmän toiminta, resurssit, avoimuus ja luottamus, rehtorin asema ryhmässä, ennaltaehkäisevä työ sekä työnohjaus.

4.7.1 Aika

Yli puolet haastatelluista koki, ettei opettaja kykene hoitamaan oppilashuollollisia asioita työaikansa puitteissa. Näitä asioita hoidetaan pääosin omalla ajalla koulupäivän jälkeen. Neljä heistä koki omalla ajalla tehtävän työn rasitteena, mutta kolmelle muulle se ei tuottanut ylimääräistä kuormitusta. Luokanopettajat Piia koki, että aikaa ei riittänyt sekä opetustyölle että oppilashuollollisten asioiden hoitamiseksi. Hänen mukaansa niitä kumpaakin piti hoitaa päiväsaikaan eli hänen olisi pitänyt olla kahdessa paikassa samaan aikaan. Luokanopettaja Mimosa vastaavasti olisi halunnut hoitaa työaikaansa sidotun opetusvelvollisuutensa, eikä miettiä ja hoitaa oppilaiden asioita enää vapaa-ajallaan. Esikoulunopettaja Alina harmitteli sitä, ettei oppilashuollollisille asioille ole varattu omaa työaikaa vaan ne pitää tehdä opetukseen tarkoitettuna työajan ulkopuolella.

Melkein puolet haastatelluista koki tarvitsevansa enemmän aikaa oppilashuollollisten asioiden hoitamiseksi sekä oppilashuoltoryhmän jäsenten väliselle yhteistyölle. Luokanopettaja Terttu olisi toivonut, etteivät oppilashuoltoryhmän ajat olisi aina riippuvaisia säännöllisestä päivästä ja kellonajasta.

Ja sit tämmönen porukkahan vois sitte kokoontua, ei pelkästään säännöllisesti kerran kuukaudessa vaan, jos mahdollista ihan tarvittaes. Vois sanoa ex tempore, jos tarvetta olis, ettei se olis niin sidottu tiettyyn päivään ja kellon aikaan.

Erityisluokanopettaja Siiri koki isoimmaksi ongelmaksi oppilashuoltoryhmän ja opettajan yhteisen ajan puutteen.

Vaikka tää antaa hyvän kuvan mejän oppilashuoltoryhmän toiminnasta, niin silti mä en koe saavani siitä tarpeeks sen takia, että meillä ei oo esimerkiksi aikaa. Että isoin ongelma mun mielestä tässä koko hommassa on nimenomaan ajanpuute.

Lisäksi kaksi haastatelluista koki, että heillä itsellään opettajina olisi ollut aikaa hoitaa oppilashuollollisia asioita, mutta muilla ryhmän jäsenillä ei ollut. He joutuivat mielestään tekemään kovasti töitä sen eteen, että jokin asia menisi eteenpäin ja pystyttäisiin sopimaan esimerkiksi yhteinen pala-veriaika.

Luostarisen (2000, 105) mukaan jatkuva aikapula vaivaa yli puolta tutkimukseen osallistuneista. Kokousaikoja on vaikea saada sovittua siten, että kaikki ryhmän jäsenet olisivat läsnä. Kaikkia ongelmatapauksia ei ehditä hoitaa riittävän nopeasti ja näin ollen tilanteen purku ryhmässä pitkittyy. Oppilashuoltoryhmän kokoontumisissa on niin kiireinen aikataulu, että kaikki halukkaat eivät ehdi sanoa mielipidettään käsiteltävästä tapauksesta. Aikapulasta johtuen myös oppilashuollollisten tapausten seuranta ja toiminnan arviointi jäävät usein tekemättä. Myös Jäntin ja Tuhkasen (2003, 47, 62) pro gradu -tutkielmasta ilmenee ajan niukkuuteen sekä palkkaukseen ja työaikaan liittyvä kehittämisen tarve. Jos oppilashuoltoryhmän kokoukset pidetään kouluajan ulkopuolella, opettajat eivät saa niistä rahallista korvausta, mutta muut ryhmän ammattilaiset saavat. Yhdenmukaisen palkkauksen järjestäminen kokousten ajalta olisi kohtuullista, koska oppilashuollon merkitys koulun hyvinvoinnin kannalta on oleellinen.

Pesosen ja Heinosen (2005, 13, 28) tutkimuksessa sen sijaan ollaan tyytyväisimpiä juuri kokousaikojen riittävyteen. Tutkimukseen osallistuneet arvioivat vähiten aikaa olevan koulu yhteisöön liittyvien asioiden suunnitteluun ja kehittelyyn sekä oppilashuoltoryhmän työn kehittämiseen. Ammattiryhmistä kuraattorit ja psykologit kokevat suurinta riittämättömyyden tunnetta käytössä olevan ajan suhteen. Avoimista vastauksista ilmenee kuitenkin, että oppilashuoltoryhmältä toivotaan akuuttiaikoja opettajille.

4.7.2 Tiedottaminen

Haastatteluista selvisi, että ongelmat tiedonkulussa hankaloittivat oppilashuollollista yhteistyötä. Eniten kehittämistä tarvitsisi tiedottaminen ryhmän toiminnasta vanhemmille ja opettajille sekä ryhmän keskinäinen tiedotus. Luokanopettaja Terttu ei osannut sanoa konkreettista ehdotusta tiedottamisen kehittämiseksi, mutta hänen mukaansa koulun tiedotelehtisen antama informaatio oppilashuoltoryhmän toiminnasta ja tarkoituksesta ei avaudu sellaisenaan kaikille perheille. Erityisluokanopettaja Paulin kokemukset ovat samantapaisia.

Meillä on tiedotuslehti, jossa mun mielestä oppilashuoltoryhmäkin on esitelty vanhemmille, mutta mulla on pikkusen sellainen kuva, että vanhemmat eivät välttämättä, vaikka sen heille kertookin, eivät pysty tiedostaan, että mikä ryhmän rooli on tai ketä siihen kuuluu. Se ei esimerkiksi lukemisella varmasti heti aukea. Mutta sen tiedän, että vanhemmillä on kyllä se tieto, että palaveriin pääsee kyllä. Ei välttämättä tiedosta, että se on sen niminen.

Luokanopettaja Mimosa harmitteli sitä, ettei oppilashuoltoryhmän toiminnasta kerrota vanhempainillassa ja etteivät oppilaat ja vanhemmat välttämättä tiedä ryhmän olemassa olosta.

Opettajat tietää, mutta ei oppilaat. Ei siitä puhuta mitenkään edes vanhempainilloissa. Mutta sitten vanhempia infotaan, jos asia menee tällaseen oppilashuoltoryhmän käsittelyyn.

Erityisluokanopettaja Siiri oli vastaavasti huolissaan koulun sisäisestä tiedottamisesta ja siitä, etteivät uudet opettajat välttämättä tiedä ryhmän toiminnasta ennen kuin ovat tehneet yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa jonkun oppilaan asioiden yhteydessä.

Kyl siel nyt lista seinällä on, että minkä luokan palaveri on milläkin viikolla. Muuten ei oikeestaan saa mitään tietoa, että se on mun mielestä semmonen miinuspuolikin just tuo tiedottaminen.

Pesosen ja Heinosen (2005, 12, 28) mukaan ryhmän tiedonkulkua arvioidaan sekä ulospäin suuntautuvan että sisäisen tiedonkulun osalta. Heikoimpana pidetään tiedonkulkua koulun ulkopuolisille yhteistyökumppaneille ja parhaana ryhmän sisäistä tiedottamista. Tutkimuksesta selviää, että nimenomaan tiedotusta opettajille pitäisi lisätä. Myös Fieldin ja Bakerin (2004, 64) tutkimuksesta käyvät ilmi ongelmat vuorovaikutuksessa ja tiedonkulussa eri toimijoiden välillä. Jollei tiedetä, mitä oppilaan tilanteessa on tapahtunut, häntä on vaikea auttaa.

