

Koulun toimenpiteet runsaasti poissaolevan oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi

Maria Nattestad, 14712

Kristiina Okkonen, 11184

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2011

Sosiaalityön koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Merja Laitinen

makemppa@ulapland.fi

kokkonen@ulapland.fi

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Koulun toimenpiteet runsaasti poissaolevan oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi

Tekijä: Nattestad, Maria & Okkonen, Kristiina

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityön koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ_X_ Sivulaudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä:69

Vuosi: 2011

Tiivistelmä:

Perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen myötä koulun toimijoilta vaaditaan enemmän panostusta ennaltaehkäisevään ja oppilaiden hyvinvointia tukevaan työhön. Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt valtakunnallisen Kelpo-hankkeen puitteissa avustusta kouluille uusia vaatimuksia vastaavien toimintojen kehitystyöhön. Tutkielma oli tapaustutkimus, joka tarkasteli erään Kelpo-hankkeeseen kuuluvan koulun interventiota runsaasti poissaolevan oppilaan tilanteeseen puuttuessa ja hyvinvointia tuettaessa. Tutkielmassa näkökulma hyvinvointiin oli positiivinen. Osaamisen ja auttamisen taidon katsottiin löytyvän koulusta ja sen toimijoiden ammattitaidosta.

Hyvinvoinnin tarkastelemiseksi luotiin eri tieteenalojen hyvinvointiteoreettisiin näkemyksiin pohjautuva analyyttinen viitekehys, oppilashyvinvointi. Oppilashyvinvointi kouluympäristössä sisältää sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen ja koulun olosuhteiden ulottuvuudet. Poissaolojen katsotaan lisäävän oppilaan ongelmia ja kasautuessaan ne voivat aiheuttaa syrjäytymistä. Hyvinvointia tukemalla voidaan vähentää poissaoloja. Näin poissaolot valikoituivat tutkielmassa osoittimeksi, jonka perusteella tapaus valittiin.

Tutkielman tapauksena oli yksi tietyssä toimintaympäristössä toteutettu interventio. Interventio syntyy sen osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa. Siihen vaikuttavat sosiaalinen ja toiminnallinen konteksti sekä sille annetut merkitykset ja tulkinnat. Tutkielma tuottaa kuvailevaa tietoa intervention sisällöstä. Realistisen arvioinnin avulla tarkasteltiin interventiossa syntyneitä hyvinvointia tukevia mekanismeja eli muutoksen aikaansaavia tekijöitä. Mekanismeiksi muodostui oppilaan tavoitteellinen osallistaminen, ammatillinen positiivisuus ja yksilökohtainen jousto opetusjärjestelyissä. Nämä lisäsivät oppilaan mahdollisuuksia saavuttaa koulutyölle asetettuja monitasoisia tavoitteita. Päämääränä oli tuottaa tietoa tavoitteellisen ja suunnitelmallisen hyvinvointityön tueksi.

Avainsanat: perusopetus, oppilashuolto, oppilashyvinvointi, poissaolot, tapaustutkimus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_X_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto..... | 1 |
| 2 Koulu oppilaiden hyvinvointia tukemassa | 4 |
| 2.1 Oppilashuollon tehtävä ja kehitys | 4 |
| 2.2 Oppilashyvinvoinnin teoreettinen jäsenitys | 8 |
| 2.3 Poissaolojen vaikutukset oppilashyvinvointiin..... | 14 |
| 3 Yksi tapaus esimerkkinä..... | 19 |
| 3.1 Tutkimustehtävä..... | 19 |
| 3.2 Laadullinen tapaustutkimus | 20 |
| 3.3 Aineiston analyysi realistisen arvioinnin viitekehyksessä..... | 22 |
| 3.4 Eettiset ratkaisut..... | 25 |
| 4 Monipuolisesti toteutettu interventio..... | 28 |
| 4.1 Oppilasta tukevat teot | 28 |
| 4.2 Mielekäs kouluympäristö..... | 30 |
| 4.3 Koulun tärkeät aikuiset | 33 |
| 4.4 Oppilaan itsetunnon vahvistaminen..... | 38 |
| 5 Oppilashyvinvointia tukevat mekanismit | 42 |
| 5.1 Yksilökohtainen jousto opetusjärjestelyissä | 42 |
| 5.2 Työotteena ammatillinen positiivisuus | 46 |
| 5.3 Oppilaan tavoitteellinen osallistaminen..... | 50 |
| 6 Pohdinta..... | 56 |
| Lähteet | 62 |

1 Johdanto

Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on uudistettu ennaltaehkäisevän ja hyvinvointia edistävän työskentelyn hengessä. Nämä uudistukset astuivat voimaan vuoden 2011 alusta. Niiden suunnittelun ja täytäntöönpanon puitteissa opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi erityisavustusta esi- ja perusopetuksen sekä lisäopetuksen tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseen useille kunnille. Tämän valtakunnallisen Kelpo-kehittämistoiminnan, mikä tulee sanoista kehittäminen, laatu ja perusopetus, tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta tukeen, lisätä oppimisen ja hyvinvoinnin suunnitelmallista, oikea-aikaista ja ennaltaehkäisevää tukea ja ottaa käyttöön joustavia sekä monipuolisia opetusratkaisuja. (HE 109/2209; Kelpo-kehittämistoiminta 2010.)

Uudistukset ovat luonnollisesti aiheuttaneet muutoksia koulumaailman arkisten käytäntöjen ja henkilökunnan työn sisältöjen tasolla. Näitä muutoksia ja niiden vaikutuksia selvittää alueellinen kehittämisverkostohanke, osana valtakunnallista Kelpo-hanketta. Alueellisen kehittämisverkoston koordinaattorin tavoite syksyllä 2010 oli saada hankkeen piirissä olevilla kouluilla käyntiin monitieteellistä tutkimus- ja kehittämistyötä. Tästä johtuen saimme mahdollisuuden osallistua tutkielmallamme hankkeen piirissä olevan koulun toiminnan tutkimiseen. Saimme määritellä ja rajata aihetta oman mielenkiintomme mukaan. Oma kiinnostuksemme johdatti meidät tutkimaan oppilaiden hyvinvointia.

Tutkielmassamme tarkastelemme koulun oppilashuollon toimintoja ja käytäntöjä runsaasti poissaolevien oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi koulussa. Ymmärrämme oppilashuoltotyön koko koulua koskevana hyvinvointi- ja auttamistyönä, johon osallistuvat kaikki koulun toimijat. Tutkielma on luonteeltaan tapaustutkimus. Tarkastelun kohteena on yksi tutkimuskoulun oppilashuollon toimenpiteissä ollut runsaasti poissaoleva oppilas. Tutkielma kuvaa ja analysoi runsaisiin poissaoloihin puuttumisen intervention ja jäsentää siitä realistisen arvioinnin avulla kolme oppilashyvinvointia tukevaa mekanismia. Aineisto koostuu tutkimuskoulun toimijoiden ja oppilashuollon ylläpitämistä kirjauksista ja suullisista tiedonannoista tutkimuksen tapausta koskien. Lisäksi intervention osallistuneet ryhmähaastateltiin.

Tutkielmamme kiinnittyy 1990-luvun puolella alkaneeseen keskusteluun lasten ja nuorten kasvavasta pahoinvoinnista. Suomessa kattavan lainsäädännön, sosiaaliturvan, terveydenhuollon palveluiden, peruskoulutuksen ja hyvien jatko-opiskelumahdollisuuksien tulisi taata lapsille hyvät mahdollisuudet selviytyä elämässä. Tästä huolimatta julkisuudessa on pidemmän aikaa käyty huolen sävyttämää keskustelua niin vanhemmuudesta kuin lapsuudesta. Lapsuuden ”maisema” on muuttunut 1990-luvun laman, yhteiskunnallisten muutosten, elämäntapojen ja perheinstituution muutoksen seurauksena. Huolta aiheuttavat lasten syrjäytyminen, lisääntynyt pahoinvointi, päihteiden ja huumeiden käyttö, kouluvihihtymättömyys, masentuneisuus sekä lastensuojelupalveluiden kasvava tarve. Erityisesti psyykinen ja sosiaalinen pahoinvointi on lisääntynyt. (Bardy 2001, 13–14; Järventie & Sauli 2001, 7–17; Forsberg & Kröger 2010, 2; Forsberg & Ritala-Koskinen 2010, 47.) Toimenpiteet huolen vähentämiseksi edellyttävät lasten, vanhempien ja eri ammattiryhmien jaettua tasa-arvoista toimijuutta.

Lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyminen näkyy myös koulumaailmassa (Luopa ym. 2005). Lasten pahoinvointia on tutkittu muun muassa huono-osaisuuden, eriarvoisuuden, syrjäytymisen ja riskien näkökulmasta (Bardy ym. 2001; Järventie & Sauli 2001; Alatupa ym. 2007). Näitä aiheita on myös sosiaalitieteissä tutkittu runsaasti. Havaittavissa olevasta pahoinvoinnista huolimatta tai juuri siitä syystä, tutkielmamme lähestyy pahoinvointia vastakkaisesta suunnasta, hyvinvoinnin osoittamisesta ja pyrkii näin toimimaan hyvinvoinnin edistämiseksi. (Törrönen 2001, 58; 2004, 120.) Tutkielma tarkastelee lasten hyvinvointia osana heille tärkeää elämänaluetta, koulua, jossa koulun ja oppilashuollon tehtävät oppilaan kasvattajana sekä hyvinvoinnin tukijana ja edistäjänä on määritelty perusopetuslaissa (2003/477 3§ 2 mom., 31a§; ks. Vornanen 2001, 34). Tutkielmamme kuvailee ja analysoi koulun arjesta niitä tekijöitä, joilla tuetaan oppilaiden hyvinvointia ja koulunkäyntiä.

Perinteisesti hyvinvointia kouluympäristössä on tarkasteltu terveyden, kouluterveydenhuollon ja terveystieteiden näkökulmista. Kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa edustaa esimerkiksi Maailman terveysjärjestön, WHO:n kansalliset terveyttä edistävät koulu-ohjelmat, jotka määrittelevät terveyden täydelliseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi eikä ainoastaan sairauden puutteeksi. (Konu 2002, 6, 15.) Tässä tutkielmassa oppilashyvinvointi kouluympäristössä määrittyy sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen ja koulun olosuhteiden avulla. Analyysin tuloksena nämä Anne Konun (2002) kouluhyvinvointimallista johdetut käsitteet nimettiin uudelleen. Hyvin-

vointityöllä tavoitellaan lapsen oppimisen ja kehityksen kokonaisvaltaista myönteistä tukemista ja laajemmin yhteiskuntaan sosiaalistamista.

Hyvinvoinnin vastavoimaksi kouluympäristössä valitsimme poissaolon. Poissaolot vaihtelevat myöhästelystä totaaliseen koulunkäymättömyyteen. Niiden katsotaan olevan jopa hankalammin puututtavissa oleva ongelma kuin häiriökäyttäytyminen ja poissaolot ennakoivat voimakkaasti syrjäytymistä. Pitkittyessään poissaoloista voi tulla oppilaalle tapa, jonka myötä vaikeudet alkavat kasautua. Poissaolot voivat kuvata oppilaan suurien ongelmia. (Naukkarinen 1999, 26–27.) Panostamalla oppilaiden hyvinvointiin voidaan vaikuttaa poissaoloihin, koska niitä vähentävät tekijät ovat samantyyppisiä kuin oppilashyvinvointia tukevat tekijät. Poissaoloihin vaikuttavat muun muassa koulun ilmapiiri, opettajan antama tuki ja oppilaan kokemus omasta arvostaan ja pätevyydestään.

Edellä kuvatun taustoituksen johdattamana esittelemme tutkielmamme toisessa luvussa oppilaiden hyvinvointityön kontekstin, joka on lainsäädännöllinen, konkreettinen opetuksen ja oppilashuollon toteuttaminen Suomessa ja erityisesti tutkimuskoulussa. Lisäksi luvussa esitetään oppilashyvinvointia koskeva teoreettinen jäsenys ja poissaolojen merkitys oppilashyvinvointiin. Kolmannessa luvussa käsittelemme tutkimuksen suorittamista ja teemme näkyväksi tutkimusprosessin etenemisen. Neljännessä luvussa kuvataan runsaasti poissaoloihin puuttumisen intervention tarkka analyysi ja kerrotaan mitä interventio sisältää. Viidennessä luvussa esitetään interventiossa syntyneet oppilashyvinvointia tukevat mekanismit ja niiden aikaansaamat muutokset oppilashyvinvoinnissa. Tutkielmamme päättää pohdinta.

2 Koulu oppilaiden hyvinvointia tukemassa

2.1 Oppilashuollon tehtävä ja kehitys

Sirpa Taskisen (2007, 10–13) mukaan koulu on areena, jossa toteutetaan ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä ja edistetään lasten hyvinvointia. Suomessa perusopetuslaki (1998/628, 2§, 3§, 29§; 2003/477, 3§ 2 mom.) asettaa koululle vastuun oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisesta. Lain mukaan perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetus on järjestettävä oppilaan iän ja edellytysten mukaan siten, että se edistää hänen turvallista kasvua ja kehitystä ja takaa hänelle turvallisen oppimisympäristön. Oppilashuollolla tai sen tyyppisillä toimilla on Suomessa jokseenkin pitkät perinteet. Lisääntyneen lasten pahoinvoinnin myötä koulun hyvinvointityöhön ja sen kehittämiseen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota ja nykyaikainen oppilashuolto on uusien haasteiden edessä.

Oppilashuollon kehittymisessä voidaan erottaa kolme kautta; nälkä- ja tautipolitiikan kausi, rakentamisen kausi ja psykososiaalisen oppilashuollon kausi. Oppilashuollon ensimmäinen kausi ajoittuu vuosiin 1865–1920, ajalle ennen oppivelvollisuutta. Tuolloin oppilashuollon tehtävänä oli pyrkiä rakentamaan avustus- ja tukimuotoja, jotka paransivat koulunkäynnin fyysisiä ja materiaalisia edellytyksiä. Toimet olivat lähinnä sosiaalihuollollisia ja niillä pyrittiin huolehtimaan sellaisesta kouluvalmiudesta, joka takasi että kouluun tulevat oppilaat eivät kärsisi nälästä ja sairauksista. Toimenpiteinä olivat muun muassa ensimmäiset kouluasuntolat, -keittolat ja kesäsiirtolat. Toimet rahoitettiin yksityisillä hyväntekeväisyysvaroilla. (Jauhiainen 2001, 67; 1993, 242–246.)

Toinen kehittymisen kausi tapahtui vuosina 1920–1960, joka oli oppivelvollisuuteen perustuvan kansakoulun täydellistymisen aikaa. Aikakaudelle oli tyypillistä kouluterveydenhuollon voimakas kehittyminen ja koulupsykologisen ja -sosiaalisen työn alkeismuotojen synty. Kasvatusneuvoloita perustettiin huolehtimaan vaikeista tai yhteiskunnan vastaisia taipumuksia omaavista lapsista. Kasvatusneuvoloiden toiminta suuntautui voimakkaasti koululaitosta kohti. Koulupsykologisen työn merkittävin sisältö tuolloin oli koulupoikkeavuuksien toteaminen. Samalla aikakaudella ja samasta koulun

sekä kasvatuseuvoloiden yhteistyöstä kumpusi myös erityisopetuksen käynnistäminen. (Jauhiainen 1993, 242–246.)

Kolmannella kaudella, 1960-luvulta lähtien, toteutui muun muassa peruskoulu-uudistus. Se toi kouluihin koulupsykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat, oppilashuoltoryhmät ja tukioppilastoiminnan. Terveystenhuollon voimakas kehittyminen jatkui kolmannella kaudella paljolti kansanterveystyön reformin myötä ja kouluterveydenhuoltoon liittyi myös mielenterveyden erikoispalvelut. Kasvatuseuvoloiden keskittyessä perheneuvontaan, koulu kehitti omia asiantuntijajärjestelmiä, esimerkiksi ammatinvalinnanohjaukseen. Asiantuntijaryhmyöskentely yleistyi esimerkiksi oppilashuoltoryhmissä. Tämän yhteistyön merkitys on koko ajan korostunut lasten ennaltaehkäisevässä huoltotyössä ja sillä on nykyisin kytköksensä aina lastensuojelutoimenpiteisiin asti. (Jauhiainen 1993, 247–250.)