Kuulan (2000) mukaan koulun alkaminen on käännekohta lapsen elämässä. Aikuisten antama tuki, ennakoasenteet ja odotukset sekä ensimmäiset koulukokemukset vaikuttavat merkittävästi pienen koululaisen opiskelun onnistumiseen ja selviytymiseen myöhemmässä elämässään. Yleensä koulun

alkaessa jokaisella lapsella on positiiviset mahdollisuudet opiskelun ja sosiaalistumisen onnistumiseksi. Kuulan mukaan yleensä alakoulu on myönteinen vaihe kaikkien oppilaiden elämässä. Motivaatio on vielä korkealla ja opiskelusta sekä uusien asioiden oppimisesta ollaan kiinnostuneita. Toisaalta alakoulussa alkanut leimaautuminen ja koulukiusaaminen saattavat jatkaa myös yläkoulussa ja johtaa syrjäytymiseen. Yläkoulussa oppilaat kokevat negatiivisina asioina muun muassa opetuksen kollektiivisuuden, traumaattiset koulukokemukset, henkilökohtaiset kriisit, opettajien kielteiset asenteet, oppilaiden ja sukupuolten eriarvoisuuden, luokkahuoneilmapiirin sekä sääntöjen epämielkkyyden. (Kuula 2000, 74–75, 79–84.) Luokanopettaja Pihla kantoi huolta esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä tiedonkulusta ja sen kehittämisestä.

Paljo olis kehittämistä myös tiedon kulussa, jos ajattelen tuota eskarilastakin. Voisi ehkä sanoa, että se oli esimerkki vajavaisesta oppilashuoltoryhmän toiminnasta, joka täydempänä eli jos mukana olis ollu esimerkiksi koulun rehtori tai sosiaalityöntekijä, olis voitu huomata lapsen ongelmat koulussakin jo aiemmin.

Peltosen ja Säävälän (2001) mukaan opetuksesta ja muista tukitoimista sekä kuntoutuksesta tulisi muodostua kokonaisuus, joka tukisi oikea-aikaisesti ja oikealla tavalla oppilaan kehittymistä esiopetuksesta lähtien koko peruskoulun ajan. Esiopetuksen laajeneminen jokaisen 6-vuotiaan lapsen oikeudeksi on luonut haasteita myös oppilashuollollisten palvelujen kehittämiselle. Esiopetus mahdollistaa tasa-arvoisuuden kouluvalmiuksien kehittämiseen, oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen sekä vaikeuksien ennaltaehkäisemiseen ja kuntouttamiseen. Oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen olisi tärkeää, että tarvittavat oppilasta koskevat tiedot siirtyvät sujuvasti alkuopettajalle. Yhteistyö alkuopetuksessa olisi oppilaan, opettajan ja vanhempien kesken sujuvampaa, jos oppilashuoltopalveluiden ammattilaiset ovat samoja esi- ja perusopetuksen puolella. Opetussuunnitelman kehittämistyössä olisi tärkeää tavoitella esiopetuksen, alkuopetuksen ja koko perusopetuksen eheyttämistä. Tätä työtä tukee omalta osaltaan oppilashuoltopalvelujen yhteensovittaminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja edelleen toisen asteen koulutukseen. Jotta oppimisvaikeudet tunnistettaisiin ja niitä voitaisiin ennaltaehkäistä tai kuntouttaa tehokkaasti, pitää opetusta ja oppilashuoltopalveluita arvioida, seurata ja kehittää kuntatasolla jatkuvasti. (mt. 191–193.) Myös Luostarisen (2000, 95) tutkimuksesta ilmenee tiedonkulun kehittämisen tarve. Eriytyisen tärkeäksi erityisopettajat kokevat tiedonkulun kehittämisen kodin ja koulun välillä. Muiden tahojen, kuten sosiaalityön, neuvolan ja päiväkodin, kanssa tehtävässä yhteistyössä toimiva tiedonkulku on tärkeässä roolissa.

Naukkarinenkin selvittää (1999, 94, 105, 113) tutkimuksessaan, että tiedon kulussa ja informaation jakamisessa on puutteita. Oppilashuoltoryhmän asioita tiedotetaan vain satunnaisesti opettajille. Syynä mainitaan eettiset kysymykset eli oppilaan henkilökohtaisia asioita ei haluta jakaa yleisesti. Lisäksi yhteistyön esteenä saattaa olla jo edellisessä alaluvussa mainittu opettajien työaika. Jos opettajilla olisi kokonaistyöaika, yhteistyölle olisi enemmän aikaa ja ongelmia sen sujumisessa ehkä vähemmän.

Jäntin ja Tuhkasen (2003, 54) pro gradu -tutkielmassa haastatellut pitävät salassapitoasioita joskus ongelmallisina. Heidän mukaansa se ei ole kuitenkaan ryhmän heikkous vaan asia, johon pitäisi yhdessä ryhmän jäsenten kanssa löytää selkeä toimintamalli. Myös oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistion (2006) mukaan vuonna 2003 koulut arvioivat yleisimmäksi tiedon vaihtoa rajoittavaksi tekijäksi salassapitosäännökset ja niiden vaihtelevat tulkinnat eri ammattiryhmissä. Muita tiedon kulkua haittaavia tekijöitä ovat ammattiryhmien erilaiset toimintamallit, ajan puute, henkilöiden vaihtuminen, yhteistyöhaluttomuus ja niukat henkilöstöresurssit. Lisäksi oppilaan koulun vaihtaminen ja oppilaan vanhempien yhteistyöhaluttomuus koetaan ongelmalliseksi. Opettajan on joskus vaikea saada tietoa oppilaan perheoloista ja ongelmista, oppimisvaikeuksista tai erityisopetuksen tarpeesta varsinkin, jos oppilaan huoltajilla on asioista erilainen näkemys. Lisäksi erikoissairaanhoidon ja lastensuojelun konsultaatiota pidetään riittämättömänä. Muistion mukaan oppilaan testitulosten ja diagnoosien saaminen vie aikaa tai niitä ei välttämättä kerrota opettajalle ollenkaan. Vuonna 2004 ongelmat tiedon kulussa nähtiin edelleen ajankohtaisina. Varsinkin koulun ulkopuolisilta tahoilta, kuten erikoissairaanhoidosta ja lastensuojelusta, oli vaikea saada oppilaiden tilanteisiin liittyvää tietoa. Kyseessä saattavat olla eri ammattiryhmien väliset näkemuserot siinä, mikä on oppilaan opetuksen järjestämisen kannalta oleellista tietoa. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 38.)

4.7.3 Ryhmän toiminta

Ryhmän työn kehittäminen oli toivelistalla puolella haastatelluista. Erityisluokanopettaja Siiri toivoi joustavuutta ryhmän kokoon kutsumiseen ja ryhmän kokoonpanon uudistusta.

Joustavuus sen ryhmän toiminnalle, että se saatais lyhyemmällä ajalla kasaan, että ei oltasi niin riippuvaisia siitä koulupsykologista. Meidän pitäis oman koulun sisällä kehittää omasta oppilashuoltoryhmästä sellanen, missä ei välttämättä tarvittasi sitä koulupsykologia, joka on kiireinen.

Luokanopettaja Merja kehittäisi oppilashuoltoryhmän jäsenten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja koulutuksen avulla. Luokanopettaja Mimosa ehdotti vanhempien mukaan kutsumista oppilashuoltoryhmän kokoontumiseen, jotta ryhmässä ei 'mässäiltäisi' perheiden ongelmilla. Myös Pesosen ja Heinosen (2005, 28) tutkimuksessa vastaajat toivovat, että ryhmän toimintatavat napakoituisivat, jotta ongelmat eivät 'rönsyilisi' pääasioiden ohitse. Rehtorin tehtäväksi koetaan asioiden etenemisestä huolehtiminen.

Kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli toiminut esikoulunopettajana koulun puolella. Molemmat heistä kokivat epäkohtia esikoulussa tehtävässä oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Toinen oli sitä mieltä, ettei koulun mallia voinut suoraan siirtää esikoulun puolelle. Toinen heistä olisi kaivannut vakiintuneita käytäntöjä ja selkeitä linjoja oppilashuoltoryhmän toimintaan myös esikoulun puolella.

Kolme haastatelluista oli kokenut, että oppilaan asiat eivät välttämättä etene ryhmän toimesta. Luokanopettaja Piia koki turhautumista sen vuoksi, että joutui tekemään paljon ylimääräistä työtä ja näkemään vaivaa, jotta oppilaan asiat konkreettisesti etenisivät, eivätkä jäisi vain puheeksi.

Niin kun ne asiansa on sinne oppilashuoltoryhmään vienyt, toivois, että ne asiat sitten menis eteenpäin. Yleensä se johtaa siihen, että sä joudut soittamaan ja kysymään ja patistamaan. Toivois, että kun sen pallon antaa jollekin niin se pallo kulkis eteenpäin eikä tulis jatkuvasti takas mulle.

Pesosen ja Heinosen (2005, 28) tutkimukseen osallistuneet toivovat, että opettajille annettaisiin palautetta siitä, miten asiat kunkin oppilaan kohdalla etenevät. Lisäksi haluttaisiin, että kynnys ottaa yhteyttä ryhmään pidettäisiin mahdollisimman matalana opettajille. Toiveena on myös, että opettajat valmistautuisivat etukäteen kokoukseen.