Kehityskaudet heijastavat aikakautensa tarpeita ja ongelmia. Tällä hetkellä huolen sävyttämä keskustelu liittyy lasten ja nuorten psykososiaaliseen hyvinvointiin ja lapsen sekä perheiden kokonaisvaltaiseen tukemiseen, mikä myös heijastuu perusopetuslaissa annetuissa oppilashuoltoon koskevista säädöksistä. Perusopetuslain (2003/477 31a§) mukaan oppilaalla on oikeus maksuttomaan ja opetukseen osallistumiseen turvaavaan oppilashuoltoon. Koulun oppilashuollon tehtävänä on edistää oppilaan hyvää oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä, sosiaalista hyvinvointia sekä ylläpitää niitä lisäävää ja edistävää toimintaa. Oppilashuolto toteutetaan yhteistyössä koulun, oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Perusopetuksen oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, joita ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen.

Oppilashuolto jäsentyy usein psyykkiseen ja fyysiseen osa-alueeseen. Tätä jaottelua on kritisoitu, koska sen on katsottu olevan keinotekoinen, ja ennen sen tulkittiin olevan jopa vastoin oppilashuollolle asetettua integraation periaatetta. (Jauhiainen 1993, 67–71.) Yksi jäsenitys onkin psykososiaalinen oppilashuolto, jonka kaudella olemme edelleen. Psykososiaalisen työn paikkaa on sijoitettu koulussa niin normaaliuden maailmaan kuin psyykkisen huollon alueellekin. Oppilashuollon kehittymisen toiselta kaudelta koitoisin oleva poikkeavuuksien seulonta on nykyoppilashuollossa vähentynyt ja tilaa on saanut sosiaalisten suhteiden toimivuuden tarkkailu ja kehittäminen. (Sipilä-Lähdekorpi

2004, 35–37, 173.) Systeemiteoreettisesti ajateltuna oppilashuollon tehtävä on kehittää koulun soveltuvuutta kaikille oppilaille sopivana kasvuympäristönä, eikä niinkään keskittyä sopeuttamaan oppilaita kouluun (Jauhiainen 1993, 67–71). Kaikki edellä esitetyt näkökulmat ovat tärkeitä. Oppilashuollollinen työ koskee oppilaan sekä psyykkisen, fyysisen että sosiaalisen osa-alueita ja lisäksi oppimisympäristöä.

Oppilashuolto pyrkii kehittämään tasa-arvoa, osallisuutta ja sosiaalisia suhteita. Huomiota on kiinnitettävä varsinaisten toiminnan kohteiden lisäksi toimintakulttuuriin, sillä työn kohteena on varsin yksityinen ja intiimi asia, hyvinvointi. Samanaikaisesti, kun oppilashuollolla pyritään hyvinvoinnin edistämiseen, toiminta sekä tasoittaa että tuottaa oppilaiden välisiä eroja. Oppilashuoltotyö on areena vallankäytölle, vastakkainasettelulle ja ristiriitaisille pyrkimyksille, missä yhdistyy tuki ja kontrolli. (Koskela 2009, 92–93.) Haastavaa on myös se, että oppilashuoltotyön kohteena olevaa henkilökohtaista asiaa, hyvinvointia, tuetaan ja edistetään sosiaalisten suhteiden avulla. Näihin yleensä liitetään positiivisina asioina läpinäkyvyys ja avoimuus. Tämä vähentää hyvinvoinnin intiimiä asemaa ja tekee siitä julkista ja yhteisön ominaisuuksiin liittyvää.

Koulun pyrkimyksenä on yhteistoiminta ja kasvatuskumppanuus, mutta opettajan ja yksittäisen oppilaan tai perheen käsitykset toiminnan tavoitteista voivat poiketa toisistaan. Myös näkemykset kumpaakin tyydyttävästä lopputuloksesta vaihtelevat. Vaikka opettajien tavoitteet perustuvat opetussuunnitelmaan ja ammattieettisiin ohjeisiin, opetuksen erityiset järjestelyt voivat tuottaa poikkeavuutta ja haasteeksi muodostuu se, kuinka yhdistää tuki ja kontrolli siten, että se vähentää poikkeavuutta ja riskejä, eikä ole tuottamassa koulun sisään poissulkevia tai torjumisen instituutioita. Hyvinvointi koulussa lisää kiinnostusta koulutukseen yleensäkin, edesauttaa opinnoissa menestymistä ja oppimistavoitteiden saavuttamista. Nämä seikat taas ovat suorassa yhteydessä oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvointiin ja terveyteen. (Rimpelä 2008, 15, 26–27; 2010, 21; Taskinen 2001, 8–9.)

Oppilashuoltoa voidaan määrittää kouluun joko erityisenä, oppilashuollon asiantuntijoiden, kuraattoreiden ja psykologien, toteuttamana tukena ja erillisenä toiminta-alueena tai koulutyöhön yleisesti kuuluvana tukena, jota toteuttavat kaikki koulussa työskentelevät ihmiset (Jauhiainen 1993, 67–71; Dupper 2003, 9–11). Oppilashuoltotyö saattaa yleispuheessa kiinnittyä koulun tiettyihin toimijoihin, kuraattoriin enimmäkseen. Yhdymme näkemykseen siitä, että oppilashuolto on kokonaisvaltaista hyvinvointiä,

johon osallistuvat kaikki koulun toimijat. Koulu on osaltaan toteuttamassa yhteiskunnallista uusintamistehtävää eli huolehtimassa siitä, että yhteiskunta saa sopivia työntekijöitä ja kansalaisia. Pienimuotoisemmin ajateltuna koulun ja oppilashuollon tehtävä on yksilön persoonallisuuden tukeminen. Oppimisen lisäksi oppilasta tulee ohjata taitoihin, motivoida ja tukea tunne-elämään liittyvää kehitystä. (Miettinen 1999, 45; Jauhiainen 1993, 18–19; Sipilä-Lähdekorpi 2006 14, 22–23.)

Huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista on saanut hallituksen liikkeelle ja perusopetuslakia (2010/642) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on uudistettu ja tarkennettu (Opetushallitus 2010). Uudistukset painottavat oppilaan oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tukemista. Lisäksi oppilashuolto, oppimisen tukeminen ja ohjaus ovat sisällöllisesti laajentuneet. Uudistusten taustalla on hallituksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007–2012. Tavoitteena on perusopetuksen laadun kehittäminen, ryhmäkokojen pienentäminen, tuki- ja erityisopetuksen vahvistaminen sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen. Näihin tavoitteisiin pyritään vahvistamalla oppilaan oikeutta saada yksilöllistä ja ennaltaehkäisevää oppimisen sekä kasvun tukea ja erityistä tai tehostettua tukea oikea-aikaisesti, joustavasti ja riittävästi tarpeen vaatiessa. Lisäksi parannetaan toiminnan suunnitelmallisuutta, vakiinnutetaan moniammatillista työtä ja laajennetaan olemassa olevien hyvien toimintatapojen käyttöä. Tähän kaikkeen pyritään asteittain vahvistuvan ja suunnitelmallisen tuen avulla. Samalla pyritään ehkäisemään ongelmien kasautumista ja monimutkaistumista ja estämään syrjäytymistä. (HE 109/2009.)

Asteittainen tuki tarkoittaa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Yleinen tuki edellyttää muun muassa välittävää, huolehtivaa ja oppilaan kasvua tukevaa oppimisympäristöä. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota ja auttaa oppilasta löytämään omia voimavarojaan. Yleinen tuki käsittää koulun ja kodin välisen yhteistyön, opiskelun ohjauksen, tukiopetuksen, oppimissuunnitelman käytön, oppilashuollon ja iltapäiväkerhotoiminnan. Yleiseen tukeen kuuluva oppilashuolto perustuu moniammatilliseen eri hallintokuntien ja ammattihenkilöiden yhteistyöhön ja siihen kuuluu sekä koko kouluyhteisöä että yksittäisiä oppilaita koskevia asioita. (Perusopetuslaki 2010/642, 16§, 16a§; Opetushallitus 2010, 9, 11–12; HE 109/2009.)

Tehostettu ja erityinen tuki perustuvat pedagogiseen arvioon, joka toteutetaan yhdessä opettajan, oppilaan, vanhempien ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa. Tehos-

tetun tuen oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jossa tuki on yksilöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleisessä tuessa. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja ehkäistä sosiaalisen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyviä ongelmia. Tehostetussa tuessa korostuvat osa-aikainen erityisopetus, oppilaan yksilöllinen ohjaus, joustavat opetusryhmät, yhteistyö kodin kanssa sekä oppilashuolto hyvinvoinnin edistäjänä ja ylläpitäjänä. Erityisen tuen päätöksen yhteydessä oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityisen tuen avulla oppilaalle tarjotaan kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea oppivelvollisuuden suorittamiseen ja tarjotaan pohja perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. (Perusopetuslaki 2010/642, 16a§, 17, 17a§; Opetushallitus 2010, 12–16, 20; HE 109/2009.)

Tutkimuskoulun oppilashuollon tavoitteena on ehkäistä jo ennalta ongelmia koulussa. Ongelmien ilmetessä oppilashuoltoryhmä tukee oppilasta ja opettajaa ongelmatilanteen ratkaisussa. Lisäksi oppilashuoltoryhmä tuo ongelmanratkaisuun eri näkökulmia ja rohkaisee koteja yhteistoimintaan koulun ja muiden oppilasta auttavien tahojen kanssa. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu keskimäärin kerran kuukaudessa siihen osallistuvat yleensä rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, psykologi, kuraattori, opinto-ohjaaja, sosiaalityöntekijä ja tarpeen mukaan oppilas ja hänen vanhempansa. Ryhmään voi osallistua muitakin lapsi- ja nuorisotyön edustajia, esimerkiksi nuorisotyöntekijä. Tutkimuskoulu on suunnitelmallisen kehittämistyön eräänä tuloksena kehittänyt ja ottanut vakituiseen käyttöön poissaolojen seurannan apuvälineen.

2.2 Oppilashyvinvoinnin teoreettinen jäsenitys

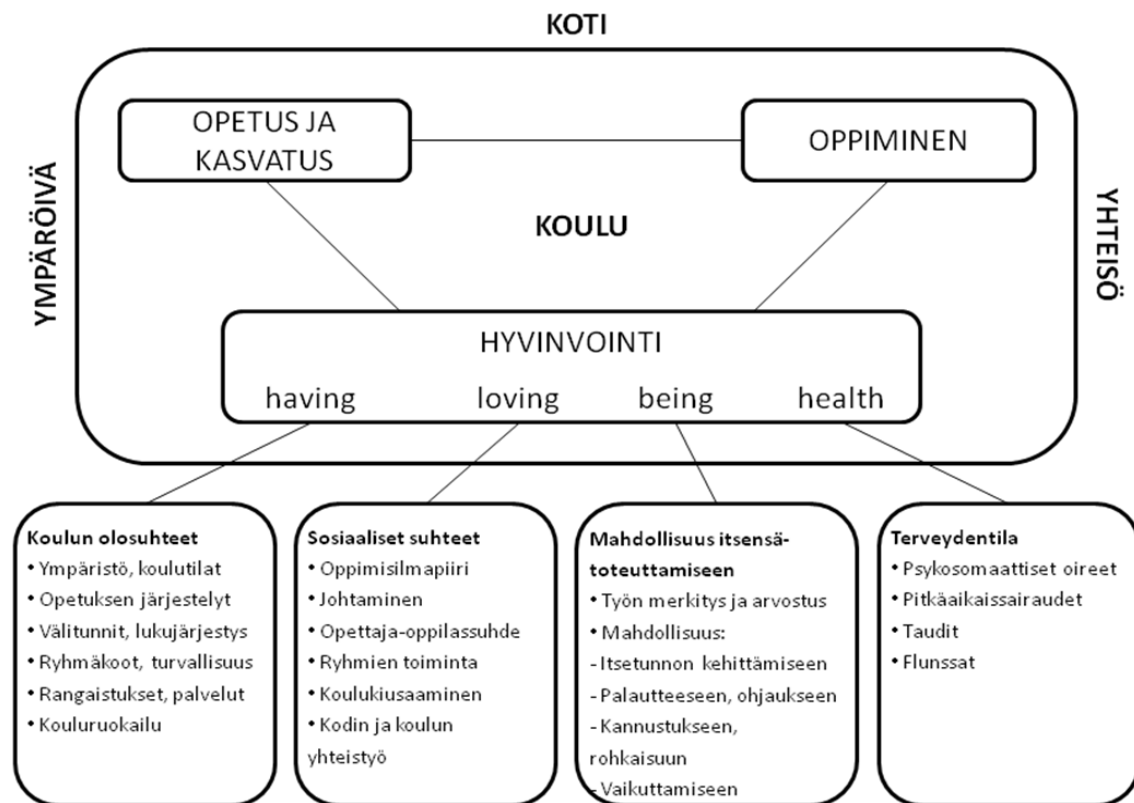
Tässä tutkielmassa valittua tapauksta tarkastellaan eri hyvinvointiteorioiden pohjalta muodostetun oppilashyvinvoinnin kehyksen avulla. Eri tieteenaloilla hyvinvointia lähestytään eri tavoin. Hyvinvointia määritellään usein fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuutena (Meriläinen & Lappalainen & Kuittinen 2008, 7–10; Munn 2010, 92). Lasten ja nuorten hyvinvointia on tarkasteltu muun muassa ekososiaalisesta näkökulmasta (Sutinen 2010) sekä onnellisuuden, tyytyväisyyden ja turvallisuuden kokemusten (Vornanen 2001) ja sosiaalisen pääoman käsitteen avulla (Ellonen 2008a). Tässä tutkielmassa hyvinvoinnin tarkastelu rajautuu kouluympäristöön. Oppilashyvinvoinnin käsite muodostuu Erik Allardtin (1976) hyvinvointiteorian perustalle muodostetuista lasten, nuorten ja koululaisten hyvinvointia määrittävistä teorioista.

Usein hyvinvointi jaetaan subjektiiviseen ja objektiiviseen hyvinvointiin, missä ensimmäinen viittaa ihmisen omaan kokemukseen hyvinvoinnista, kun jälkimmäinen taas hyvinvoinnin ulkoisiin ehtoihin. Ulkoisesti hyvinvointia tarkastellaan usein elintasona ja elämänlaatuna, jotka liittyvät taloudellisiin ja materiaalsiin elinolosuhteisiin. Subjektiivista hyvinvointia tarkastellaan laadullisten tekijöiden tai toivotun asiantilan näkökulmasta, missä lähtökohtana ovat ihmisten toiveet, ihanteet, tarpeet tai arvot. Sosiaali- ja yhteiskuntapoliittisessa kielenkäytössä mainittujen lähtökohtien operationalisointi on vaikeaa. Määrittelemisen vaikeutta lisää ihmisen pyrkimys vaikuttaa hyvinvointiinsa suunnittelemalla ja valitsemalla eri toimintavaihtoehtoja. Lisäksi eri instituutiot kuten markkinamekanismi, organisaatiot, joukkotiedotus ja julkinen byrokratia sekä mainittujen tahojen yhteistoiminta ja taistelu vallasta vaikeuttavat yksilön kokeman hyvinvoinnin määrittämistä. (Raunio 1995, 300–301, 304; Allardt 1998, 38; Kinnunen 1998, 27; Vornanen 2001, 21.)

Hyvinvointitutkimuksessaan Erik Allardt (1976) määrittelee hyvinvoinnin kolmeen osatekijään; *having*, *loving* ja *being*. Allardttilaisessa hyvinvoinnin käsitteellistämisessä *having* korostaa elämän aineellista perustaa eli elintasona, *loving* käsittää yhteisyys- ja sosiaaliset suhteet ja *being* kattaa toiminnallisuuden, itsensä toteuttamisen, ihmisenä olemisen sekä identiteetin. Allardt jättää teoriassaan tilaa elämänvalintojen tekemiselle vapaana perinteistä. Tämä näkemys eroaa aikaisemmista käsityksistä, jotka ovat painottaneet pelkästään taloudellisia resursseja ja niillä hankittua hyvinvointia ja korkeaa elintasona. Myös Allardt on tutkinut hyvinvointia jakaen osa-alueet sekä objektiivisiin että subjektiivisiin indikaattoreihin. (Roos 1998, 25–26, 38–39; Raunio 1995, 309; Allardt 1996, 228–235.) Allardt on toiminut inspiraation lähteenä useille hyvinvoinnin tutkijoille, jotka ovat muokanneet hänen kategorioitaan eteenpäin (esim. Kiili 1998; Vornanen 2001; Konu 2002; Ahonen 2010).

Anne Konu (2002, 6, 19–20,44) on yhdistänyt Allardtlin sosiologisen hyvinvointimallin sosiologiseen, kasvatustieteelliseen, psykologiseen ja terveyden edistämistä koskevaan kirjallisuuteen ja laatinut näistä koulun hyvinvointimallin. Mallissa yhdistyy kasvaminen, oppiminen ja hyvinvointi. Malli antaa merkityksen oppilaiden kotioloille ja kasvatukselle, mutta mallin varsinainen painopistealue on hyvinvointi koulussa. Kouluhyvinvoinnin osa-alueet ovat 1) koulun olosuhteet (*having*), 2) sosiaaliset suhteet (*loving*), 3) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja 4) terveydentila. Konu näkee, että vaikka koulun keinot terveydestä huolehtimiseen ovat varsin perinteiset, ei hyvinvointia voi

kuvata ilman terveyden käsitettä. Kuviossa 1 näkyy Konun kouluhyvinvointimallin pääluokkiin sisältyvät osatekijät.



Kuvio 1. Anne Konun (2002, 44) kouluhyvinvointimalli.

Konun (2002) mallin erityisenä osana voi pitää oppilaiden subjektiivisesti ilmaiseman itsensä toteuttamisen osa-alueen merkitystä kouluhyvinvoinnissa, minkä tärkeyttä korostaa myös Teija Koskela (2009, 26–27). Itsensä toteuttaminen on mahdollisuutta opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin, palautetta, kannustusta ja rohkaisua saaden. Toinen tärkeä hyvinvoinnin osatekijä on sosiaaliset suhteet, joihin oppilaat katsovat kuuluvan kaverisuhteet koulussa, opettaja-oppilassuhteet ja koulukiusaaminen. Konun tutkimus vahvistaa käsitystä, että kouluun liittyvät asiat vaikuttavat sekä oppilaiden suorituksiin että hyvinvointiin. Hänen mukaansa olisikin erityisen suotavaa, että pyrittäessä edistämään kouluhyvinvointia, otettaisiin huomioon sekä opetukseen että kasvatukseen liittyvät seikat. (Konu 2002, 6–7, 62–63.)

Hyvinvointi syntyy ensisijaisesti koulun arjen vuorovaikutteisissa oppimisprosesseissa. Hyvinvoinnin ytimessä on opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, opettajien tarjoama sosiaalinen tuki sekä heidän osoittama kiinnostus ja välittäminen oppilaiden

emotionaalista jaksamista kohtaan. Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat lisäksi esimerkiksi oppilaiden taustat, kodin ja koulun yhteistyö ja koulun resurssitilanne. Riittävä hyvinvointi on edellytys oppimiselle, joka mahdollistaa toiminnan muutoksen, mikä taas voi lisätä hyvinvointia. Pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen dynaamisuus kertoo sen osasten riippuvuussuhteista toisiinsa, mutta myös käsitteen monitahoisuudesta ja -tasoisuudesta. (Pietarinen & Soini & Pyhältö 2008, 54–55; Suldo & Friedrich & White & Farmer & Minch & Michalowski 2009, 74–76.) Myös oppilaat itse korostavat vuorovaikutusta (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 57–59). Tämän tutkielman oppilashyvinvoinnin määritelmään sopii vuorovaikutteisuuden korostuminen ja hyvinvoinnin synty arkisissa kohtaamisissa.

Arto K. Ahonen (2010, 23–24, 34) jakaa Allardtia ja Konua seuraten oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin osatekijät. Nämä osatekijät ovat materiaallinen hyvinvointi, sosiaalinen kanssakäynti, itsensä toteuttaminen ja persoonallinen kasvu. Ahonen yhdistää terveyden ja hyvinvoinnin ja päätyy käyttämään psykososiaalisen hyvinvoinnin käsitettä. Ahosen määrittely psykososiaalisesta hyvinvoinnista keskittyy sosiaalisiin ja psykologisiin tekijöihin, niiden vaikutukseen ihmisen ajatteluun, käyttäytymiseen ja sosiaaliseen todellisuuteen. Psykologisia tekijöitä ovat esimerkiksi tunteet, kognitiivinen kehitys, kyky oppia ja muistaa ja sosiaalisia tekijöitä ovat kyky muodostaa sosiaalisia suhteita ja seurata kulttuurisesti hyväksytyjä käyttäytymissääntöjä. Lisäksi Ahonen erottaa koulun toimintaympäristöstä erilliseksi kokonaisuudeksi psykososiaalisen ympäristön. Sen elementtejä ovat kannustava ja hoivaava ilmapiiri, toimiva akateeminen toimintaympäristö, yksilöllisten eroavaisuuksien kunnioittaminen ja perheitten mukaan ottaminen.

Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004, 57–59) mukaan oppilaat itsekkin näkevät koulun ilmapiirin tärkeänä. Oppilaat painottavat koulutyöolojen kehittämisen tarvetta psykososiaalisissa tekijöissä ja erityisesti työyhteisön ilmapiiriin, ihmissuhteisiin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvissä tekijöissä. Oppilaat toivovat koulutyön muuttumista motivoivammaksi oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta lisäämällä, huolehtimalla hyvästä ilmapiiristä ja kehittämällä opettajien toimintatapoja. Myös Teija Koskelan (2009, 26–27) mukaan hyvinvointia koulussa edistää hyväksyvä ilmapiiri ja välittämisen tunne.

Koulun toimintaympäristöä tutkittaessa mahdollisuuksia on monia. Edellä kuvatun perusteellakin sitä voidaan jakaa esimerkiksi psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. Lisäksi esimerkiksi ekososiaaliset orientaatiot antavat ulottuvuuksia tarkastella elinympäristöä laajemmin ja sen monimutkaisia vaikutuksia hyvinvointiin (Sutinen 2010; Matthies & Närhi 1998; Matthies & Närhi & Ward 2001; Dupper 2003; McAuley & Rose 2010). Tässä tutkielmassa hyvinvoinnin toimintaympäristö rajautuu kouluun. Siellä kiinnostuksen kohteena Konun mukaisesti ovat koulun olosuhteet, siinä erityisesti opetuksen järjestäminen, ja lisäksi jo aiemmin mainitut itsensä toteuttaminen ja sosiaaliset suhteet.

Johanna Kiili (1998, 17–21) on rakentanut lasten ja nuorten subjektiivisen hyvinvoinnin osa-alueet, jotka pohjautuvat sopimukseen lasten oikeuksista (ks. myös Ben-Arieh 2010a; Ben-Arieh 2010b). Nämä ovat suojele- ja hoitonäkökulma (protection), oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen (participation) ja osuus yhteiskunnallisista voimavaroista (provision). Kiili on yhdistänyt osa-alueet Allardtin hyvinvointiteorian kolmeen osa-alueeseen siten, että voimavarat vastaavat having-kategoriaa, osallisuus kääntyy being-kategorista doing-kategoriaksi ja suojele loving-kategoriasta belonging-kategoriaksi. Voimavarojen avulla tarkastellaan vanhempien ja lähiyhteisön saavutettavuutta, pääsyä koulutukseen ja erilaisiin tiloihin sekä paikkoihin ja osallisuutta taloudellisista resursseista. Osallisuus on laajennettu koskemaan Allardtin nimeämän identiteetin lisäksi osallistumista voimavaroihin ja elinpiirin yhteisöihin. Suojelulla pyritään tarkastelemaan lapsen osallisuutta, kuulumista ja yhteisyyden tunnetta eri yhteisöissä, kuten kotona, koulussa ja kaveripiirissä.

Kiilin määrittely hyvinvoinnista paikantuu koko yhteiskuntaan. Määrittelyä voisi soveltaa koulumaailmaankin. Voimavarat olisivat osuus ja osallisuus koulun resursseista ja suojele lapsen kuulumista koulun turvalliseen yhteisöön. Osallisuuden tuottaminen on myös innostamista, toimintaan ohjaamista ja tukemista. Koulussa tapahtuvan toiminnan ja oppimisen ytimenä on osallistuminen yhteisön sosiaalisiin käytänteisiin, joissa osallisuuden kokemus syntyy. Oppiminen ja uuden tiedon luominen tapahtuu osallistumisena yhteisön toimintaan, neuvotteluna toiminnan tavoitteista ja merkityksistä. Sosiaalinen vuorovaikutus korostuu ja se antaa leimansa koulun ilmapiiriin ja koko oppimisilmas-
toon. Hyvä ilmapiiri vaatii tietoisia toimia ja keskittymistä sosiaalisten taitojen omaksumiseen niin luokissa kuin niiden ulkopuolella. (Rasku-Puttonen 2008, 156–157; Aho-
nen 2008, 197–198.)

Aimo Naukkarisen (1999, 228–230) mukaan koulussa oppilaille annettava vastuu ja sosiaalinen kasvatus ovat yhteydessä toisiinsa. Niitä toisiinsa sitova elementti on yhteisöllisyys. Jos oppilaan vastuu esimerkiksi ongelmanratkaisusta on vähäistä, oppilas ei pysty hahmottamaan yhteisöä, jossa elää, sen kulttuurisia, rakenteellisia tai toiminnallisia tapoja ratkoa ongelmia. Näin tapahtuessa oppilaan sosiaalisen kasvatuksen mahdollisuuksia jää käyttämättä. Teija Koskelan (2009, 26–27) mukaan kouluhyvinvointiin liittyy kiinnittyminen kouluun. Psykologinen jäsenyys ja paneutuminen koulutyöhön sekä pyrkimys suoriutua siitä mahdollisimman hyvin tulkitaan kiinnittymiseksi kouluun. Siihen liittyy läheinen tunnepohjainen suhde toisiin ja sitoutuminen. Korostus on oppilaiden vastuullisessa ja kokonaisvaltaisessa huolehtimisessa ja kasvattamisessa, ei niinkään oppiainesuoriutumisessa.

Koulun on arvioitu olevan jonkinlaisessa kulttuurisessa välitilassa, johon ristiriitaa luo modernin teollisen yhteiskunnan synnyttämä koululaitos ja postmodernit vaatimukset. Koulua arvostellaan oppilaiden tunne-elämän alueen laiminlyönnistä, liiasta kurinpidosta ja tietopainotteisuudesta. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 54.) Oppilaiden ei toivottuun käytökseen puuttuminen kovalla kurilla, häpeään saattamisella tai nollatoleranssi-toimilla kertovat yrityksistä suojella turvattomaksi muuttunutta toimintaympäristöä. Rankaisuun ja kontrolliin perustuvat seuraamukset voivat vähentää luonnollisten kasvuyhteisöjen legitimizeettiä ennaltaehkäistä, vähentää tai poistaa kokonaan oppilaiden ei toivottua käyttäytymistä. (Harrikari 2008, 24–27, 30–33.) Toinen ääripää on sellaiset tilanteet, joissa häiriökäyttäytymiseen ankarasti puuttuminen nähdään toleranssiongelmana (Žižek 2008, 660). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyö on tärkeää ylläpidettäessä peruskoulun ja yhteiskunnan välistä luonnollista yhteyttä.

Koulu on yleinen sosialisatioympäristö ja lähtöpaikka elämään. Koulun arvostelu voidaan liittää yhteiskunnan ja koko postmodernin kulttuurin arvojen muutoksiin. Postmoderni maailma odottaa opettajien ja koulun sopeutumista yhteiskunnan uudistuviin rakenteisiin. Opettajan työlle tämä aiheuttaa uudentyyppisiä vaatimuksia, esimerkiksi uudentyyppistä yhteistyötä uusien yhteistyökumppanien kanssa. (Koskela 2009, 56–57.) Uusi yhteistyö voisi rakentua ennakkoluulottomasti aina kunkin oppilaan yksilöllisen ongelmanratkaisun vaatimalla tavalla ja lähteä liikkeelle ainoastaan hyvinvointia tukevista lähtökohdista. Oletuksemme on, että koulun resurssit ja toimijoiden voimavarat kohdentuvat paremmin tavoitteeseensa lähtökohtanaan hyvinvoinnin lisääminen kuin pahoinvoinnin syiden selvittäminen.

Oppilashyvinvointia tukevaa työtä koulussa tekevät kaikki koulun toimijat. Tässä tutkielmassa olemme kiinnostuneita aikuisten toimista oppilashyvinvoinnin tukemiseksi. Silloin avainasemassa on opetuksesta, koulun sosiaalityöstä ja oppilashuollosta vastaavat ihmiset. Kuraatiivisen työn tavoite on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettiseen vastuuseen yhteiskunnan jäsenenä. Pohjimmiltaan työ on sosiaalistamistyötä. Kuraatiivisen työn teoreettinen pohja on sosiaalipedagogiikassa. Se yhdistää sosiaalisen ja pedagogisen ajattelun ja toiminnan pysyttäen ongelmatiikan sosiaali-eettisenä. (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 20; Kurki 2006, 74–75; Nivala 2006, 104–105; Huxtable & Blyth 2002, 7–8.) Sosiaalipedagogisesti ajateltuna koulun kasvatustyössä on sosiaalinen ja yhteiskunnallinen näkökulma (Hämäläinen 2005, 54).

Anne Konun (2002) kouluhyvinvointimallin osatekijät ohjaavat voimakkaasti tämän tutkielman oppilashyvinvoinnin määritelmää ja muodostavat tutkimuksen analyttisen kehyksen yhdessä edellä kuvatun hyvinvointia koskevan tiedon kanssa. Vaikka Konun (2002, 7) hyvinvointimalli on laadittu oppilaan näkökulmasta, hän on itsekin sitä mieltä, että mallia voidaan käyttää intervention prosessin kuvauksen ja arvioinnin välineenä. Oppilashyvinvoinnissa korostuvat 1) sosiaaliset suhteet, johon sisältyvät vuorovaikutus ja koulun ilmapiiri, 2) itsensä toteuttaminen ja 3) koulun olosuhteet lähinnä opetuksen organisointi. Oppilashyvinvointiin liittyy sosiaalipedagogisen orientaation vaikutus myös opetuksessa sekä sen järjestämistä ja arviointia koskevissa toimissa, ei ainoastaan oppilashuollon toimissa. Oppilashyvinvointia ilmenee silloin, kun opetus järjestetään siten, että siinä yhdistyvät opetukselliset tavoitteet sekä kasvatukselliset ja yhteiskunnalliset kytkennät, jotka korostavat lapsen legitiimiä oikeutta kuulua ja osallistua luonnolliseen kasvuyhteisöönsä, kouluun. Osallistavat ja kasvatukselliset toimenpiteet ovat erityisen tärkeitä syrjäytymisen riskissä olevan oppilaan kohdalla.

2.3 Poissaolojen vaikutukset oppilashyvinvointiin

Tutkielmamme lähtökohtana on yhteiskunnallinen keskustelu lasten ja nuorten kasvavasta pahoinvoinnista, syrjäytymisen riskeistä, psykososiaalisista ongelmista ja kouluviihtymättömyydestä (Bardy 2001, 13–14; Järventie & Sauli 2001, 7–17; Harrikari 2008, 21). Pahoinvointi heijastuu eri tavoin myös koulumaailmaan. Pirjo Pölkin (2001, 126–128, 136) mukaan tutkimukset osoittavat, että suomalaisten 10-vuotiaiden oppilaiden itsearvostus on huomattavasti alhaisempi kuin pohjoismaisten ikätovereidensa,

vaikka opillisesti ja sosiaalisesti he ovat aivan yhtä toimintakykyisiä kuin muut. PISA-tutkimusten mukaan suomalainen perusopetus näyttäytyy hyvin toimivana ja suomalaiset peruskoululaiset saavuttavat kärkiaseman useissa oppiaineissa (Väljærvi 2008, 55).