4.7.4 Resurssit

Muutamit tutkimushenkilöistä mainitsivat haluavansa lisää resursseja oppilashuoltoryhmän työhön. Luokanopettaja Piia toivoi varsinkin henkilöstöresursseja lisää, koska avuntarvitsijoita on paljon.

Täältä näkövinkkelistä katsottuna tuntuu, että koulupsykologeja on sitten aivan älyttömän paljon liian vähän, että niitä pitäis olla moninkertainen määrä, että tää homma toimis sillain niinku rasvattu. Olis joka koululla omansa. Se olis aivan ihana tilanne. Ja törkeen vähän erityisopettajaa saadaan käyttöön. Että mejän luokalla on yks tunti viikossa, jolloin erityisopettaja on meidän käytössä. Ja tätä suurta resurssia jaetaan sitten näiden avuntarvitsijoiden kesken.

Pesosen ja Heinosen (2005, 28) tutkimuksesta käy myös ilmi toive lisäresursseista. Luostarinen (2000, 98, 107) esittelee jatkuvan ja toimintavalmiuksia heikentävän resurssipulan. Selkeimmin erityisopettajat tuovat esille henkilöstöresurssien (erityisopettajat, koulupsykologit, kuraattorit, koulunkäyntiavustajat) vähäisyyden tai joissakin tapauksissa jopa niiden puutteen. Myös aikaresursseja pidetään riittämättöminä. Puroila (2003, 53–54) pysyy samoilla linjoilla mainiten oppilashuollolliset perusongelmat, joihin kuuluvat muun muassa opettajien työaika, kouluavustajien puute ja muutenkin resurssien puute.

4.7.5 Avoimuus ja luottamus

Kaksi tähän tutkimukseen haastatelluista toivoisi lisää avoimuutta ammattilaisten välille. Luokanopettaja Pihlan kokemuksen mukaan avoimuus oli yksi tärkeimmistä asioista, jotta yhteistyö oppilashuollollisissa asioissa toimisi ja opettaja saisi apua työhönsä.

Se kehittäminen lähtee jokaisesta, joka siihen ryhmään osallistuu. Avoimuus on ehkä yksi tärkeimmistä asioista. Opettajan pitäisi saada riittävästi tietoa lapsesta myös sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijoilta, jos heillä on jotaki sellasta tietoa, mikä auttaisi myös opettajaa työssään.

Pesosen ja Heinosen (2005, 13, 25–26) tutkimuksesta käy ilmi, että joka kymmenes tutkimukseen osallistuneista arvioi opettajakunnan luottamuksen ryhmän toimintaan erittäin hyväksi koko opettajakunnassa. Melkein 70 prosenttia tutkimukseen osallistuneista arvioi luottamuksen hyväksi suurimmassa osassa opettajakuntaa. Vähän runsas 20 prosenttia vastaajista arvioi kuitenkin luottamuksessa olevan suurta vaihtelua opettajakunnan sisällä. Vastaajista vain yksi mieltää opettajakunnan luottamuksen vähäiseksi. Avoimista vastauksista selvisi, että luottamuksen rakentumista ovat edesauttaneet oppilashuollon toimivat ja joustavat aikataulut, korkea ammattitaito, opettajien auttaminen, ja onnistunut tiedottaminen. Luottamuksen murenemiseen ovat vaikuttaneet puutteet tiedotuksessa, ryhmän jäsenten vaihtuvuus ja henkilösuhteista johtuvat tekijät, opettajien epärealistiset odotukset sekä opettajien asennoituminen. Luostarisen (2000, 96) tutkimuksesta selviää, että osa opettajakunnasta on menettänyt luottamuksensa oppilashuoltoryhmään ja sen jäseniin. Yleisimpänä syynä ovat ongelmat henkilökunnan keskinäisissä suhteissa.

Erityisluokanopettaja Siiri kertoi esimerkin siitä, kuinka vanhempien avoimuuden puute hankaloitti hänen opetustyötään konkreettisesti. Hän ei myöskään kokenut olevansa ainoa ammattilainen, jolle ei kerrottu kaikkea oppilaan tilanteeseen liittyvää.

Salamyhkäisesti jätetään joltain lapselta lääkkeet pois ja sitte testataan, että näkeekö opettaja sen. Vanhemmat olis voinu edes kertoa, millä viikolla ne lääkkeet jätetään

pois. Niin tulee sellanen olo, että jos tää yhteistyö aidosti pelais, niin olis voitu sopia, mikä viikko se on että olis voinut varautua siihen. Mun mielestä siinä on paljo tekemistä, että saadaan sairaala ja koulu ja psykologit vielä tällaseen yhteiseen verkkoon. Ja kyllä meillä koulupsykologikin sanoo ihan samaa, että hällä on se sama ongelma, ettei ne sille koulupsykologillekaan halua kertoa.

4.7.6 Rehtorin asema ryhmässä

Naukkarisen (1999, 68) mukaan rehtori kokee oppilashuoltoryhmän yksilötason ongelmien ratkaisijana, ei koko kouluorganisaation. Rehtorilta oppilashuolto ryhmän johtajana vaaditaan johtamiskykyä, näkemystä sekä toimintavalmiuksia. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä on parhaimmillaan yksi keskeisimmistä rehtorin johtamista ryhmistä, joilla on vaikutusta koulun arkeen. Rehtorilla on toimivaltaa oppilashuollollisten toimintojen koordinoinnissa ja hänen läsnäolonsa ja vaikutuksensa edistää opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin päämääriin pääsemistä. Hyvin johdettuna oppilashuoltoryhmä kykenee ratkaisemaan vaikeita haasteita. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 47.) Myös Luostarinen (2000) kokee, että rehtorin toiminnalla on tärkeä vaikutus oppilashuoltoryhmän työhön. Rehtorin asiantuntemus koulun hallinnosta, koulumaailman rakenteesta sekä opetuksen järjestämisen mahdollisuuksista ja rajoituksista, oppilaiden tuntemus sekä kokonaisvaltainen näkemys koulun tilanteesta ovat keskeisiä asioita. Rehtorilta odotetaan myös hyvän johtajan ominaisuuksia. Jos rehtori toimii oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana, toivotaan häneltä jämäkkyyttä ja tasapuolisuutta, jotta puheenvuorot jakautuisivat tasaisesti. Lisäksi hänellä on suuri rooli siinä, että pysytään asiassa eikä harhauduta epäolennaisuuksiin tai juoruiluun. Jos rehtori ei näe oppilashuoltoryhmän tärkeyttä eikä siten tue sen toimintaa, ei oppilashuoltoryhmän päätöksillä ole koulun arjen kannalta merkitystä. (Luostarinen 2000, 74–76.) Ilman rehtorin tai koulunjohtajan osallistumista oppilashuoltoryhmään sen työ saattaa jäädä irralliseksi koulun muusta toiminnasta eikä sillä ole toivottua vaikutusta koulun arkeen. Oppilashuoltoryhmällä ei tosin ole hallinnollista päätösvaltaa, mutta mahdollisuus esittää asiantuntijuu-teen perustuvia näkemyksiä ja ehdotuksia. (Ekebon ym. 2000, 93.)

Käsillä olevan tutkimuksen mukaan vain muutamat opettajista kommentoivat rehtorin asemaa oppilashuoltoryhmässä. Erityisluokanopettaja Siiri koki rehtorin puuttumisen oppilashuoltoryhmän vaikutuksesta kokoonpanosta ryhmän toimintaa heikentävänä.

Meillä oli ennen rehtori oppilashuoltoryhmän jäsenenä, mutta ei oo enää. Hän vetos kiireisiinsä, mitä ei oo koettu kovin hyväks. Koska se on tärkeätä nimenomaan, jos on ongelmavanhempia, niin rehtorin läsnäolo on tosi tärkeä. Mutta kyllä hän tulee palavereihin aina mukaan, jos on semmonen, että ollaan esimerkiksi opettajaa syyllistetty. Rehtori tulee tuomariks mukaan.

Luokanopettaja Merja vastaavasti kritisoi rehtorin vahvaa asemaa.

Kyllä ne ongelmakohdat on usein siinä, miten rehtori hahmottaa sen ongelmakentän. Aina ei oo mahdollista avata niitä tilanteita rehtorille, hallintorehtorille, jotka eivät istu siellä luokassa seuraamassa tilanteita. Että usein mä koen sen vaikeana, että mitä erityisempiä tapauksia, siitä keskiverto-oppilaasta kauempana olevaa ongelmakenttää, sen vaikeempi on äkkiseltään saada kuvattua tilannetta rehtorille.