Itsearvostuksen puutteen lisäksi Pölkkin (2001) mukaan lapsuusiän syrjäytymisuhat liittyvät heikkoon kompetenssiin, turvattomuuteen ja koetun pätevyuden puutteeseen. Suomalaiset lapset vaikuttavat yllättävän kuormittuneilta ja he suhtautuvat elämään pelokkaasti ja varovaisesti. Kouluun liittyviin huoliin vaikuttavat yksilölliset oppimisvaikeudet, mutta myös koti ja koko kouluyhteisö. Oppilashuollollinen työ ja oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen koulussa ovat ajankohtaisia ja tärkeitä tukimuotoja, joissa myös sosiaalityöllä on tärkeä rooli. On syytä muistaa, että kokemus itsearvostuksesta ja sen määrittäminen ovat voimakkaasti kulttuurisidonnaisia asioita, mikä aiheuttaa haasteita asian kansainväliseen vertailuun (Ingold 1994, 744; Carrithers 1996, 419–420).

Haluamme tarkoituksella kääntää katsemme paljon puhutusta pahoinvoinnista hyvinvoinnin suuntaan (vrt. Forsberg & Ritalla-Koskinen 2010, 47). Hyvinvointiteoriat antavat kuvan ihanteellisesta ja tavoiteltavasta hyvinvoinnin tilasta. Ne mahdollistavat hyvinvoinnin käsitteellistämisen ja tutkimisen, mutta eivät sinänsä kerro mitään ihmisten todellisesta hyvinvoinnin tilasta. Poissaolot valikoituivat työssämme osoittimeksi, jonka perusteella loimme tutkimusasetelman. Perusopetuslain (2003/477 26§) mukaan opetuksen järjestäjä on velvollinen seuraamaan luvattomia poissaoloja ja ilmoittamaan niistä huoltajalle. Valitsimme poissaolot, koska niistä pitäisi periaatteessa olla tietoa, ne ovat helposti laskettavissa ja niihin myös reagoidaan. Lisäksi poissaolot mahdollisesti ennustavat syrjäytymistä (Naukkariinen 1999, 26–27).

Saija Alatupa ym. (2007) ovat tutkineet nuorten syrjäytymiseen liittyviä riskitekijöitä oppimiseen liittyvien tekijöiden, kuten persoonallisuuden ja temperamentin kautta. Kouluvaikeudet ylipäättänsä ovat merkittävä riskitekijä syrjäytymiseen johtavassa prosessissa. Arvosanat ja todistuksen keskiarvo ovat merkittäviä tekijöitä, jotka vaikuttavat toisen asteen opintoihin hakeutumiseen ja pääsemiseen. Näin ollen vaikutus nuoren koko tulevaisuuteen on suuri. Peruskoulun päättövaiheessa on olennaista, että syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita tuetaan, ohjataan ja motivoidaan. Tämä edellyttää, että ensiksikin nämä oppilaat tulisi tunnistaa ja heitä tulisi auttaa ongelmien ratkaisussa. Lisäksi heidän itsetuntoaan ja kasvuaan tulisi tukea. (Alatupa & Karppinen & Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 9, 19.) Runsaat poissaolot ovat yksi kouluvaikeuksia ja syr-

jäytymistä aiheuttava tekijä. Itsetunnon, kasvun ja kehityksen tuki ja ohjaus ovat tärkeitä niille oppilaille, jotka tarvitsevat erityistä tukea kouluvaikeuksiin.

Luvattomat poissaolot ovat yleistä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä perusopetuksessa. Poissaolon muotoja kuvaillaan esimerkiksi jaettuna kahteen ryhmään; koulupelkoon liittyvät poissaolot ja tarkoituksenmukainen lintsaus. Poissaolevia oppilaita voidaan myös jaotella esimerkiksi kolmeen ryhmään; a) oppilaat, joita ei tahdo saada kouluun, b) oppilaat, jotka lähtevät kesken päivän, ja c) oppilaat, jotka tulevat kouluun, mutteivät tule tunnille. Luvattomat poissaolot ovat jopa vaikeampi ongelma kuin häiriökäyttäytyminen ja poissaolojen katsotaan ennustavan syrjäytymistä. Poissaoloista tulee oppilaalle tapa ja vaikeudet alkavat kasautua. (Naukkarinen 1999, 26–27; Claes & Hooghe & Rooskens 2009, 124.) Kansainvälisessä kirjallisuudessa poissaoloista puhutaan muun muassa käsitteillä; lintaaminen (truancy) ja koulukieltäytyminen (school refusal) (Kearney 2008). Runsaat poissaolot voivat kuvata oppilaan suuriakin ongelmia ja voivat liittyä kouluun tai koulun ulkopuoliseen elämään.

Christopher Kearney (2008, 257, 259–263) tarkastelee poissaolojen syitä ja siihen puuttumisen menetelmiä kolmesta eri näkökulmasta; psykologisesta, sosiaalisesta/rikosoikeudellisesta ja koulutuksellisesta näkökulmasta. Psykologinen näkökulma on hyvin yksilökeskeinen ja painottaa esimerkiksi oppilaan pelkoa tai ahdistusta, joka näytetään koulukieltäytymisenä. Sosiaalinen näkökulma liittyy sääntöjen rikkomiseen ja laajemmin oppilaan ympärillä vallitseviin olosuhteisiin, kuten perhetaustaan ja köyhyyteen, jotka voivat laukaista poissaolojen ja rikollisuuden kierteen. Ellen Claesin ym. (2009, 123) mukaan poissaoloihin liittyykin riskikäyttäytymistä, rikollisuutta ja päihteiden käyttöä. Mikään näistä näkökulmista ei huomioi koulua oppimisympäristönä, sen ilmapiiriä, koulukiusaamista, kouluväkivaltaa ja vanhempien osallisuutta pohdittaessa poissaoloihin puuttumisen keinoja (Kearney 2008, 261). Vaikka poissaolojen syyt uhkaavat hyvinvointia, tässä tutkielmassa keskitytään interventioon.

Poissalon lintaamisen muoto on luonteeltaan jatkuvaa ja yleensä lisääntyy iän myötä. Runsaat poissaolot vaikuttavat oppilaan koulumenestykseen, tulevaan kouluttautumiseen ja näin mahdollisesti myöhemmin työmarkkina-asemaan. Poissaolojen kasautuminen voi johtaa koulutuksesta jättäytymiseen ja työttömyyteen. Runsaiden poissaolojen taustalla voivat vaikuttaa perheen huono-osaisuus, vanhempien puutteellinen lastensa läksyjen valvonta sekä oppilaiden kielteiset asenteet opettajaa tai koulutyötä kohtaan.

Nämäkään tekijät eivät suoranaisesti ennusta poissaoloja. Myös erilaiset tapahtumat, kuten vaihto kouluun, jonka ilmapiiriin oppilas kokee huonoksi tai ongelmat opettajan kanssa, voivat laukaista poissaolojen kierteen. Tärkeintä poissaolojen ehkäisemiseksi on, että koulun toimijat tiedostavat mahdolliset poissaoloja aiheuttavat tekijät. Opettajien on hyvä kiinnittää huomiota koulussa vallitsevaan ilmapiiriin ja sen sosiaalisiin suhteisiin. Poissaolojen ei niinkään nähdä olevan kytköksissä koulun akateemisen tason tai opetussuunnitelman kanssa, vaan sen ilmapiiriin kanssa. (Attwood & Croll 2006, 481–483.)

Vuonna 2009 tehdyssä 28 maata käsittävässä koulusta poissaolon syitä ja seurauksia kartoittaneessa tutkimuksessa havaittiin, että koko koululla ja sen henkilökunnalla on merkittävä rooli poissaolojen vähentämisessä. Tutkimuksen mukaan poissaoloja voidaan ehkäistä osallistamalla vanhemmat työskentelyyn oppilaan auttamiseksi ja luomalla koulusta sekä rajoja että tukea antava ympäristö. Poissaoloihin puututtaessa on huomioitava koulun ilmapiiri, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja vanhemmat sekä koko koulu. Kouluissa, jotka rohkaisevat oppilaita läsnäoloon, tarjoavat heille tukea, toimivat avoimena osallistumisympäristönä ja joissa vanhemmat osallistuvat koulun toimintaan, poissaoloja on vähemmän kuin kouluissa keskimäärin. Tutkimuksen mukaan poissaolot rajoittuvat usein tiettyihin kouluihin ja silloin niillä on vaikutuksensa koko koulun ilmapiiriin ja kaikkien oppilaiden koulutuksellisiin saavutuksiin. Kehittyessään isoksi ongelmaksi poissaolot estävät koulua saavuttamasta tavoitteitaan oppilaiden kouluttamisessa ja tarvittavien taitojen opettamisessa. (Claes ym. 2009, 123, 137–138; ks. myös Bye & Shepard & Partridge & Alvarez 2009, 101–102.)

Runsailla poissaoloilla on selvä vaikutus lapsen tulevaan koulutustasoon ja koulutuksen puute on yksi merkittävimpiä syrjäytymiseen johtavia tekijöitä (Claes ym. 2009, 123; Taskinen 2001, 11; Rintanen 2001, 25; Sutinen 2010, 52–53, 107–108). Syrjäytymistä ennustavat varhaiset merkit ovat esillä jo peruskoulussa. Tutkimusten mukaan useilla syrjäytyneillä on taustalla lapsuudessa esiintyneitä vaikeuksia peruskoulussa ja lähiyhteisöissä. (Pölkki 2001, 128, 130; Claes ym. 2009, 123.) Sari Fröjdin (2010, 190) mukaan poissaolojen seurannan tavoitteena on, paitsi lainkuuliaisuuden edistäminen, myös oppimistavoitteiden saavuttaminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Koulutuksen siirtymävaiheen onnistuminen on syrjäytymisen riskiä ajatellen erityisen tärkeää. Koulun puuttuminen oppilaan ongelmiin ei ole ainoastaan ehkäisemässä koulupudokkuutta tai muita koulutukseen liittyviä ongelmia. Koulun puuttuminen esimerkiksi oppilaan käyttäyty-

misen, oppimisen, hahmottamisen, kielellisen kehityksen ja tarkkaavaisuuden ongelmiin on ehkäisemässä myöhempiä ja vaikeampia ongelmia ja lisäksi puuttuminen lisää välittömästi oppilaan kokemaa hyvinvointia. (Sutinen 2010, 89–91.)

Edellä kuvattu poissaloja käsittelevä kirjallisuus osoittaa, että pyrittäessä ehkäisemään poissaoloja, samansuuntaiset tekijät korostuvat kuin pyrittäessä tukemaan oppilashyvinvointia. Poissaoloihin vaikuttaa koulun ilmapiiri, tähän sisältyy sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus sekä koulun olosuhteet, johon liittyy opettajan antama tuki ja koulutyön aiheuttama paine. Koettu pätevyys ja itsearvostus liittyvät itsensä toteuttamisen mahdollisuuteen. Merkitykselliseksi muodostuu myös koulun tehtävä yhteiskuntaan sosiaalis-tamisessa ja mahdollisen syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä. Nämä havainnot tukevat koulun tuen merkitystä oppilaan hyvinvoinnin lisäämisessä. Tutkielmassa tuki on kou-lun suorittama interventio, jossa sosiaalityöllä on oma tärkeä roolinsa (ks. Teasley 2004, 117–118). Siu-ming Ton (2009, 465–471) mukaan kuraattoreiden opettajille antama tuki sekä kouluympäristöön vaikuttaminen muodostuvat tärkeäksi luotaessa ilmapiiriä, jossa oppilas voi saada positiivisia oppimiskokemuksia, ja jossa oppilas-opettajasuhde voi kehittyä hyväksi (ks. myös Dupper 2003, 29–30). Kokonaisvaltaisesti ajateltuna sosiaalityön rooli koulussa on kaikenlaisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutussuhteiden luominen, vahvistaminen ja ylläpito, vaikka nykyisillä resursseilla tämä on erittäin haas-teellista.

3 Yksi tapaus esimerkkinä

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimme Kelpo-hankkeen myötä uudistettua koulun oppilashuollon menettelyä runsaasti poissaolevan oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi. Aimo Naukkarisen (1999, 26–27) mukaan poissaolot ennustavat vaikeuksien kasautumista, ja siksi ne valikoituivat työssämme osoittimeksi, jonka perusteella loimme tutkimusasetelman. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, joka Markus Laineen ym. (2007, 11) mukaan voi lähteä liikkeelle siten, että tutkijalla on selvillä kohde alusta asti, mihin hän etsii sopivan tapauksen. Saimme aiheen Kelpo-hankkeen puolesta. Lähdimme liikkeelle tutkimuksen kohteen määrittelystä eli oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta. Tämän jälkeen yhteistyössä alueellisen kehittämisverkoston hankekoordinaattorin kanssa löysimme aiheeseen tutkimuksellisesti kiinnostavan tapauksen, joka on runsaisiin poissaoloihin puuttumisen ja hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävä interventio.

Ymmärrämme intervention prosessina, joka muodostuu oppilaan ja koulun toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Intervention tehtävänä on aikaansaada muutoksia kohteessaan. Realistisen arvioinnin viitekehyksessä muutos syntyy interventiossa vaikuttavan mekanismin avulla, joka on intervention asiakkaassa herättämä vastakaiku, kuten motivaatio tai luottamus. (Koivisto 2006, 55; Korteniemi 2005, 17–21; Kemppainen ym. 2010, 19.) Tutkimusprosessi on ollut tapaustutkimukselle tyypillisesti monimuotoinen ja eri tutkimuksen vaiheet ovat edenneet lomittain (Eriksson & Koistinen 2005, 19). Metodologiset ratkaisut, tutkimusteoria ja tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet prosessin edetessä. Tarkastelemme tutkimustehtäväämme kolmen tutkimuskysymyksen viitoittamana:

1. Mitä interventio sisältää?
2. Mitä mekanismeja interventio synnyttää?
3. Minkälaisia muutoksia intervention avulla on saatu oppilashyvinvoinnissa?

Tapauksemme interventio on ainutlaatuinen ja sidoksissa yhden koulun tapahtumaympäristöön. Etsimme oppilashyvinvointia tukevia mekanismeja koulun henkilökunnan toteuttamista toimenpiteistä, jolloin hyvinvointia tutkitaan aikuisten näkökulmasta. Tuo-

tamme tapaustutkimukselle tyypillisesti kuvailevaa tietoa intervention sisällöstä, menetely- ja toimintatavoista. Tutkimme myös intervention synnyttämiä hyvinvointia tukevia mekanismeja ja intervention avulla aikaansaatuja muutoksia oppilashyvinvoinnissa. Mekanismissien löytämiseen käytämme realistisen arvioinnin tarjoamaa ymmärrystä mekanismissien synnystä ja toiminnasta. (Yin 2009, 2; Eriksson & Koistinen 2005, 4–5.) Tarkastelimme tutkimustuloksia suhteessa rakentamaamme näkemykseen oppilashyvinvoinnista.

Tavoitteemme on lisätä oppilashyvinvointia tukevien mekanismissien tarkalla analyysillä tietoa koulun mahdollisuuksista tukea poissaolojen vuoksi puuttumisen piiriin joutuvaa oppilasta ja tuottaa täydentävää tietoa siitä, miten oppilashyvinvointia voidaan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea. Näkemyksemme on, että osaaminen oppilashyvinvoinnin tukemiseen löytyy koulusta. Tutkielmamme on ajankohtainen ja tärkeä sosiaalityön näkökulmasta, koska se liittyy sosiaalityön ydintä koskettaviin elementteihin, hyvinvoinnin tukemiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Peruskoulu on kiinteä osa yhteiskuntaa ja luonnollinen kasvuyhteisö sekä sosiaalistumisen ympäristö. Peruskoulua koskevat uudistukset korostavat ammattilaisten yhteistyötä ja sosiaalityölle tärkeää kontekstuaalista tietoa (ks. Karvinen-Niinikoski 2009, 136–137).