4.7.7 Ennaltaehkäisevä työ

Kaksi tutkimukseen osallistuneista mainitsi ennaltaehkäisevän työn tärkeyden. Luokanopettaja Mimosa koki yleisimmin tilanteen olevan sellainen, että ongelma on jo olemassa ja sitä yritetään saada hallintaan. Luokanopettaja Pihla oli asioista samaa mieltä.

Sehän olis hyvä, jos se olis ennaltaehkäisevää, mutta kyllä se käytännössä monesti vain on niin, että toiminta alkaa vasta, kun jotakin on tapahtunut tai huomattu. Silloin pyritään rakentamaan sen hetkiset 'uudet vaihtoehdot'.

Pesosen ja Heinosen (2005, 29) tutkimuksessa vastaajat nostavat esille ennaltaehkäisevän työn tärkeyden, mutta eivät kuitenkaan esitä konkreettisia ehdotuksia toteuttamistavoista kouluyhteisössä. Luostarinen (2000, 48–49) erittelee oppimisvaikeuksiin ja sosiaalisiin ongelmiin liittyvän oppilashuoltoryhmän ennaltaehkäisevän työn. Naukkarisen (1999, 72–73) johtopäätöksen mukaan oppilashuoltoryhmän toiminta on pääosin korjaavaa ja ennaltaehkäisevät asiat ovat vain pieni osa kokonaisuudesta. Useimmiten ryhmä käsittelee oireilevan oppilaan tilannetta, joka pitäisi korjata. Ryhmä toimii pääosin tässä ja nyt -periaatteella. Tämä tarkoittaa sitä, että toimitaan vasta silloin, kun oppilaalle ilmaantuu ongelmia.

Oppilashuollon ongelmana on usein palvelujen alueellisesti epätasainen saatavuus, joka korostuu koulukuraattorien ja -psykologien kohdalla. Palvelujen epätasa-arvoinen saatavuus lisää oppilaiden eriarvoisuutta ja tekee tukiverkkojen kehittämisen kouluissa hankalaksi. Tosiasia on, että koululaisen pahoinvointi on lisääntynyt ja näin ollen oppilashuollon palvelujen alueellinen ja koulukohtainen saatavuus tulisi turvata. Lisäksi ennaltaehkäisevä ja hoitava sekä yhteisöllinen ja yksilöllinen tuki pitäisi saada tasapainoon. Koulun peruslähtökohtana on yksilöllisyyden huomioiminen, mutta lapsen kasvaminen yhteisön jäseneksi on yhtä tärkeää. Jotta oppilaasta kehittyisi itsenäinen, tulee koulun järjestää hänelle tarpeeksi osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä opettaa vastuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta ja rohkaista sosiaalista oppimista. Oppilashuoltoryhmän toimijoiden tulisi edistää hyvinvointia ja turvallisuutta koulussa ja tukea samalla oppilaiden kasvua ja kehitystä kohti tasapainoista aikuisuutta. (Peltonen & Säävälä 2001, 188, 195–197.)

4.7.8 Työnohjaus

Yksi haastatelluista, erityisluokanopettaja Siiri, ilmaisi tarpeen työnohjauksellisen ryhmän perustamiselle, jotta oppilashuoltoryhmää ei käytettäisi työnohjauksellisena 'purkupaikkana'.

Sit meillä ei oo sellasta toista ryhmää, missä niitä ongelmia puitais ja mun mielestä se olis tarpeen opettajien jaksamisen kannalta.

Pesonen ja Heinonen (2005, 28) toivovat myös työnohjauksen järjestymistä koko oppilashuoltoryhmälle. Puroilan (2003, 50, 57) pro gradu -tutkielmasta käy ilmi samanlainen tarve, koska työnohjauksen avulla työntekijöiden koetaan saavan työvälineitä oppilaan kohtaamiseen. Vaarana on, että oppilashuoltoryhmä toimii välillä työnohjausryhmänä. Luostarinen (2000, 88) vastaavasti kertoo positiivisen kokemuksen pidempiaikaisesta työnohjauksesta, johon yksi oppilashuoltoryhmä oli kokonaisuudessaan osallistunut. Tämän ryhmän tavoitteena oli tiivistää ja tehostaa hajanaisuudesta kärsivän ryhmän toimintaa kokeilemalla työnohjaajan avulla kehittämäänsä systeemiä.

5 PODINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkielmani viimeisessä luvussa teen yhteenvetoa koko tutkimusprosessista. Ensin arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Sen jälkeen pohdiskelen tutkimusprosessia kokonaisuutena. Lopuksi esittelen johtopäätöksiä tutkimustuloksista.

5.1 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Laadullista tutkimusta arvioitaessa mietitään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, johon sisältyvät validiteetin ja reliabiliteetin arviointi. Tutkimuksen teossa eettiset ratkaisut on tuotava esiin. Niitä ovat muun muassa tutkimusluvan anominen ja tutkittavien anonymiteetin pitäminen. Tärkeää on säilyttää tutkijan ja tutkittavan välinen luottamus koko tutkimusprosessin ajan. Validiteetin arviointiin liittyvät muun muassa tutkimuksen pätevyys ja yleistettävyyys. Validiteettikysymyksiä ovat muun muassa tutkimusasetelman ja tutkimuskontekstin arvioitavuus sekä tutkimuksen teoreettisen, menetelmällisen ja empiirisen perustan yhteensopivuus. Reliabiliteetin arviointiin sisältyvät aineiston käsittelyn ja analyysin arvioitavuus ja uskottavuus. Lukijalle tulisi tarjota tilaisuus seurata tutkijan päättelyä ja kritisoida sitä. (Pyörälä 2002.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asemaa voidaan pitää melko vapaana, mikä mahdollistaa tutkimuksen joustavan suunnittelun ja toteutuksen. Näin ollen tutkimussuunnitelman on melkoisen avoin ja siinä tutkimuksen vaiheet; aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi nivoutuvat tiiviisti yhteen. Toisaalta vapaus edellyttää myös mielikuvitusta ja rohkeutta kokeilla uusia lähestymistapoja. Koko tutkimusprosessin ajan tutkijan on tiedostettava eettisyys sekä siihen liittyvä pohdinta. Tutkijan onnistunut eettisten ongelmien tunnistaminen ja välttäminen paljastavat tutkijan ammattitaidon ja -etiikan. Niiden arvioiminen vaatii tutkijalta määrätynlaista herkkyyttä. Eettiset kysymykset nousevat esiin monissa tutkimuksen vaiheissa, kuten tutkimuslupaa anottaessa, tutkimusaineistoa kerättyäessä, osallistumisessa tutkimukseen (tutkija on osa tutkittavaa maailmaa) sekä tutkimuksesta tiedottamisessa. Tutkijan on ehdottomasti toimittava siten, ettei ihmisarvoa eikä yksityisyyttä loukata. Anonymiteetti ja luottamuksellisuus ovat keskeisiä asioita. Tutkijan ja tutkittavan vuoroaikutusta voidaan havainnollistaa parhaiten termillä tutkimussuhde. (Eskola & Suoranta 1998, 16, 20, 53–60.)

Valitsin haastateltavikseni opettajia, joihin olin tutustunut joko työelämässä, opintoihin liittyvissä harjoitteluissa tai vapaa-ajan harrastuksissa. Ajattelin, että tuttuudesta olisi hyötyä. Haastateltavat luottaisivat minuun paremmin ja kertoisivat kokemuksistaan avoimemmin. Lähestyin heitä ensin puhelimitse, sähköpostilla tai kolmannen henkilön välityksellä. Tutkimusluvan kysyin suullisesti ennen haastatteluaikakohdasta sopimista. Lisäksi toimitin kaikille haastateltavilleni joko sähköpostitse tai kirjallisesti alustavaa tietoa muun muassa haastattelun teemoista. Kerroin samalla haastateltavani olevan luottamuksellinen ja anonymiteetin säilyttävä. Lupasin myös toimittaa halukkaille valmiin tutkielman luettavaksi, koska uskon siitä olevan eniten hyötyä juuri asianosaisille ja heidän työyhteisöilleen tulevaisuudessa. Haastattelut tehtiin joko haastateltavan työpaikalla (3) tai hänen ehdottamassaan paikassa (6), yleisimmin haastateltavan kotona. Haastateltavien nimet muutettiin eikä heidän ammatillisesta historiastaan kerrottu mitään tarkkoja yksityiskohtia tulosten käsittelyn yhteydessä. Haastateltavat eivät myöskään tiedneet toistensa henkilöllisyyttä. Litteroidun haastattelumateriaalin tallensin sellaiseen muotoon, ettei haastateltavien henkilöllisyys tule julki.

Tutkimusaineiston arvioinnissa kiinnitetään huomiota sen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyteen (saturaatio), analyysin kattavuuteen (tulkintoja ei perustella satunnaisilla aineistotoksilla), arvioitavuuteen (lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä) ja toistettavuuteen (käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty mahdollisimman yksiselitteisesti). (Eskola & Suoranta 1998, 215–217.) Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Laatuun liittyviä seikkoja ovat muun muassa haastattelijan haastattelutaidot, teknisen välineistön toimivuus, litteroinnin onnistuminen sekä haastattelupäiväkirjan pito. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 184–185.) Haastattelu- tai analyysipäiväkirjan merkintöjä voi ainakin osittain hyödyntää myös tutkimustekstissä (Eskola & Suoranta 1998, 219). Tarkoitukseni oli saada mahdollisimman luotettavaa haastatteluaineistoa.

Tutkimukseni luotettavuutta heikentävä potentiaalinen tekijä saattoi olla kokemattomuuteni haastattelijana. Koska haastattelutaitoni ei ole vielä huippuunsa hioutunut, saatoin tarkoittamattani syyllistyä jonkinasteiseen johdatteluun tai liian vahvaan asioiden olettamiseen. Lisäksi toisella haastattelukierroksella olisin luultavasti päässyt vielä syvällisempään tulokseen. Opettajat ammattiryhmänä saattavat myös olla yksi haastavimmista tutkimuskohteista, kun kyseessä on kokemusten tutkiminen. Haastatteluja tehtäessä tekninen välineistö eli MP3-soittimeni toimi moitteettomasti. Lisäksi koen litterointieni onnistuneen tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen huomioiden hyvin. Haastattelupäiväkirjaa en päätenyt pitämään, koska arvioin sen pitämisen vaikuttavan melko vähän tämän laajuisen tutkimuksen luotettavuuteen.

Aineiston suuruudesta päättäminen ei ole ongelmaton laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2007, 176). Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 58) mukaan haastateltavien määrään vaikuttaa tutkimuksen tarkoitus. Yksinkertainen ohje onkin haastatella niin montaa henkilöä kuin on välttämätöntä tarvittavan tiedon kannalta. Toisaalta kannattaa haastatella niin kauan kuin on saatavissa uutta ja tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 62; Eskola & Vastamäki 2007, 41; Hirsjärvi & Hurme 2004, 60.) Tutkijan ei kannata päättää tutkittavien tapausten määrää etukäteen, vaan aloittaa haastattelut jatkaen niitä kunnes ne eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa vaan samat asiat alkavat toistua haastattelusta toiseen. Aineiston kylläntyminen eli saturaatio sisältää myös ongelmakohtia, koska tutkija saattaa (oppineisuudesta riippuen) löytää jatkuvasti uusia näkökulmia ja toisaalta kvalitatiivisen tutkimuksen tapauksia pidetään usein ainutlaatuisina. (Hirsjärvi ym. 2007, 177.) Olen kokenut saavuttaneeni aineiston kylläntymisen, koska haastattelujen anti on ollut melko yhdenmukainen. Aluksi ajattelin selviytyä seitsemällä tai kahdeksalla haastattelulla, mutta saturaatio-ajattelun tarkemman pohdiskelun tuloksena halusin tehdä vielä muutama lisää tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

Määrällisestä tutkimusperinteestä nousevien arviointimääreiden käyttämiseen laadullisen tutkimusaineiston arvioinnissa sellaisenaan tulee suhtautua varauksella. Ne perustuvat ajatukseen siitä, että tutkijan tulee päästä käsiksi samaan objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen kerta toisensa jälkeen. Laadullisessa haastattelututkimuksessa ei voida olettaa, että kahdessa eri tilanteessa esitetyt kysymykset voisivat olla samanlaisia, koska tilanteet ovat dynaamisia ja ihmisen käyttäytyminen riippuu pitkälti kontekstista. Erot tutkimuskertojen välillä eivät välttämättä kerro menetelmän heikkoudesta vaan muuttuneista tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 185–186.) Laadullisesta haastatteluaineistosta ei kannata tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Huomioitavaa on kuitenkin, että tutkijalla tarkasti yksittäistä tapausta saadaan usein esiin yleisemmällä tarkastelutasolla useasti toistuva ilmiö. (Hirsjärvi ym. 2007, 177, 227.)

Tutkimuksen tekemisessä pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta aina se ei onnistu. Tärkeää onkin arvioida kaikkien tutkimustulosten luotettavuutta ja pätevyyttä jollakin tavalla, koska ne vaihtelevat eri tutkimusten välillä. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Laadullisia luotettavuuskriteereitä saatetaan pitää vaillinaisina, koska esimerkiksi aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan samalla tavoin kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi liikkua vapaammin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimuskirjallisuuden välillä, mutta samalla hänen on pohdittava tekemiään ratkaisuja ja otettava kantaa sekä

tutkimuksensa luotettavuuteen että analyysin kattavuuteen. Huomioitavaa on, että kysymystä luotettavuudesta tarkastellaan eri tavoin laadullisessa kuin määrällisessä tutkimusperinteessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tarkastelemalla koko tutkimusprosessia, koska tutkija itse on tutkimuksensa pääasiallinen luotettavuuskriteeri. Näin ollen määrällisen tutkimusperinteen mukainen validiteetin ja reliabiliteetin arviointi eivät sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 209–212.)

Tutkimuksen edustavuutta ja yleistettävyyttä tulee tarkastella kunkin tutkimuksen omista teoreettisista lähtökohdista käsin. Usein laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin mieluummin aineiston kattavuudesta viitaten aineiston koon, analyysin sekä tulkinnan onnistuneisuuteen. Tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvata ja ymmärtää jotakin tapahtumaa tai toimintaa sekä rakentaa aineistosta teoreettisesti kestäviä tulkintoja. Tutkitun tapauksen tulee olla edustava esimerkki yleisestä eikä yleistyksiä tehdä aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Tutkijan on opittava tuntemaan aineistonsa riittävän hyvin, jotta tulkinta ei perustu satunnaisuuksiin. Teoreettisen viitekehyksen tulee ohjata myös aineiston keruuta. (Eskola & Suoranta 1998, 60–62, 65–66.)

Laadullinen aineiston käsittely on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin määrällinen analyysi. Tämän vuoksi laadullisen aineiston arvioitavuutta lisää se, että tutkija raportoi mahdollisimman tarkkaan tutkimukseensa liittyvät tekniset operaatiot sekä ajatuskulkunsa, jotka ovat johtaneet saatuihin tuloksiin. Näin lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä mahdollisimman tarkasti. (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Mäkelä 1990, 53.) Lisäksi se ei haittaa, jos selostetaan myös mahdolliset virhetulkinnat ja häiriötekijät sekä tutkijan oma arviointi tilanteesta. Tarkkuutta lisäävät myös tulkintojen ja päätelmien taustalla olevat perustelut sekä esimerkiksi suorat haastatteluotteet aineistosta. Joskus on paikallaan käyttää tutkimuksen teossa myös triangulaatiota eli useita eri menetelmiä. (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228.) Olen pyrkinyt selvittämään tutkimukseni vaiheita ja puutteita mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti. Tutkielman kirjoittamiseen olen paneutunut huolella pyrkien mahdollisimman selkeään ja helposti ymmärrettävään tuotokseen. Suoria haastatteluotteita olen lainannut haastateltaviltani melko paljon, jotta luotettavuus lisääntyisi. Mäkelän (1990) mukaan arvioitavuus ei kuitenkaan takaa tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisen aineiston arvioitavuutta ja toistettavuutta lisäävät aineiston luettelointi, tulkintaoperaatioiden pilkkominen vaiheisiin sekä ratkaisu- ja tulkintasääntöjen nimenomaistaminen. (mt. 55–59.) Tässä tutkimuksessa huomasin omien ajatusteni raportoimisen mahdottomaksi tehtäväksi. Se oli edellyttänyt muun muassa tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista koko tutkimusprosessin ajalta.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa jätettäisiin huomiotta totuttujen reliabiliteetin ja validiteetin muodot, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tutkimuksen avulla edelleen pyrittäisi paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa. Koko ajan on huomioitava, että tutkija vaikuttaa saata-vaan tietoon jo tiedonkeruuvaiheessa. Tulkinnat ovat siis peräisin tutkijasta ja hänen käsitteistöns-ään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Käyttökelpoisin tarkastelunäkökulma on rakennevalidiuden arviointi. Siinä pohditaan, käytetäänkö tutkimuksessa niitä käsitteitä, jotka hei-jastavat tutkituksi aiottua ilmiötä. Kysymys on tulkinnan ongelmasta ja analyysin luotettavuudesta. Onko kaikki käytettävä materiaali otettu huomioon? Onko tiedot litteroitu oikein? Validiutta voi myös testata lähteiden luotettavuutta tarkkailemalla. Huomioitavaa on, ettei kaikelle näkemälleen ole tarkoitus löytää vahvistusta kirjallisuudesta. Jos näin tehdään, tutkimuksen eteneminen estyy. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 187–189.)