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Lähestymme aihetta laadullisen tapaustutkimuksen näkökulmasta. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on usein jonkin asteinen tietämys tutkittavasta aiheesta. Sen tekoa ajaa eteenpäin halu ottaa selville, mistä tapauksessa on kyse sekä tunne sen tärkeydestä. (Laine ym. 2007, 10, 16, 26.) Tutkimuskohteemme oli meille varsin tuntematon, mutta sitäkin tärkeämpi ja ajankohtaisempi. Tutkimuskohteemme on tärkeä, koska se kietoutuu tämän hetkiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja syrjäytymisen riskeistä. Se on merkittävä myös siksi, että se on osa valtakunnallista Kelpo-hanketta, jonka tavoitteena on kehittää erilaisia menetelmiä oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tueksi. Kelpo-hankkeelle olennaista on näiden menetelmien sisällön ja toimivuuden tutkiminen.

Tutkielmamme kohdistuu yhteen erityiseen tapaukseen (single-case study), joka on eräässä koulussa, tietyssä kontekstissa ja toimintakulttuurissa kehitetty ja käytetty toi-

menpiteiden sarja, joka kohdistuu runsaasti poissaolevaan oppilaaseen. Tutkielman ilmiön kontekstin luo perusopetuksen lainsäädäntö, perusopetuksen ja oppilashuollon toteuttaminen ja lisäksi kelpo-hankkeen myötä syntyneet uudistukset. Kontekstin edustajana toimii tutkimuskoulu ja siellä kehitetty ja toimeenpantu oppilashuoltotyö. Tutkielman kohteena on oppilaiden hyvinvointi, sen tukeminen ja muutokset siinä sekä tapauksena runsaasti poissaolevaan oppilaaseen kohdistuva interventio. (Ks. Yin 2009, 2; Eriksson & Koistinen 2005, 4–5.)

Kyseessä on intensiivinen tapaustutkimus, jolle on ominaista tutkittavan tapauksen ainutlaatuisuus, tiheä kuvaaminen, tulkinta ja ymmärtäminen. Intensiiviselle tapaustutkimukselle ominaisesti käytämme tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsitteitä ja kieltä. Tutkimme tapausta sen tarkassa yhteiskunnallisessa kontekstissa ja fyysisessä tapahtumapaikassa. (Stake 1995, 3–4; Eriksson & Koistinen 2005, 9–10, 15–16.) Tavoitteemme on selvittää, miten kyseinen tapaus toimii. Pyrimme luomaan tiheän kuvauksen intervention sisällöstä sekä tulkitsemaan ja ymmärtämään hyvinvointia tukevia mekanismeja realistisen arvioinnin viitekehyksessä. Tapaustutkimusta luonnehtii se, että tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin (Yin 2009, 2; Eriksson & Koistinen 2005, 4–5). Tässä tapauksessa me olimme tutkijoina ulkopuolisia, eikä meillä ollut kontrollia itse interventioon tai sen prosessin etenemiseen.

Jotta tapaustutkimus ei jäisi pelkkien uniikkien tapausten kuvailun tasolle, on sen ymmärrettävä ilmiöiden taustalla vaikuttavia asiayhteyksiä, ja niiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Olemme muodostaneet erilaisten aiheen kannalta relevanttien teorioiden pohjalta analyttisen kehyksen, oppilashyvinvoinnin, jonka avulla tarkastelemme tapausta. Tutkimuksen juoni painottuu erityisen ilmiön ja ympäröivän maailman väliselle suhteelle sekä vuorovaikutukselle. Tutkielmamme aineiston tulkinnassa ja analyysissä yhdistyvät yleinen ja erityinen sekä empiria ja teoria. Pyrimme ymmärtämään interventio-prosessin oppilashyvinvointia tukevia elementtejä suhteessa oppilashyvinvoinnin teoreettiseen jäsenyykseen. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 51; Laine ym. 2007, 19–22, 23–26; Yin 2009, 35–40; Peuhkuri 2007, 131–134; Peltola 2007, 111–112.)

Robert Yinin (2009, 15, 38–39) mukaan tapaustutkimuksella pyritään analyttiseen yleistämiseen. Sen avulla saadaan välineitä erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen, vaikka itse tapaukset eivät olisikaan yleistettävissä (Niemenmaa & Häikiö 2007, 48–49; Stake 1995, 7–8). Kaiken kattavia johtopäätöksiä tärkeämmäksi muodostuu tapaustutkimuk-

sen tehtävä testata olemassa olevia teorioita ja tuottaa täydentävää tietoa (Eriksson & Koistinen 2005, 34–35; Laine ym. 2007, 29; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189). Pyrimme ymmärtämään interventio-prosessin sisältöä ja sen aikaansaamia muutoksia oppilashyvinvoinnissa. Tavoittemme ei ole tehdä yleistettävissä olevia johtopäätöksiä, vaan tarkastella tiettyyn kontekstiin sidottua erityistä tapausta ja luoda monipuolinen kuvaus siitä. Tuotamme täydentävää tietoa siitä miten oppilashyvinvointia voidaan tukea.

3.3 Aineiston analyysi realistisen arvioinnin viitekehyksessä

Tapaustutkimuksen vahvuus on mahdollisuus hyödyntää erilaisia aineistoja rinnakkain (Eriksson & Koistinen 2005, 27–28; Laine ym. 2007, 23–26; Yin 2009, 98–125). Tässä tutkielmassa aineistotriangulaatio on toteutunut siten, että aineistona ovat erilaiset opettajien, koulupsykologin, kuraattorin ja oppilashuoltoryhmän laatimat raportit, muistiinpanot ja pöytäkirjat toteutetusta interventiosta. Kirjallisen aineiston hankintakertoihin liittyi myös toimijoiden suullisia tiedonantoja. Näistä tiedonannoista kirjoitimme muistiinpanot. Aineiston keruu-kertoja kertyi yhteensä neljä. Rehtori haastateltiin puhelimitse, mistä kirjoitimme muistiinpanot. Lisäksi suoritimme ryhmähaastattelun koulun muille toimijoille, jotka olivat osallistuneet tutkittavan intervention toteuttamiseen. Nämä olivat erityisopettaja, koulupsykologi ja kuraattori. Ryhmähaastattelu toteutettiin huhtikuussa 2011. Aineiston analyysivaiheessa teimme vielä yhden puhelinhaastattelun erityisopettajalle.

Ryhmähaastattelun runko syntyi kirjallisen aineiston pohjalta. Sen tarkoituksena oli syventää kirjallisesta aineistosta saatua tietoa. Kaikki osallistujat tunsivat toisensa ja muodostivat ryhmän entuudestaan. He edustivat omaa ammattiansa ja osuuttaan interventio-prosessissa. Haastattelussa käytetyt käsitteet ja esitetyt kysymykset olivat heille ymmärrettäviä. Haastattelutilanteissa ovat läsnä ryhmädynaamiset tekijät, jotka voivat vaikuttaa tilanteeseen negatiivisesti. Tässä tilanteessa osallistujat kunnioittivat toistensa puheenvuoroja, antoivat tilaa kaikille ja suhtautuivat toisiinsa tasa-arvoisesti. Läsnä ovat myös kielelliset seikat, miten kielen avulla rakennetaan merkityksiä ja miten niitä tulkitaan ja ymmärretään. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48, 63; Eskola & Suoranta 1998, 86, 96.) Lähtökohtaisesti haastateltavien puhe on totuudenmukainen kuvaus tapahtuneesta interventiosta.

Anu Valtonen (2005, 223–224) erottaa ryhmähaastattelun ryhmäkeskustelusta. Hänen mukaan ryhmähaastattelussa haastattelija ikään kuin yksilöllisesti haastattelee kutakin jäsentä, kun taas ryhmäkeskustelussa hän virittää osallistujat keskenään keskustelemaan kyseistä aiheesta, ja jättäytyy itse taka-alalle. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 97) mukaan ryhmähaastattelussakin pyritään aiheessa pysyttelevään vapaamuotoiseen keskusteluun. Olimme etukäteen jakaneet tehtävät, siten että toinen toimi varsinaisena haastattelijana ja varmisti, että jokainen haastateltava sai puheenvuoron. Toinen huolehti haastattelurungon mukaisesta toiminnasta ja puuttui haastattelun kulkuun, jos keskustelu eksyi liian kauas sovitusta rungosta.

Haastattelu tapahtui enemmän ryhmähaastattelun tavoin, mutta siihen sisältyi myös keskustelevia osuuksia sekä tapahtumien yhdessä muistelua, jossa haastateltavat osallistuivat keskusteluun aktiivisesti ja toinen toisensa huomioiden (Eskola & Suoranta 1998, 95). Haastattelutilanteessa näkyi kuraattorin ja erityisopettajan välinen tottumus jakaa havaintoja kyseisen tapauksen tiimoilta. Haastattelu tuotti konkreettista ja kuvailevaa tietoa tapauksesta. Tämän lisäksi se tuotti analyttistä tietoa tapahtumista. Haastateltavat olivat aikaisemmin analysoineet tapahtumia, havaintoja, tekojensa vaikutuksia ja merkityksiä. Haastattelutilanteessa heidän oli suhteellisen helppo palauttaa nämä analyysit mieliinsä ja analyysin taso syveni keskustelun edetessä ja lisäkysymyksiä esitettäessä. Saatuun tietoon vaikuttivat haastateltavien roolit koulu yhteisössä ja kanssakäymisen määrä suhteessa oppilaaseen.

Aineiston analyysi käynnistyi heti ja eteni kehämäisesti aina uutta materiaalia saatuaamme. Aloitimme analyysin kouluhenkilökunnan laatimista kirjallisista raporteista ja muistiinpanoista, joiden pohjalta syntyi ryhmähaastattelun runko. Ennen haastattelun varsinaista analyysia litteroimme haastatteluaineiston (Eskola & Vastamäki 2001, 40–41). Sirkka Hirsjärvi (2007, 218–219) kuvailee analyysiä, jossa aineiston kerääminen ja analyysi ovat päällekkäisiä, spiraalimaiseksi. Grounded theoryn tai selityksen rakentamisen teoreettisten lainalaisuuksien vaikuttaessa taustalla analyysissä korostui prosessin kehämäisyys. Analyysissä palasimme aineistoon aina kerta toisensa jälkeen. Intervention lopulliset tulokset löytyivät useiden aineistoon paluiden ja yhä syventyvän tulkinnan avulla.

Oppilashyvinvoinnin tukemisen interventiota on analysoitu realistisen arvioinnin viitekehyksessä. Sosiaalityön ja sosiaalitieteiden parissa interventioiden sekä menetelmien

vaikuttavuuden arviointi on tullut yhä vaaditummaksi (Blom & Morén 2004; Koivisto 2006; Kemppainen ym. 2010). Tarja Kemppaisen ym. (2010, 19) mukaan toiminnan, tässä tutkimuksessa intervention, vaikuttavuudella tarkoitetaan sen kykyä saada aikaan muutoksia toiminnan kohteessa. Aikaisemmin arvioijat olivat enemmänkin kiinnostuneita pelkistä interventioilla tai palveluilla aikaansaaduista tuloksista. Nykyään taas halutaan ymmärtää, mistä erilaiset tulokset ja vaikutukset ovat syntyneet, miksi jokin menetelmä toimii, kenen kohdalla se toimii, minkälaisilla ehdoilla se toimii ja minkälaisissa olosuhteissa se toimii. (Lindqvist 2005, 14–15; Pawson & Tilley 1997, xvi; Rostila 2000, 11.)

Interventio muodostuu siihen osallistuvien henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sen prosessiin vaikuttavat yksilöiden tulkinnat ja merkityksenannot, toimintaympäristö ja itse asia, jonka parissa työskennellään. (Kemppainen ym. 2010, 20.) Vaikuttavuutta tutkiva realistinen arviointi ymmärtää intervention aikaansaamien muutosten syntyvän monimuotoisten ja keskenään vuorovaikutteisten kontekstista riippuvien mekanismien välityksellä. Mekanismi on intervention aikaansaama vastakaiku asiakkaassa. Konteksti ymmärretään olosuhteina, vallitsevina sosiaalisina normeina, suhteina, yksilön ominaisuuksina ja elämänhistoriana. Realistinen arviointi pyrkii huomioimaan nämä tutkijasta riippumattomat rakenteet, kerrostumat ja olosuhteet, jotka ehdollistavat sekä mahdollistavat mekanismien toimintaa. (Koivisto 2006, 55; Korteniemi 2005, 19–21.)

Analyysin taustoitukseksi on ollut hypoteesi intervention oppilashyvinvointia tukevasta olemuksesta. Analyysissä luokittelimme aineistoa Anne Konun (2002) mallin mukaisiin luokkiin: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. Tämä luokitus oli perustana intervention tiheälle kuvaukselle. Konun mallin mukaisen luokittelun avulla pystyimme rakentamaan yksityiskohtaisemman kuvauksen interventiosta. Tavoitteemme oli päästä pelkkää kuvailua syvempään ilmaisuun. Jatkoimme siten, että esitimme aineistolle Konun luokkien tarkempia sisältöjä koskevia kysymyksiä, mitä ja miten on tehty. Kysymykset koskivat esimerkiksi ilmapiiriä, opettaja-oppilassuhdetta, opetuksen järjestämistä ja mahdollisuutta kehittää itsetuntoa tai vaikuttaa. Aineiston perusteella annoimme Konun nimeämille luokille sisältöä kuvaavat uudet nimet, mielekäs kouluympäristö, koulun tärkeät aikuiset ja oppilaan itsetunnon vahvistaminen.

Sen jälkeen aloimme esittää luokitellulle aineistolle uusia kysymyksiä. Miksi on toimitu ja mitä auttavaa toiminnassa oli? Tarkastelimme saatuja vastauksia realistisen arvi-

oinnin tapaisesti pitäen mielessä saako toiminta aikaan vastakaikua ja minkälaista oppilashyvinvointia tukevaa tietoa aineisto sisältää. Näin saatu uusi tieto jakaantui sisältönsä mukaan kolmeen luokkaan, jotka nimesimme kolmeksi oppilashyvinvointia tukevaksi mekanismiksi, yksilökohtainen jousto opetusjärjestelyissä, työotteena ammatillinen positiivisuus ja oppilaan tavoitteellinen osallistaminen. Intervention kuvauksen ja mekanismien esittelyn luvussa on esitetty aineistosta saatuja suoria lainauksia. Lainaukset ovat peräisin suullisista tiedonannoista, haastattelusta ja asiakirja-aineistosta. Lainauksen perässä oleva kirjain kertoo kenen antamaan tietoon viitataan, rehtori (R), erityisopettaja (E), kuraattori (K) ja koulupsykologi (P). Lainauksen esiintyessä leipätekstissä, suluissa kerrotaan mistä asiakirjasta lainaus on peräisin.

3.4 Eettiset ratkaisut

Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 52) mukaan tutkija joutuu ratkaisemaan tutkimusprosessin aikana useita eettisiä kysymyksiä. Näihin kysymyksiin ei ole olemassa suoria ja yksiselitteisiä vastauksia, vaan tutkijan on käytettävä omaa harkintakykyään. Anneli Pohjola (2003, 58–59) painottaa, että tutkijan on tiedostettava tekemänsä valinnat kaikissa tutkimusenteon vaiheissa. Yleisellä tasolla tutkimukselta vaaditaan luotettavuutta, pätevyyttä, rehellisyyttä, totuudellisuutta, kriittisyyttä ja autonomisuutta. Tutkija on vastuussa tekemistään ratkaisuksista sekä tiedeyhteisölle että tutkimukseen osallistuville henkilöille. Olemme tiedostaneet nämä vaatimukset ja pyrkineet täyttämään ne koko tutkimusprosessin ajan.

Olemme kirjoittaneet auki miten olemme päätyneet aiheeseemme ja tehneet näkyväksi metodiset pohdintamme tapaustutkimuksen menetelmän valintaan, sen vahvuuksiin ja heikkouksiin liittyen. Olemme myös avanneet taustasitouksemme, teoreettiset lähtökohdamme ja ratkaisumme käsitteiden valinnoista. Tutkimusprosessin kuvauksessa olemme pyrkineet tekemään näkyväksi tutkimusprosessin eri vaiheet. Aineistoon ja sen analyysiin liittyvien vaiheiden kuvaus auttaa lukijaa ymmärtämään, miten olemme päätyneet tuloksiimme. Olemme koonneet aineistoa niin kattavasti, että analyysissä saavutimme itseämme tyydyttävän tason aineiston kylläntymisessä. Kiersimme analyysin ja aineiston välistä kehää niin kauan, että uusia tulkintoja ei ollut mielekkäästi tehtävissä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186; Eriksson & Koistinen 2005, 25–26.) Koululta saatu kirjallinen materiaali palautettiin koululle analyysin jälkeen. Ryhmähaastattelu jää

tutkimusluvan mukaisesti alueellisen kehittämisverkoston hankekoordinaattorin tutkimuskäyttöön.

Tapauksen valintaan liittyvät kysymykset aiheuttivat pohdintaa. Ratkaisun tähän tutkielmaan sopivasta tapauksesta tekivät rehtori ja vararehtori. He valitsivat vaihtoehtoista sen tapauksen, jossa poissaoloja oli runsaimmin. Emme missään vaiheessa tavanneet oppilasta, eikä hän tiennyt tutkimuksesta. Kiinnostuksemme oli tutkia interventiota, eikä oppilasta. Luottamuksellisuus ja anonymiteetti olivat suuressa merkityksessä, koska tutkielmamme liittyi alueelliseen hankkeeseen ja kyseessä oli tapaustutkimus. Halusimme suojella tapaustamme, niin paikkakuntaa, koulua kuin siihen osallistuneita yksilöitä, ja valitsimme olla mainitsematta tutkielmassamme mitään niistä nimeltä. Päätimme myös, että emme mainitse oppilaan, huoltajan tai koulun toimijoiden sukupuolia, jotta heitä ei voisi tunnistaa. Tutkimuksen teon ja tulosten kannalta näillä tiedoilla ei ole olennaista merkitystä. (Eskola & Suoranta 1998, 57–58; Hirsjärvi & Hurme 2008, 19–20).

Anonymiteetistä huolimatta jouduimme ottamaan huomioon tutkielmamme vaikutukset tutkimuskoululla. Tutkimuksen alussa olimme selkeästi koulun ulkopuolisia, mutta aiheiston keruukertojen lisääntyessä tulimme tutummaksi ja koulun toimijat ilmaisivat kiinnostuksensa meitä kohtaan esimerkiksi huolehtimalla, että olimmeko saaneet kulloinkin tarvitsemamme tiedot. Tutkimuksen aikana siirryimme koulun ulkopuolisten piiristä lähemmäs koulun sisäpiiriläisiä. Työskentelyämme leimasi yhteinen mielenkiinto selvittää poissaoloon puuttumisen intervention hyvinvointia tukevat tekijät. Luottamus meidän ja koulun toimijoiden välillä lisääntyi ja syveni. Tämän sai aikaan se, että koulun toimijat tulivat vakuuttuneiksi toimintamme päämääristä. (Kuusisto-Arponen 2007, 233–235.)

Tutkijan on tärkeää tiedostaa minkälaista luokittelua ja kategorisointia tutkimus tuottaa sekä minkälaisia käsitteitä hän käyttää (Pohjola 2003, 64–65). Olemme pyrkineet tekemään tutkimustamme samassa hengessä, jolla olemme lähestyneet koko käsiteltävää aihetta, positiivisuuden kautta. Tutkimme, mitä oppilaan tilanteen hyväksi oli tehty ja miten kyseiset toimenpiteet olivat tukeneet oppilashyvinvointia. Vaikka lähtökohtaisesti kiinnityimme positiivisiin seikkoihin, se ei tarkoita, ettei tutkittavassa aiheessa olisi negatiivisiakin puolia. Tutkimustulokset perustuvat meidän käsityksellemme tutkittavan

aiheen totuudesta. Tässä tutkielmassa on näkyvillä aiheen positiivinen puoli, tietäen, että sillä on toinenkin puoli. (Kuusisto-Arponen 2007, 231.)

Pohdimme myös arviointitutkimuksen sopivuutta aiheeseemme. Perinteisessä arvioinnissa on kysymys jonkin asian, kuten ohjelman, innovaation, intervention tai palvelun arvon tai ansion määrittelystä. Realistinen arviointi kuitenkin eroaa perinteisestä arvioinnista tässä suhteessa. (Robson 2001, 18, 24–25.) Tästä johtuen emme ole arvottaneet interventiota, sen suorittajia tai kohdetta. Tutkimuksemme ei hakenut vastauksia dikotomisiin asetteluihin hyvä-huono tai toimii-ei-toimi. Korteniemen (2005, 17) mukaisesti, tutkielmamme tuo lisävalaistusta interventioon. Siihen mikä siinä toimii, ja sitä kautta tietoa voidaan hyödyntää oppilaiden kanssa työskennellessä.

4 Monipuolisesti toteutettu interventio

4.1 Oppilasta tukevat teot

Analyysi kohdistuu yhden oppilaan tapaukseen tutkimuskoulussa noin kolmena lukukautena, kevät-syys-kevät. Kyseisen oppilaan tapausta oli käsitelty kevään aikana oppilashuoltoryhmässä runsaiden selittämättömien poissaolojen vuoksi. Oppilashuoltoryhmään asia oli tullut oppilaan luokanvalvojan toimesta. Hän oli muun muassa käyttänyt apunaan koululla kehitettyä oppilashyvinvoinnin tukemiseksi kehitettyä apuvälinettä. Kevään aikana selvisi, ettei oppilasta voitu siirtää seuraavalle vuosiluokalle, vaan oppilas aloitti syksyn kertaamalla vuosiluokan. Tapauksemme oppilas aloitti koulun seuraavana lukuvuotena uudessa luokassa, josta hänet päätettiin siirtää pienryhmään edelleen runsaina jatkuvien selittämättömien poissaolojen seurauksena. Pienryhmään siirtäminen edellytti myös luokalta toiselle siirtämistä. Oppilaan poissaolojen määrä suhteessa vaa-dittuun läsnäoloon havainnollistuu taulukossa 1.

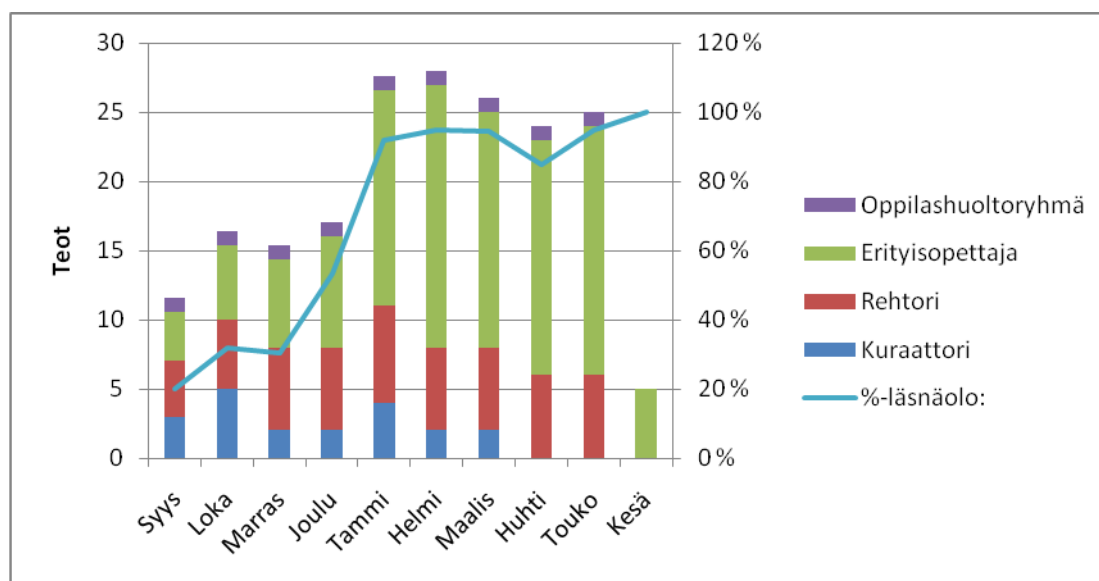
Taulukko 1. Oppilaan poissaolojen suhde vaadittuun läsnäoloon oppitunteina ja prosentteina

| | Poissaolo tunteina: | Vaadittu läsnäolo tunteina: | Poissaolo prosentteina: |
|------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Syyskuu | 72 | 90 | 80 % |
| Lokakuu | 58 | 85 | 68 % |
| Marraskuu | 73 | 105 | 70 % |
| Joulukuu | 35 | 75 | 47 % |
| Tammikuu | 7 | 85 | 8 % |
| Helmikuu | 5 | 100 | 5 % |
| Maaliskuu | 5 | 90 | 6 % |
| Huhtikuu | 15 | 100 | 15 % |
| Toukokuu | 5 | 95 | 5 % |
| Kesäkuu | 0 | 25 | 0 % |

Taulukon 1 laatimiseen on käytetty arvioita poissaoloista saadusta tiedosta. Kyseessä on arvio, koska poissaolojen tarkkaa määrää oli mahdotonta saada selville. Tähän vaikuttivat erityisopettajan ja esimerkiksi sijaisopettajan erilaiset poissaolojen merkitsemiskäytännöt. Lisäksi epätarkkuutta aiheuttaa valinnaisaineiden opettajien vaihtelevat merkitsemiskäytännöt. Epätarkkuutta lisää opettajakohtainen vaihtelu merkittiinkö poissaolo koskemaan yhtä vai kahta oppituntia riippuen kestikö oppitunti 45 vai 75 minuuttia. Lisäksi arvio perustuu meidän ja erityisopettajan yhdistettyihin laskelmiin. Taulukko on

laadittu pienryhmäopetuksen ajalta. Oppilaan poissaolot jatkuivat runsaina koko syyslukukauden ja vuoden vaihteen jälkeen ne alkoivat vähetä.

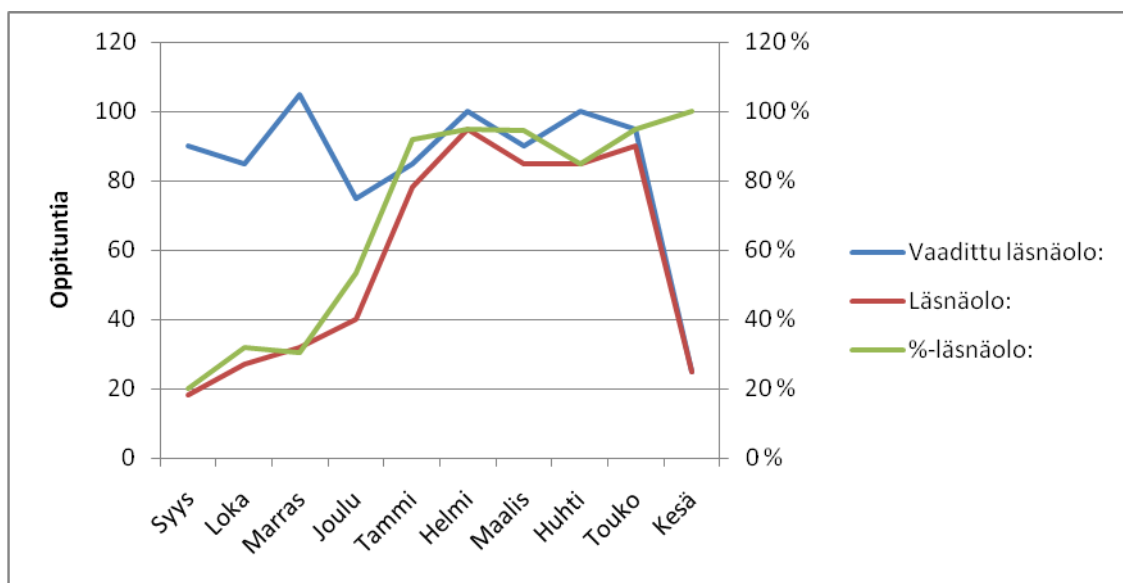
Oppilaan asia oli esillä oppilashuoltoryhmässä tarkastelujakson aikana yhteensä 11 kertaa. Oppilashuoltoryhmässä poissaolojen tiimoilta suunniteltiin toimenpiteitä, delegoitiin tehtäviä ja seurattiin niiden toteutumista. Interventioon kuuluivat kotikäynnit, koululääkärin, kouluterveydenhoitajan ja koulupsykologin arviot oppilaan tilanteesta, tukioppilastoiminnan ja nuorisotyön keinojen kartoitus oppilaan tilanteen tukemiseksi, tekemättä jääneiden suoritusten korvaussuunnittelu, poissaolon syyn selvittelyt, valinnaisaineiden suorittamisen suunnittelu, arviot lukuvuositodistusten antamisesta sekä tiivis tilanteen seuranta. Oppilashuoltoryhmään kuuluivat tarvittaessa oppilas ja vanhemmat, rehtori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, psykologit, kuraattori, sosiaalityöntekijä ja terveydenhoitaja. Tämän ryhmän suunnittelema interventio toimenpiteitä toteuttivat terveydenhoitaja, koululääkäri, koulupsykologi, kuraattori, erityisopettaja ja rehtori. Kuviossa 2 kuvataan koulun toimijoiden tekojen määrää interventiossa ja niiden vaikutusta oppilaan läsnäolon lisääntymiseen.



Kuvio 2. Toimenpiteiden määrä suhteessa läsnäolon lisääntymiseen

Kuviossa 2 yksi toimenpide vastaa yhtä tekoa, joka on esimerkiksi tapaaminen, puhelu tai palaveri. Erityisopettajan kohdalla tekojen määrä on luonnollisesti runsaampaa suhteessa muiden toimijoiden tekoihin. Kuviossa erityisopettajan yksi teko tarkoittaa yhtä oppilaan läsnäolopäivää. Erityisopettajan päivittäiset teot ovat muun muassa henkilökohtaista ohjaamista, keskustelua, huomiointia ja palautteen antamista. Näiden määrää

olisi ollut erittäin vaikea määritellä ja siksi päädyimme yhdistämään teot yhdeksi läsnäolopäiväksi. Myös kuvio 2 on laadittu pienryhmäopetuksen ajalta. Kuvio 3 havainnollistaa oppilaan läsnäolon lisääntymistä suhteessa vaadittuun läsnäoloon ja sen laatumiseen ovat vaikuttaneet samat haasteet kuin taulukon 1 kohdalla.



Kuvio 3. Läsnäolon lisääntyminen suhteessa vaadittuun läsnäoloon

Koulun toimet oppilaan tukemiseksi jatkuivat aktiivisina syyslukukauden ajan, vaikka oppilas oli harvoin koulussa ja suunnitellut kotikäynnit eivät toteutuneet oppilaan huoltajasta johtuvista syistä. Tuki kohdistui oppilaaseen aina tämän ollessa koulussa. Oppilaan ollessa pois, tuki kohdistui huoltajaan, koska kontakti kotiin oli aktiivinen koko ajan. Kevätlukukauden alettua oppilaan läsnäolo lisääntyi. Erityisopettajan tuki ja toimenpiteet luonnollisesti lisääntyivät myös, koska hänen suorittamat teot kohdistuivat pääasiassa suoraan oppilaaseen. Kuraattorin osuus interventiossa ohjautui alkukontaktien jälkeen lähinnä huoltajaan. Rehtorin osuus kohdistui sekä oppilaaseen että huoltajaan. Toimenpiteiden määrä vaihteli tilanteiden mukaan kokonaismäärän jäädessä sille tasolle, minkä rehtorin aika muiden tehtävien hoitamiselta salli. Rehtori keräsi säännöllisesti tietoa oppilaan tilanteesta koulun muilta toimijoilta.