Validiutta osoittaa myös vastaavuus tutkijan ja tutkittavien tulkintojen välillä. Tämän asian tarkis-taminen edellyttää sitä, että haastateltavat saavat itse tutustua tutkijan tulkintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 190.) Ajattelin tutkimusprosessin aikana, että tulkittuani aineiston antaisin sen luetta-vaksi haastateltaville ja saisin heiltä palautetta. Tämän palautteen perusteella muokkaisin tulkintoja. Tutkimuksen pitkittynyt aikataulu ei kuitenkaan sallinut enää tätä vaihetta, vaikka se olisi todennä-köisesti lisännyt tulosten ja tulkinnan luotettavuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 18) mukaan tut-kimuksen luotettavuutta arvioitaessa on hyväksyttävä ajatus siitä, että jokainen ihminen luo oman käsityksensä todellisuudesta, eikä koskaan voi olla täysin varma muiden käsityksistä. Lisäksi on tiedostettava se, että oman tutkimuksensa esittämä totuus muuttuu ajan kuluessa eikä ehdotonta totuutta ympäröivästä maailmasta ole mahdollista tavoittaa. Samoista ilmiöistä on olemassa erilai-sia, jopa ristiriitaisiakin, käsityksiä eri aikoina ja eri kulttuureissa.

5.2 Pohdintaa tutkimusprosessista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli yleiskäsityksen saaminen oppilashuoltoryhmän toiminnasta ja sen kehittämisestä. Kokonaisuudessaan pro gradu -tutkielman tekeminen oli opettavainen prosessi. Työskentelyprosessin edetessä tutkielmani aihepiiri osoittautui melko hankalaksi siitä syystä, ettei siitä ole tehty paljonkaan tutkimusta, varsinkaan peruskoulun alaluokkien osalta. Pro gradu - tutkielmia aihepiiristä on sen sijaan tehty viimeisen kymmenen vuoden aikana paljon. Lisäksi lähes kaikki löytämäni tutkimukset ja pro gradu -tutkielmat oli tehty muualla kuin Tampereen yliopistos-sa, esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa aiheeseen on panostettu enemmän. Lopulta onnistuin löytä-mään tutkimusaineistoa, jonka aihepiiri oli toinen, mutta liittyi jollakin tavalla opettajan työhön ja

jossa käsiteltiin myös oppilashuollollisia näkökulmia. Kohtasin tutkielmaa tehdessäni paljon muitakin haasteellisia tilanteita, joista en lojalsuussyistä voi tässä kertoa tarkemmin. Hankaluuksista huolimatta en luopunut aiheestani, koska koin koulumaailmassa olevan tarvetta tällaiselle tutkimukselle. Myös kaikkien haastateltavien mielestä aiheeni oli ajankohtainen ja tärkeä. Koen tehneeni tämän tutkielman erityisesti heitä varten, ja toivon tästä olevan hyötyä heidän työyhteisöilleen. Olen kiitollinen jokaiselle haastateltavalleni avusta. Ilman haastattelumateriaalia tutkimuksen toteuttaminen olisi ollut mahdotonta.

Teemahaastattelu osoittautui sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Opettajat saattavat tosin olla ammattiryhmänä keskimääräistä vaikeampia haastateltavia. Heitä on aina pidetty esimerkillisinä 'kansankynttilöinä'. Tämän vuoksi heillä saattaa olla tarve sanoa asiat siten, että ne kuulostaisivat hyvältä, vaikka eivät olisikaan täysin oman kokemuksen mukaisia. En kuitenkaan usko haastateltavieni tietoisesti pyrkineen 'silottelemaan' vastauksiaan. Lisäksi on huomioitava, että kokemusta ja käsitystä on vaikea erottaa toisistaan. Haastatteluaineistoni oli monipuolinen, vaikka kovin syvälliseen analyysiin sen kanssa en kokenut päässeeni.

Tutkijana saamani käsityksen mukaan oppilashuoltoryhmän toiminnan ongelmakohdat ja kehittämisen tarpeet ovat olleet viimeiset kymmenen vuotta samantapaiset. Ihmettelen, miksi kehitystä ei tapahdu näillä alueilla. Koen, että jatkotutkimukselle olisi tarvetta. Erityisesti väitöstutkimusta olisi tärkeää tehdä, koska sen avulla voitaisiin entistä paremmin perustella oppilashuoltotoiminnan kehittämistarpeita. Jatkotutkimuksissa voitaisiin esimerkiksi tuoda syvällisemmin esille luokanopettajien näkökulmaa oppilashuollolliseen työhön. Lisäksi vanhempien näkökulma siihen olisi tärkeä tutkimusaihe.

5.3 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista

Tutkimuksessa haastattelemani opettajia mietityttivät eniten oppilaan kotioloihin liittyvät ongelmat. Myös Luostarisen (2000) mukaan sosiaalisissa vaikeuksissa olevat ja moniongelmaiset oppilaat ovat yleisempiä oppilashuoltoryhmän asiakkaita kuin oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat. Onneksi luokanopettajat eivät enää työskentele suljettujen ovien takana, vaan tekevät yhteistyötä toistensa ja oppilashuoltoryhmän kanssa.

Oppilashuoltoryhmän kokoonpanossa on koulukohtaisia eroja, mutta tämän tutkimuksen mukaan siihen kuuluivat ainakin koulukuraattori ja -psykologi, terveydenhoitaja, laaja-alainen erityisopetta-

ja sekä koulun rehtori. Pohtiessaan omaa rooliaan oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa yli puolet haastatelluista koki olevansa esittelijän roolissa ja puolet mielsi itsensä tuen ja neuvojen saajaksi. Muita mainittuja rooleja olivat puheenjohtaja, koolle kutsuja sekä asiantuntija. Hämmästyttävää oli, että vain kaksi haastatelluista koki olevansa asiantuntijana ryhmän kokoontumisessa. Opettajanhan pitäisi periaatteessa olla oppilaansa asiantuntijana aina. Hän tuntee oppilaansa toiminnan koulun arjessa parhaiten. Oppilaan vanhempien ollessa läsnä kokoontumisessa asiantuntijan tehtävä kuuluu myös heille, koska he tuntevat parhaiten oppilaansa kotiasiat. Toisaalta huomioitavaa on, että jokainen oppilashuoltoryhmän jäsenkin voidaan mieltää asiantuntijaksi, omalla alallaan. Ristiriidan havaitsin siinä, että vain puolet haastatelluista koki olevansa tuen ja neuvojen saaja. Samalla suurin osa kuitenkin mielsi oppilashuoltoryhmän tukea antavaksi toimielimeksi. Selityksenä voi olla se, että omaa rooliaan ryhmässä saattaa olla vaikea kuvailla. Aineistosta käy myös ilmi, etteivät haastatellut ole tehneet paljonkaan yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa. Suurin osa kertoi olevansa tekemisissä ryhmän kanssa vain muutamia kertoja lukuvuodessa. Kaksi haastatelluista myönsi toimineensa oppilashuoltoryhmän kanssa erittäin harvoin työuransa aikana.

Enemmistö haastatelluista suosi niin sanottuja epävirallisia keskusteluja jonkun oppilashuoltoryhmän jäsenen kanssa. Mahdollisesti kyse on yhteisen ajan puutteesta. Eri ammattikuntien edustajien on lähes mahdotonta sovittaa aikataulujaan yhteen, koska ryhmän jäsenillä on työaikaansa nähden liikaa velvollisuuksia hoidettavanaan. Epävirallisia keskusteluja tarvittaessa sellaiset tapaukset saattavat korostua, joissa oppilashuoltoryhmän apua olisi tarvittu lyhyellä varoitusajalla, eikä ryhmää onnistuttu saamaan koolle. Näkökulma oppilaan asioihin jää kuitenkin suppeammaksi, jos tapausta hoidetaan vain muutamien ammattilaisten kanssa. Toisaalta joidenkin opettajien voi olla helpompi hoitaa asioita pienemmällä porukalla. Pettymykset ryhmän toimintaan saattavat kannustaa opettajaa käyttämään muita keinoja asioiden hoitamiseksi. Muutamista haastatelluista nimittäin ilmeni, etteivät kaikki haastatellut koe saavansa tarvitsemaansa tukea oppilashuoltoryhmältä.