4.2 Mielekäs kouluympäristö

Mielekäs kouluympäristö käsittää ympäristöstä, koulutiloista, opetuksen järjestelyistä ja ryhmäkoosta huolehtimisen oppilaan tarpeiden mukaisesti (ks. Konu 2002). Tässä tapa-

uksessa muutokset tulivat enimmäkseen oppilaan pienryhmään siirtämisen ja valinnais-
ten aineiden oppilaan tilanteen ja tarpeen mukaisesti soveltamisen myötä. Pienryhmä
ratkaisi oppimisympäristöön ja ryhmäkokoon liittyvät kysymykset ja se oli ainoa ope-
tusmuoto, johon oppilas kertoi olevansa suostuvainen. Erityisopettaja ja oppilas olivat
tavanneet toisensa muutamia kertoja, kun oppilas oli osallistunut pienryhmäopetukseen
satunnaisesti eri syistä. Pienryhmä muodostui vaihtelevasti noin 5-12 oppilaan opetus-
ryhmästä, jota opetti pääasiassa yksi ja sama erityisopettaja. Oppilaat osallistuivat pien-
ryhmäopetukseen suunnitellusti oman tarpeensa määrittämänä.

*”Oppilas oli ollut jonkun kerran pienryhmässä ja tiesi siitä entuudesta.”
(E)*

”Oppilas suostui vain tähän ryhmään.”(E)

Koulun toimijat huomasivat, että oppilas ja huoltaja kokivat opetusjärjestelyt ja muut
päädetty toimenpiteet, kuten vaatimuksen lääkärin todistuksesta poissaolon selvittämi-
seksi, jossain määrin kontrolloiviksi, uhkaaviksi tai pelottaviksi. Silti koulun taholta
pyrittiin tietoisesti välttelemään uhkaelementtiä kaikissa kanssakäymisen tilanteissa ja
tukemaan oppilasta ja huoltajaa. Tämä tarkoitti, että poissaoloista ei puhuttu tarpeetto-
masti, mitään rangaistusseuraamuksia ei ollut, poissaoloille ei asetettu takarajaa, josta
seuraisi jotain muuta vakavampaa. Lisäksi oppilas sai joitain vapauksia valita itse missä
viettää ruokatunnit ja välitunnit. Rehtori arvioi pienryhmään siirtämisen tarkoittaneen
oppilaalle, että hänen edesottamuksiaan voitiin seurata tarkemmin. Tässä yhdistyvät
Noora Ellosen (2008b, 159–160, 165) kuvailemat sosiaalisen tuen ja sosiaalisen kont-
rollin elementit, jotka lisäävät yksilön hyvinvointia. Sosiaalista tukea edusti arkipäivän
välitön kommunikointi, vaikkakin poissaoloja täytyi kontrolloida.

Rehtorin mielestä opetusjärjestelyt ja pienryhmään siirtäminen olivat oppilaan kohdalla
oikea ratkaisu. Ne loivat koulunkäynnin arkea raamittavan viitekehysten. Ihmisen arkea
jäsennetään usein tilallisuuden käsitteellä, joka yleensä kiinnittyy kotiin, kodinomaisuus-
teen ja kodintuntuun. Kotiin liittyy tunne turvallisuudesta, tuttuudesta ja kokemus mer-
kittävistä ihmissuhteista. (Felski 2000, 85–87; Heller 1984, 239.) Tässä tapauksessa
turvallisen ja merkittävän tilan käsite yhdistyy koulun opetusjärjestelyiden tarjoamiin
rakenteisiin, fyysisiin puitteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin (ks. Harvey 1973, 13; Koskela
1994, 24). Näiden muodostaman hyvän, arkisen ja turvallisen tilan puitteissa sekä huol-
tajalla että oppilaalla oli turvallista käsitellä ongelmaa.

”Pienryhmään siirtäminen auttoi paljon ja toi rakennetta, ryhtiä ja takaseinää koko ongelman käsittelyyn. Koulun taholta oli päällä koko ajan semmonen pikkunen pakko ja uhka.”(R)

”Huoltaja tarvitsi tämmösen auktoriteetin tai pakotteen, että tuota näin menetellään...minulla on semmonen tunne, että myöskin huoltajaa helpotti että tuli se seinä vastaan konkreettisesti.”(E)

”Mulla on ollu ihan ikävä sua... en oo sen kummemmin tivannu (poisso-oloista) enkä muuta.”(E)

Mielekkääseen kouluympäristöön kuuluu turvallisuus (ks. Konu 2002), jota erityisopettajan mukaan toi pienryhmän tarkoin strukturoitu opetus. Hän korosti opetuksen ja oppitunnin kulun samankaltaisena toistumisen tärkeyttä ja suunnitelmallisesti tavoitteli sitä. Toistoon ja struktuurin perustuva koulun arki tarkoitti myös sitä, että muutosten tullessa, niihin valmistautuminen vaati ennakkotyötä. Rita Felskin (2000, 81–84) mukaan ihmisten arki onkin rutiinien ja toiston sävyttämää (ks. myös Scott 2009; Laakso 2009; Törrönen 1999). Näiden avulla yksilö jäsentää maailmaa ja ympäristöä sekä muokkaa identiteettiään. Anthony Giddensin (1995, 108, 142) mukaan toistuvilla rutiineilla on tärkeä merkitys ihmisen ontologiselle turvallisuudelle. Minna Salmi (2004, 16–19) kirjoittaa, miten rutiineihin suhtaudutaan myös kielteisesti, koska niiden ajatellaan ikään kuin kahlitsevan ihmistä. Toisaalta juuri ne luovat elämään tuttuutta ja turvallisuutta. Merkille pantavaa on, että turvallinen kouluympäristö rakentui avoimeen ja vaihtuvaan oppilasryhmään.

”Päivärytmi luo semmosta rytmiä ja järjestystä...tuota niinkö huomasi, että huojentu se olo ku täällä mennään tiettyjen ja sitten minun oppilailla hyvin usein ne hyötyy sellasesta selkeästä, tarkasta, aika paljon tylsääki varmaan on, mutta se helpottaa sitä muuta elämää, ettei tartte niinkö mieltä ja jännittää mitä seuraavaksi tulee.”(E)

Opetusjärjestelyihin liittyi valinnaisaineiden suorittaminen vaihtoehtoisilla tavoilla. Eri-tyisopettaja oli suunnitellut valinnaisaineen opettajan kanssa, että oppilas voisi mennä suorittamaan yhden aineista pienempään ryhmään, jossa oli hänelle entuudestaan tuttuja oppilaita. Lisähokuttimena oli, että oppilas saisi paremman arvosanan, jos osallistuisi opetukseen ryhmässä. Oppilas ei kuitenkaan suostunut ryhmäopetukseen, eikä lupaus paremmasta arvosanasta ollut riittävä houkutin. Eri-tyisopettaja tavoitteli tilannetta, jossa oppilas olisi uskaltanut ryhmämuotoiseen opetukseen ja saanut tästä onnistumisen kokemusta ja uskallusta (Matikainen & Sipilä 2005, 45–46).

Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004, 169) mukaan niin kasvatuksen kuin sosiaalialan ammattilaisilta vaaditaan refleksiivisyyttä. Tästä huolimatta kuraattorit näkevät koulun jämähtäneen paikoilleen ja olevan joustamaton. Tässä tapauksessa erityisopettaja kuitenkin osoitti joustavuutta ja kekseliäisyyttä valinnaisten aineiden suunnittelussa. Niiden järjestämisessä piti lähteä sellaisiin hyvinkin erikoisiin ja luovuutta vaativiin ratkaisuihin, joihin oppilas koki kykenevänsä ja omaavansa tarvittavaa motivaatiota. Kotitalous suoritettiin siten, että oppilas teki kotona annetun reseptin mukaisen tuotoksen ja toimitti siitä matkapuhelin valokuvan erityisopettajalle. Käsityö- ja kuvaamataidon tehtävät oppilas teki kotona ja toi valmiit tuotokset kouluun arvostelua varten. Liikuntaa oppilas suoritti myös kotona omaehtoisesti. Suorituksen kontrolloijana toimi huoltaja. Oppilas oli tietoinen, että tällä tavalla suoritetuista tehtävistä voi saada vain suoritusmerkinnän.

”Et sai kotona tehdä kotitaloutta ja sai huoltajan kanssa käydä liikkumassa. Et kyl me niinku aikamoista säätöä täällä sitten kuitenkin tehtiin, että se koulu saatiin mielekkääksi ympäristöksi ja tänne oli kiva tulla.” (K)

Toimenpiteissä korostuivat rakenteelliset, yhteisölliset ja yksilölliset elementit. Koulu tarjosi oppilaalle turvallisen tilan ja yhteisön, johon hänet pyrittiin aktiivisesti ottamaan mukaan järjestämällä opetus paljolti oppilaan sen hetkisten kykyjen ja tarpeiden ehdoilla. Opetusjärjestelyissä korostettiin ennakoitavuutta, toistoa ja struktuuria. Riikka Korkiamäen (2008, 190–192) näkemys yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteesta ei ole mutkaton. Liiallinen yksilöllisyyden korostaminen voidaan nähdä myös negatiivisena ja vain osallisuuden johonkin yhteisöön ajatellaan tuottavan hyvinvointia. Nämä eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia, vaan yksilöllisyys ja yhteisöllisyys rakentuvat suhteessa toinen toiseensa. Siksi niiden molempien sisällyttäminen opetusjärjestelyihin oli tärkeää. Koulussa oli olemassa rakenteet ja toiminnan edellytykset, jotka mahdollistivat yksilöllisesti joustavat ja luovat ratkaisut. Järjestelyillä tähdättiin ensisijaisesti siihen, että oppilas saatiin kouluun, koska vain se antoi koulun toimijoille mahdollisuuden jatkotyöskentelylle oppilaan auttamiseksi ja tilanteen selvittämiseksi. Koulun rakenteelliset, yhteisölliset ja yksilölliset elementit olivat myös sosiaalityön toiminta-areenoita.

4.3 Koulun tärkeät aikuiset

Anne Konun (2002) kouluhyvinvointimallin sosiaalisten suhteiden luokka on tässä tutkielmassa muokkautunut koskemaan opettajan, rehtorin, koulupsykologin ja kuraattorin

kunakin välistä suhdetta oppilaaseen sekä koulun ilmapiiriä. Suhteen syntymisessä voidaan nähdä toimijoiden ammatillisen orientaation tuoma sävy, joka ohjasi heidän tekoja ja tavoitteita suhteessa oppilaaseen. Jokainen toimija toimi oman erikoisalueensa mukaisesti ja määrittivät myös oppilaan ongelmaa ja annettavaa tukea omasta ammatillisesta viitekehuksesta käsin. Kuitenkin he onnistuivat käyttämään ammattiinsa sidoksissa olevaa valtaa sekä kasvattamiseen yhdistettyä valtaa ja vastuuta yhteisesti oppilaan auttamisen tueksi. (Pohjola 2010, 41–42, 55; Mönkkönen 2002, 87.)

Koulupsykologin kontakti oppilaaseen jäi vähäiseksi. Hän tapasi oppilaan ja huoltajan yhden kerran koululääkärin pyynnöstä keväällä ennen pienryhmäopetuksen alkua. Koulupsykologi katsoi toimineensa oppilaan sen hetkisen psykologisen tilanteen arvioijana ennemmin kuin siinä tehtävässä, että tukisi oppilaan kouluun tulemistä yhteistyössä koulun muiden toimijoiden kanssa. Koulupsykologi ohjasi lapsen ja perheen jatkotuen piiriin. Hän sijoitti itsensä terveydenhuoltoalan ammattihenkilöihin ja työskentely oppilaan kanssa käynnistyi lähetekäytännön mukaisesti. Koulupsykologin ensisijaisena tavoitteena oli auttaa selvittämään oman ammattitaitonsa resurssein, mitä poissaolojen taustalla oli. Hän yhtyi epäröimättä muiden koulun toimijoiden näkemykseen siitä, että koulussa oleminen ja opetukseen osallistuminen on tälle oppilaalle ja yleensäkin vaikeuksissa olevalle oppilaalle tärkeää.

Kuraattori puolestaan koki, että suhde oppilaaseen ei lukuisista tapaamiskerroista huolimatta käynnistynyt, koska oppilaan ilmaisu oli niin niukkaa. Kuraattorin ilmaisusta ja kokemuksesta huolimatta näemme, että suhde käynnistyi ja oli olemassa. Se ei ehkä käynnistynyt siten kuin kuraattori oletti, eikä kuraattori nähnyt yhteistyössä niitä merkkejä, joita hän olisi toivonut näkevänsä. Tästä huolimatta hän jatkoi yhteistyötä sinnikkäästi. Oppilaan sanallisen arviointilomakkeen tiedoista selviää, että oppilas kuitenkin arvioi kuraattorin kontaktin olleen auttava. Oppilas kuvailee, että kuraattorin puoleen oli helppo kääntyä (oppilaan sanallinen arviointi). Kuraattori kohdisti työskentelynsä huoltajaan. Hän katsoi, että oppilaan poissaoloihin voi vaikuttaa neuvomalla ja ohjaamalla huoltajaa.

”Että oppilas ei yhtään kertaa suostunut tai halunnut tulla yksin, et kaikki tapaamiset oli yhdessä huoltajan kanssa...mutta, että valtaosa mä muistan, että näistä on toteutunut (tapaamisajoista).” (K)

”Että meillä ei oikein koskaan kunnolla käynnistynyt tää meidän yhteistyö. Että sillä lailla, että me ei koskaan päästy oppilaan kanssa, eikä vielääkään oo päästy kunnolla keskustelemaan...että mie en oo saanu niistä yhtään mittään irti.”(K)

”Mutta tuota ainoastaan se keino oli ohjata huoltajaa.”(K)

Erityisopettaja otti uuden oppilaan vastaan ja alkoi itselleen tutuilla menetelmillä tutustua oppilaaseen ja tutustuttaa oppilasta pienryhmään. Erityisopettajan tarkoituksena oli luoda luottamuksellinen suhde oppilaan kanssa. Luottamuksellisen suhteen syntymiseen ja tuntemaan opettelemiseen menee opettajankin mielestä aikaa, se ei synny hetkessä. Jari Helmisen (2005, 19) mukaan luottamuksellisen suhteen rakentaminen ja yksilön arvostaminen ja kunnioittaminen ovat avainasemassa hyvinvointityössä (ks. myös Pohjola 2010, 35). Opettajan mielestä luottamuksen rakentamiseen ei ole olemassa valmiita menettelytapoja, jotka toimisivat kaikissa tilanteissa. Oppilaat eivät aina pidä opettajia merkityksellisessä roolissa tai väheksyvät opettajien valta-asemaa (Jaatinen 2000, 131–136). Tässä tapauksessa oppilas alkoi turvautua opettajaan.

”Luottamuksen rakentamisen menetelmänä on vain oma persoona. Yrittää pitää yllä jutustelua ja suhdetta oppilaan kanssa.”(E)

”Ihan sen alkuvaiheen jälkeen panostin enemmän siihen oppilaaseen, koska se on niinkö se minun työsarka, ei niinkään se huoltaja.”(E)

Erityisopettaja viittasi myös siihen, että ainoa toimiva ja totuudenmukainen väline luottamuksen rakentamiseen oli oman persoonan käyttö arjen spontaaneissa kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen tilanteissa (Niskala 2008, 133). Hän tavoitteli suhteeseen sellaista opettajan ja oppilaan välistä kohtaamista, jossa toiminta voi rakentua harkitun ja etukäteen suunnitellun kommunikation varaan, vaikkakin toimintaa ohjaavat ratkaisut tehdäänkin arjen spontaaneissa tilanteissa. Tärkeää kohtaamisessa on autenttisuus, jossa ollaan tosia toisilleen. (Nurmi 2009, 41; Pesonen & Zotow 2005, 50–51.) Vuorovaikutus ja kanssakäyminen ovat muutakin kuin puhetta. Suhdetta luodaan myös eleillä, katseilla, kosketuksilla, asennoilla ja tunteilla. (Tainio 2007, 31.)