Haastateltavat eivät käyttäneet kovin kriittisiä puheenvuoroja kertoessaan oppilashuoltoryhmän toimintatavoista, vaikka puolet heistä kehittäisikin ryhmän toimintaa jollakin tavalla. Yksittäisiä haastatteluissa ilmenneitä asioita olivat ryhmäläisten joustavuuden, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittäminen sekä koulun puolella toimivan esikoulun oppilashuoltoryhmän kehittäminen. Lisäksi haluttiin, että oppilashuoltoryhmä pysyisi paremmin käsiteltävässä asiassa kokouksen aikana, eikä puhuisi asian vierestä tuoden esille epäoleellisia seikkoja. Toisaalta kriittisyyden puute saattaa johtua siitä, että haastatelluilla oli pääosin positiivisia kokemuksia oppilashuoltoryhmän toiminnasta. Oppilaan tukemista pidettiin ryhmän pääasiallisena tehtävänä. Aineistosta kävi kuitenkin

kin ilmi myös tavoite opettajan työn tukemisesta. Moni haastatelluista olikin kokenut saavansa tukea oppilashuoltoryhmältä.

Ryhmän kanssa tehtävä yhteistyö arvioitiin sopuisaksi. Aineistosta oli havaittavissa, että ryhmän toimintaan oltiin yleisesti tyytyväisiä, mutta samalla sitä haluttiin vielä kehittää. Kritiikkiä annettiin hyvin varovasti. Olikohan syynä mahdollisesti epävarmuus tai uskalluksen puute vai vähäiset kokemukset yhteistyöstä ryhmän kanssa? Toisaalta haastateltavat saattoivat pitää oppilashuoltoryhmän toimintaa kokonaisuudessa onnistuneena. Ongelmakohdiksi mainittiin jonkun yksittäisen ryhmäläisen työskentelytyyli, ryhmän luottamuksen menettäminen tai ammattilaisten välinen vuorovaikutuskriisi. Yhdessäkään tapauksessa haastateltu ei kokenut itseään ongelmien aiheuttajaksi. Haastateluaineistosta kävi ilmi, että yleisesti oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa ilmapiiri arvioitiin myös sopuisaksi. Tätä pidettiin hyvänä asiana. Ovatko opettajat ehkä hiukan liian varovaisia arvioissaan? Toisaalta oppilashuoltoryhmän kokoontumisissa käsitellään arkaluontoisia asioita, joten sopuisa ilmapiiri on toivottavaa. Opettajien mukaan ilmapiiriä oli vaikea kuvailla. Yleensä ilmapiiriongelmat johtuivat yksittäisestä ryhmän jäsenestä tai oppilaan vanhemmista. Luostarisen (2000) mukaan oppilashuoltoryhmien sisäiset ristiriidat ovat yleisiä.

Vain alle puolet haastatelluista arvioi moniammatillisuuden hyväksi asiaksi. Lopuilla ei ollut asiaan selkeää näkemystä, koska kukaan ei kovasti kritisoinut sitä. Aineistosta kävi selkeästi ilmi, etteivät opettajat ammattiryhmänä ole niin valmiita moniammatilliseen yhteistyöhön kuin muut ammattikunnat. Opettajankoulutusta tulisi siis tältä osin kehittää. Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista koki, ettei heidän koulutuksensa ole antanut riittäviä valmiuksia moniammatillisen yhteistyön tekemiseen. Ainoastaan yksi haastatelluista koki saaneensa koulutuksestaan valmiuksia tällaiseen yhteistyöhön. Suurimmalla osalla oli opettajankoulutus. Paljonko opettajan peruskoulutusta on mahdollista laajentaa, jotta se sisältäisi enemmän yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä ihmisten kohtaamiseen valmentavia opintoja. Voiko moniammatilliseen yhteistyöhön ylipäänsä kouluttautua vai oppiiko sen työn kautta. Entä pitäisikö tällaisten opintojen sisältyä johonkin opettajien täydennyskoulutuspakettiin. Haastatelluista ne, joilla oli jokin toinen koulutus opettajankoulutuksen lisäksi, kokivat saaneensa siitä paremmin valmiuksia kohdata muiden ammattien edustajia ja työskennellä heidän kanssaan.

Yhteistyöhön vanhempien kanssa oltiin pääosin tyytyväisiä, vaikka se koettiin vaihtelevaksi ja tapauskohtaiseksi. Muutamit haastatelluista eivät kommentoineet vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ollenkaan. Vanhempien osallistuminen oppilashuoltoryhmän kokoontumiseen ei ollut ko-

vin yleistä. Vanhemmille järjestettiin yleensä erillisiä palavereja, joihin osallistuivat vain muutamat oppilashuoltoryhmän jäsenistä luokanopettajan lisäksi. Tässä ilmenee kehittämisen paikka. Jos vanhemmat osallistuisivat aina oppilashuoltoryhmän kokoontumiseen, he saisivat monipuolisemman käsityksen ongelmatilanteeseen eri ammattilaisten puheenvuoroista. Se palvelisi heitä paremmin kuin palaverit pienellä porukalla. Läsnäolo ryhmän kokoontumisessa lujittaisi yhteistyötä, koska tällöin vanhemmat olisivat mukana aina oppilaan asioita käsiteltäessä. Näin heille ei tulisi sellaista oloa, että heiltä salaillaan jotain oppilaan tilanteeseen liittyviä asioita. Tämä edellyttäisi luonnollisesti aktiivisuutta myös vanhempien puolelta muun muassa kokousajankohtien sovittelussa.

Yli puolet tähän tutkimukseen osallistuneista koki, että oppilaan mielipide ja ajatukset huomioidaan oppilashuoltoryhmän kokoontumisessa, vaikka oppilas ei ole läsnä. Ryhmän toimintaa pidettiin yleisesti oppilasta tukevana. Ongelmanratkaisukulttuuria kukaan haastatelluista ei analysoinut syvällisesti. Paljonko oppilaan mielipiteitä todellisuudessa huomioidaan? Tässä tutkimuksessa haastattelu kohdistui opettajiin. Emme siis tiedä, kuinka oppilaat itse kokisivat asian. Lisäksi mietin, onko lapsen mielipiteen huomioiminen aina tarkoituksenmukaista. Kyseessä ovat alaluokkien (6–12-vuotiaat) oppilaat, joiden ei vielä välttämättä tarvitse huolehtia oppilashuollollisista asioista. Heidän voi olla vaikea ymmärtää asioita ja ne saattavat vähän pelottaakin. Näiden asioiden ratkominen kuuluu ennen kaikkea aikuisille. Oppilaan etu tulee kuitenkin aina huomioida. Muutamat haastateltavista esittivät tämän suuntaisia näkemyksiä.

Haastatteluaineistosta kävi ilmi myös monia kehittämissuhteita. Suurin osa haastatelluista koki, ettei heillä ollut aikaa hoitaa oppilashuollollisia asioita työaikansa puitteissa. Oppilashuollollisten asioiden hoitaminen tapahtui omalla ajalla ilman erillistä korvausta. Opettajat halusivat tilanteeseen muutosta, vaikka eivät osaakaan ehdottaa selkeää ratkaisua. Miten tilannetta olisi mahdollista muuttaa? Olisiko opettajien kokonaistyöaika apuna tähän? Myös Rintamäki (1997) pitää tutkimuksessaan aikapulaa ikävänä tosiasiana. Sen vallitessa voidaan panostaa vain vaikeimmissa tilanteissa oleviin oppilaisiin. Aikapulasta ja varojen vähäisyydestä syntyy noidankehä; rahallisten resurssien puutteessa voidaan panostaa vain vaikeimpien ongelmien ratkomiseen. Huomioitavaa on kuitenkin, etteivät ainoastaan riittävät resurssit muuta oppilashuoltoryhmän toiminnan luonnetta. Oppilashuoltoryhmän vuorovaikutussuhteisiin tulisi panostaa samalla tavoin. Yli kymmenen vuotta vanhasta pro gradu -tutkielmasta käy jo ilmi oppilashuoltoryhmän työn vaativuuden ja siihen suunnattujen resurssien epätasapaino. Myös Luostarisen (2000) mukaan oppilashuoltoryhmän toimintaedellytyksiä heikentää resurssipula, koska kehitystä ei voi tapahtua ilman lisäresursseja. Myös tiedottamisen kehittäminen nousee tässä tutkimuksessa tärkeään asemaan. Miten oppilashuoltoryhmän toiminnas-

ta olisi mahdollista tiedottaa tehokkaammin eri tahoilla? Entä kuinka opettajien ja oppilashuolto-ryhmän välistä tiedottamista voisi parantaa? Entä oppilaat ja vanhemmat? Kuinka tietoisia he ovat oppilashuoltoryhmän toiminnasta? Entä toimiiko oppilashuoltoryhmän jäsenten välinen tiedottaminen? Tällaisia asioita pidettiin ongelmallisina jo aikaisemmin aiheesta tehdyissä tutkimuksissa. Kehitystä ei näytä tapahtuneen. Onkohan kyse resurssipulasta vai eikö oppilashuoltoon liittyviä asioita pidetä yhtä tärkeinä kuin muita koulumaailman ongelmia?

Puolet haastatelluista toi esiin ryhmän toiminnan kehittämiseen liittyviä asioita. He toivoivat joustavuutta kokouskäytäntöihin, vuorovaikutustaitojen koulutusta ryhmän jäsenille, ryhmän tuloksellisuutta sekä esikoulun oppilashuollon kehittämistä. Samoja asioita tuli esille oppilashuoltoryhmän yhteistyön ongelmakohtia käsiteltäessä. Muut kehittämissuositukset olivat yksittäisiä, joten niistä ei voi tehdä yleistystä. Yksittäisinä ehdotuksina kävi ilmi toive lisäresurseista, avoimuuden lisääntymisestä ammattilaisten välillä, rehtorin aseman selkiintymisestä ryhmässä sekä ennaltaehkäisevään työhön ja työnohjaukseen panostamisesta.

LÄHTEET

Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Helsinki: Lastenkeskus Oy.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Hamina: Akatiimi.

Clark, M. A. & Amatea, E. 2004. Teacher Perceptions and Expectations of School Counselor Contributions: Implications for Planning and Training. *Professional School Counselling* 8 (2), 132–140.

Ekebom, U-M. & Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–156.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

Field, J. & Baker, S. 2004. Defining and Examining School Counselor Advocacy. *Professional School Counselling* 8 (1), 56–63.

Gibelman, M. 1993. School Social Workers, Counselors and Psychologist in Collaboration: A Shared Agenda. *Social Work in Education* 15 (1), 45–54.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hjørne, E. & Säljö, R. 2004. The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education* 15, 321–338.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitates* 1031. Tampereen yliopisto.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.

Jalava, U. & Virtanen, P. 1995. Moniammatillinen projektitoiminta. Avain hyvinvointipalvelujen tulevaisuuteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Jauhiainen, A. 2001. Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 67–78.

Jäntti, H. & Tuhkanen, M-L. 2003. Koulun voimavara. Oppilashuoltoryhmä oppilashuollon moniammatillisena tiiminä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A.-M. 2001. *Alias –kyvyt käyttöön*. Helsinki: Lastenkeskus Oy.

Kiviniemi K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä, PS-kustannus, 70–85.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Launonen, L. & Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.

Lindstedt, R. 2007. Paluu turvallisuuteen. Suomen Kuvalehti 46, 20–21.

Luostarinen, M. 2000. Laaja-alainen erityisopettaja asiantuntijajäsenenä moniammatillisena tiiminä toimivassa oppilashuoltoryhmässä peruskoulun ala-asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B27:2000. Helsinki.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 187–200.

Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonon (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjau. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–230.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Mäkelä-Rönnholm, M. 2006. Kokemuksia koulusta. Teoksessa E: Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 49–63.

Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän Yliopisto.

Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. 2002. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltotyöryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:13. Helsinki: Opetusministeriö.

Oppilashuoltokomitean mietintö. Komiteamietintö 1973:151. Helsinki.

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Parsell, G. & Bligh, J. 1998. Educational principles underpinning successful shared learning. *Medical Teacher* 20 (6), 522–529.

Peltonen, H. & Säävälä, T. 2001. Kehittyvä oppilashuoltotyö koulu yhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 182–199.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 30.8.2008. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops-web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops-web.pdf)

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–157.

Pesonen, A-K. & Heinonen K. 2005. Oppilashuoltoryhmien työn merkitys, arviointi ja kehittäminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2005. Helsinki.

Piirainen, R. 1999. Opiskelijahuollon yhteistyö. Teoksessa A. Wallin (toim.) 1999. Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman loppujulkaisu. TYT Julkaisusarja A 2/99. Tampere: Tampereen yliopisto, 18–21.

Puroila, M. 2003. Oppilashuoltoryhmän diskursiiviset äänet. Oulun Yliopisto. Luokanopettajakou-
lutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Pyörälä, E. 2002. Johdatus laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Viitattu 21.11.08.
<http://valt.helsinki.fi/yloope/kvali/kvali1.pdf>

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS- kustannus, 175–185.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsinki: Yliopistopaino.

Rintamäki, S. 1997. Oppilashuoltoryhmän jäsenten käsityksiä oppilashuoltotyöstä. Jyväskylän yli-
opisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Roto, H. 1999. Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä. Viitattu 15.11.06.
<http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5j.html>.

Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen
& T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-
kustannus, 41–63.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja
henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 803.
Viitattu 8.11.06. <http://acta.uta.fi/teos.phtml/?5454>.

Sipilä-Lähdetkorpi, P. 2004. 'Hirveesti tekijänsä näköistä'. Koulukuraattorin työ peruskoulun ylä-
luokilla. Helsinki: Finn lectura.

Tanninen, T. 1999. Verkostot koulun sosiaalityössä. Teoksessa A. Wallin (toim.) 1999. Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman loppujulkaisu. TYT Julkaisusarja A 2/99. Tampere: Tampereen yliopisto, 116–128.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Turunen, J. 1999. Opiskelijahuoltoryhmä. Teoksessa A. Wallin (toim.) 1999. Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman loppujulkaisu. TYT Julkaisusarja A 2/99. Tampere: Tampereen yliopisto, 11–17.

Toikkanen, J. & Viitasaari, M. 1999. Onko hän ollenkaan meidän koulun oppilas? Tapaustutkimus erään yläasteen oppilashuoltoryhmän toiminnasta kouluuyhteisön ongelmanratkaisijana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos, Kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitos. Oulu: Oulun yliopisto.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 9–26.

HAASTATTELURUNKO

Taustatietoja: koulutus, työhistoria yms.

TEEMA 1: Oppilashuollolliset asiat

- Millaisia oppilashuollollisia asioita käsittelet työssäsi?
- Miten hoidat/olet hoitanut niitä?
- Onko sinulla aikaa niiden hoitamiseen tarpeeksi?
- Millaisissa asioissa teet yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa?
- Kuinka usein?
- Miten yhteistyö kotien ja vanhempien kanssa sujuu näissä asioissa?

+ muita kysymyksiä tilanteesta riippuen.

TEEMA 2: Oppilashuoltoryhmän toiminta

- Ryhmän kokoonpano?
- Kuinka usein ryhmä kokoontuu?
- Millainen ryhmän merkitys on omalle työllesi? Miten se tukee työtäsi?
- Miten se vaikuttaa yksittäiseen oppilaaseen?
- Mitkä ovat ryhmän tärkeimmät tehtävät?
- Miten toiminnasta tiedotetaan?

+ muita kysymyksiä tilanteesta riippuen.

TEEMA 3: Oppilashuoltoryhmän kokoontuminen, jossa haastateltava on ollut läsnä

- Millainen on roolisi? Millaisia tehtäviä sinulla on ollut?
- Kuka toimii puheenjohtajana?
- Miten asioita käsitellään?
- Miten työskentely on edennyt?
- Millainen on sen oppilaan rooli, jonka asioita käsitellään?
- Miten ristiriitatilanteet hoidetaan? Onko sellaisia usein?
- Millainen ilmapiiri vallitsee yleensä?

+ muita kysymyksiä tilanteesta riippuen.

TEEMA 4: Yhteistyö oppilashuoltoryhmän kanssa

- Millaiset valmiudet koulutus on antanut yhteistyölle moniammatillisen ryhmän kanssa?
- Pohditko oman toimintaasi aktiivisesti?
- Millaisia ongelmakohtia yhteistyössä ilmenee?
- Mitkä piirteet tukevat yhteistyötä?
- Miten kehittäisit yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa?
- Esimerkki hyvästä tai huonosta tavasta hoitaa asioita ryhmän kanssa?

+ muita kysymyksiä haastattelun kulusta riippuen.