Rehtori pyrki rakentamaan suhdetta oppilaaseen ja katsoi luottamuksellisen suhteen rakentamisen mahdollisuuden perustuvan arkisiin tilanteisiin. Hän tiedosti, että merkitsi oppilaalle hieman pelottavaakin auktoriteettia koulussa ja otti tavakseen poistaa poissaolopuheen arjen spontaaneissa tilanteissa. Poissaoloista puhuminen lisäsi oppilaan jän-

nitystä rehtoria kohtaan ja hän kuvasi oppilaan tuntemuksia jopa ajoittain ahdistuneiksi. Siksi hän keskittyi arkisiin, hyväntuulisiin, mukaviin ja aktuelleihin puheenaiheisiin. Rehtori ja erityisopettaja kuvasivat tätä arkista hyväntuulisuutta samoin sanoin. Suhteessa huoltajaan rehtori koki, että huoltaja jossain määrin pelkäsi häntä. Rehtorin käsitys oli, että huoltaja piti häntä erityisasemassa, jos poissaolot johtavat esimerkiksi lastensuojelullisiin toimenpiteisiin. Silti hän koki, että huoltaja haki häneltä tukea vanhemmuuteen ja konkreettisia ohjeita ja neuvoja. Auktoriteetti antaa myös turvaa.

”Hyvän kautta tekeminen.” (R&E)

”Käytävällä oppilasta tervehdittäni oppilas nyökkäsi nopeasti ja siirsi välittömästi katseensa maahan.” (R)

Rehtori kohtasi oppilaan taholta vastaamattomuutta ja torjuvaa käyttäytymistä, minkä olisi voinut tulkita haluttomuudeksi olla yhteydessä tai torjuvaksi hiljaiseksi kielteisyydeksi. Rehtori kuitenkin jatkoi valitsemaansa hyväntuulista kanssakäymistä arjen tilanteissa. Rehtori toimi siten kuin koulun toimijoiden tulee toimia pyrkien vuorovaikutukseen ja dialogisuuteen osoittaen kiinnostusta ja välittämistä oppilasta kohtaan. (Nurmi 2009, 41–42; Mönkkönen 2002, 39.) Erityisopettaja ja rehtori hakivat ystävällistä, rentoa ja omasta persoonasta lähestyvää tasavertaista suhdetta oppilaaseen. Molemmat tavoitteellisesti välttelivät ongelmapuhetta ja keskittyivät arkisiin puheenaiheisiin. He molemmat tavoittelivat luottamuksellisen suhteen syntyä, johon sisältyy kannustavan dialogisuuden toivoa ja välittämistä (Nurmi 2009, 134).

Kannustus näkyi erityisopettajan puheen ja toiminnan laajenemisena oppilaan suoritus-
ten kehumisesta yksilökohtaisiin huomiointeihin. Erityisopettaja puhutteli oppilasta ja kiinnitti erityistä huomiota ohjeiden antamiseen henkilökohtaisesti oppilaalle. Hän antoi aikaa tehtävien tekemiseen ja runsaasti kannustavaa palautetta. Toiminta edisti yhteisöllisyyttä ja luottamuksellista ilmapiiriä. Opettajien tietoinen dialogisuus, autenttisuus, aito välittäminen ja huolehtiminen lisäävät yleistä ja sosiaalista hyvinvointia. (Nurmi 2009, 130–131, 134.) Vaikka erityisopettajan ja rehtorin viestintä oli usein yksisuuntaista, he sitkeästi tavoittelivat dialogista suhdetta oppilaaseen usein saamatta vastakaikua.

”Oppilas viestitti hymyillä. Vapautuneisuus ja ilo näkyivät kasvoilta, mutta ei puhunut tai sanoin ilmaissut.” (E)

”Kun mäkkään en tiedä mitä se oppilas sitten ajatteli, että kun pään sisään ei nähnyt.”(E)

”Kevättä kohden tilanne parani. Rupesi jutteleen.” (E)

Erityisopettaja seurasi myös oppilaan sopeutumista uuteen ryhmään. Hänen havaintojensa mukaan oppilas sopeutui ryhmään hyvin. Tämän käyttäytymisestä näki, että hän osasi huomioida luokkatoverinsa. Oppilas oli mukana ryhmässä havainnoijana sekä kuuntelijana ja tämän perusteella saattoi olettaa hänen olevan hyvin perillä ryhmän asioista, vaikkakaan hän ei osallistunut keskusteluihin sanoin. Hän viestitti mukana oloa ilmeillä, hymyllä, naurulla ja luokkatoverit eivät häneltä vaatineet muuta. Erityisopettajan mukaan oppilas kuului ryhmään samanlaisena jäsenenä kuin kaikki muutkin. Yhden luokkatoverin kanssa suhde syventyi ystävyudeksi.

”Oppilas löysi ryhmästä uuden ystävän. Suhde oli hiljainen, mutta kuitenkin auttoi molemmin puolin.” (E)

Koulun tärkeiden aikuisten väliseen toimintaan kuului myös esimiehen ja alaisen välinen suhde (ks. Konu 2002). Teija Koskelan (2009, 160) mukaan esimiehen tuki, viestinnän selkeys, aktiivinen osallistuminen myös käytännön toimiin ja tavoitettavuus helpottaa opettajan työtä. Myös tässä tapauksessa käy ilmi sekä kuraattorin että erityisopettajan taholta miten merkittävää esimiehen tuki oli. Esimiehen tuki oli konkreettista apua esimerkiksi yhteydenpidossa huoltajaan ja suhteen ylläpitämisessä oppilaaseen. Lisäksi esimiehen tuki ilmeni kiinnostuksena ja tiedonkeruuna oppilaan tilanteesta koulun muilta toimijoilta. Erityisopettaja koki auttavana sen, että rehtori oli koko ajan tietoinen oppilaan tilanteesta ja suoritetuista toimenpiteistä. Erityisen auttavana erityisopettaja koki sen, että rehtori luotti erityisopettajan kokemukseen, ammattitaitoon ja arviointikykyyn, jotta tämä saattoi käyttää koko luovuutensa ja kekseliäisyytensä oppilaan tarpeiden mukaisen opetuksen järjestämiseen.

”Pitää olla johtajalta lupa, rehtorilta lupa, että mä saan tehdä ihan mitä vaan...pitää olla tosiaan sellanen johtaja, joka siunaa sen kaiken, että tuota kyllä kai tässä on varmaan laillisuuden rajamailla käyty niin moneen kertaan.”(E)

Koko koulun henkilökunta pyrki hyvän ja myönteisen työskentelyilmapiirin luomiseen tavoitteellisesti ja aktiivisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut, ettei ongelmista ja vaikeista asioista voinut puhua. Ennemminkin se tarkoitti sitä, että myös ongelmapuhe

suunniteltiin sellaiseksi, ettei se sitonut hyvän kautta tekemiselle olemassa olevia voimavaroja. Kahdenkeskiseen luottamukselliseen ja dialogiseen vuorovaikutussuhteeseen panostettiin. Mielestämme siinä myös onnistuttiin ja koulun toimijat saivat vastakaikua oppilaan taholta, vaikka se ei aina ilmennyt siinä muodossa, joka oli helpoiten tunnistettavissa. Koulun ja kodin yhteistyö ohjautui alkuvaiheen jälkeen koulun ratkaisuna tietuille toimijoille taaten työskentelyrauhan erityisopettajalle.

4.4 Oppilaan itsetunnon vahvistaminen

Oppilaan itsetunnon vahvistaminen painottui erityisopettajan ja oppilaan välisen suhteen sisältöihin. Anne Konua (2002) mukaillen tähän sisältyvät oppilaan tekemän työn merkitys ja arvostus, mahdollisuus itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, ohjaukseen, kannustukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. Erityisopettajan taholta jatkuva hyvätuulinen oppilaan vastaanotto tunnille kuvasti sitä, miten merkittävänä erityisopettaja piti oppilaan läsnäoloa ja osallistumista opetukseen. Oppilaan itsensä arvioimana voidaan todeta, että hän koki saavansa tarpeeksi huomiota tunnilla ja riittävästi palautetta koulutyöstä (oppilaan sanallinen arviointi).

”No minähän oon onnellinen jokasesta päivästä, ku hän tänne saapuu.”(E)

”Oppilaan kohdalla se tärkein asia oli, että hän saapuu kouluun...ja se meillä oli.”(E)

Erityisopettaja tavoitteli käyttäytymisellään lähinnä kahdenkeskisiä tilanteita, joissa oppilaalle tarjoutui rauhallisia, uhkaamattomia ja mielihyvää tuottavia kokemuksia vuorovaikutuksissa olemisesta. Erityisopettaja käytti näissä tilanteissa omaa persoonaansa apuna, etsi esimerkkejä keskusteluun omasta elämästään ja pyrki näin näyttämään esimerkkiä ja vaihtoehtoja erilaisille toiminnan ratkaisuille (Kurki 2006, 65). Opettajan positiiviset ja negatiiviset tunteet siirtyvät oppilaisiin esimerkiksi välinpitämättömyytenä tai innostuksena (Sipilä-Lähdekorpi, 2006, 27–28). Erityisopettaja pyrki herättämään oppilaassa tunteita, joiden avulla oppilas saisi tietoa omista voimavaroistaan ja tahtoa opetukseen osallistumiseen. Tunteet vaikuttavat toimintaan ja näin motivoivat muutokseen. (Leppiman 2010, 87; Luoto 2008, 30; Forsberg 2001, 15–16.)

Opillisten tavoitteiden saavuttaminen oli tärkeää, mutta niitäkin tavoiteltaessa etusijalla oli sellainen työskentely, joka tähtäsi oppilaan saavuttamaan miellyttävään kokemukseen. Sellaiseen kokemukseen, joka sisälsi tunteen onnistumisesta, hyväksytyksi tulemisesta omana itsenä ja kyvystä vaikuttaa omiin asioihinsa. Vuorovaikutustaitojen ja yleensäkin kontaktissa olemisen taitoja opetellaan ja opetetaan koulussa pääasiassa luokissa ja ryhmätilanteissa. Tässä tapauksessa erityisopettaja panosti kahdenkeskisiin tilanteisiin, koska koko luokan kesken tapahtuvat kanssakäymisen tilanteet olisivat olleet oppilaalle liian ahdistavia ja olisivat estäneet tämän mahdollisuuksia käyttää taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Kauppila 2006, 142–143.)

Erityisopettaja esitti opetettavan aineksen oppilaalle osina, palasina. Lisäksi hän käytti eri menetelmiä opetettavan aineksen havainnollistamiseksi. Hän käytti erilaisia paperille tehtäviä yliviihausmenetelmiä ja ruksituksia. Läpikäytyjä kirjoja pantiin näkyvästi syrjään, heitettiin pois. Kalenterista katsottiin, miten paljon oppilas on ollut koulussa. Tällä havainnollistamisella erityisopettaja tavoitteli onnistumisen, eteenpäinmenon ja vaikuttamisen kokemusta. Tärkeää havainnollistamisessa oli se, että näkyväksi tehtiin se, mitä oli saavutettu, opittu, osattu tai tavoitettu. Vähemmän merkitystä annettiin sille, mitä vielä pitää tehdä, vaikka toki tämäkin pitää koulutyössä ottaa esille. Oppilas antoi palutteen näkyväksi tekemisen merkityksestä suoraan luokkatilanteissa.

”Kun on ahdistusta, niin on tärkeää nähdä tavoitteet osasina ja nähdä mitä on saanu tehtyä.”(E)

”Kasvoista ja hymystä näkee onnistumisen kun yksi pala on saatu valmiiksi.”(E)

Ajan kuluessa ja oppilaan saadessa taitojaan yhä enemmän käyttöönsä, erityisopettaja alkoi antaa hänelle enemmän vastuuta omien tehtävien hoidossa ja koko luokkayhteisönkin asioiden hoidossa. Oppilas oli yksi harvoista ryhmän pysyvistä jäsenistä ja erityisopettaja käytti tätä seikkaa perusteena antaessaan oppilaalle vastuuta ja tehtäviä. Totutuista rutiineista poikkeaminen oli vaikeaa ja nämä tilanteet saattoivat lisätä poissaoloja. Poikkeukset, spontaanisuus ja muutokset kuitenkin ovat luonnollinen osa arkea (Felski 2000, 91, 93). Erityisopettaja pyrki ennakoimaan muutostilanteet ja valmisteli oppilasta niihin huolellisesti. Oppilas sai esimerkiksi erityisopettajan poissaolon ajaksi koko luokan toimintaa koskevia erityistehtäviä. Nämä saattoivat liittyä yhteistyöhön sijaisopettajan kanssa. Erityisopettajan tavoitteena oli osoittaa oppilaalle, että hän on

kykenevä kantamaan vastuuta yksinkin. Lisäksi erityisopettaja halusi vastuunantamisella saada oppilaan tulemaan kouluun erityisopettajan poissa ollessakin. Oppilas sai kokemuksen toimimisesta yhteisön ja itsensä hyväksi ilman erityisopettajan välitöntä tukea.

”Neuvo sinä sijaista.”(E)

”Oppilas tuli poissaollessanikin kouluun.”(E)

Oppilaan vastuuttaminen on kytköksissä vaikuttamisen ja osallistumisen kokemukseen. Erityisopettaja järjesti tarkoituksellisesti oppilaalle tilanteita, joissa tämä joutui kantamaan vastuuta ja osallistumaan omien asioiden hoitamiseen aina vain enemmän ja enemmän. Tavoitteena oli synnyttää oppilaassa tahto vaikuttaa omiin asioihinsa ja niissä osoittaa, että vain oman tekemisen avulla voi saavuttaa itselleen välttämättömiä tai tarpeellisia asioita. Johanna Kiilin (1998, 23) mukaan lapsilla ja nuorilla ei yleensä vielä elämäkokemattomuutensa vuoksi ole tapoja tai toimintamalleja, joilla saada äänensä kuuluviin tai vaikuttaa omiin tärkeisiin tai elämäänsä koskettaviin asioihin.

Erityisopettaja piti yllä oppilaan osallistumiseen ja vaikuttamiseen tähtääviä toimintatapoja, vaikka se oli juuri tämän oppilaan kanssa erityisen haastavaa. Erityisopettajaa kannusti aikaisemmat kokemukset ja usko siihen, että osallistumiseen ja vaikuttamiseen ohjaaminen kantaa hedelmää tulevaisuudessa, vaikka se ei tämänhetkisessä ilmikäyttäytymisessä näkyisikään. Oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin lisääntyy, kun he voivat olla päättämässä koulunkäyntiinsä liittyviä asioita. Samalla suhde opettajaan lähenee ja kunnioitus opettajaa kohtaan lisääntyy. (Kuusela & Lintunen 2010, 122.)

”Tehtiin nää koulujärjestelyt oppilaan ehdoilla ja joustettiin aika paljon.”(K)

”Oppilas haki allekirjoituksen Hopoon huoltajalta kotoa.”(E)

”Pitää olla tietenki rohkeutta tehdä se, jollaki alottelevalla ei sitä ole, mutta tämmösellä kokemus tuo varmuutta, sitä löytyy.”(E)

Olemme sijoittaneet oppilaan itsetunnon vahvistamiseen sellaisiakin tekijöitä, jotka olisivat voineet kuulua mielekkääseen kouluympäristöön. Katsomme, että arkipäiväiset opettamisen tilanteet pitivät sisällään niin paljon itsetunnon kohentamiseen, palautteen antoon, rohkaisuun, vaikuttamiseen ja osallistumiseen liittyviä tavoitteita, että ne tuke-

vat oppilaan mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Yleensä koululaisilla ei ole kovin laajaa kokemusta vaikuttamisesta ja osallistumisesta ja näitä kokemuksia pyritään koulumaailmassa suunnitelmallisesti lisäämään. Vaikka tässä tapauksessa kyseessä on erityiset opetusjärjestelyt oppilaan erityisen ongelman vuoksi, pidämme merkittävänä havaintona, että näitä osallistumiseen ja vaikuttamiseen tähtääviä toimenpiteitä toteutettiin paljon ja niille annettiin paikoin jopa suurempi merkitys kuin opillisille tavoitteille.

Siitä huolimatta, että oppilaan ongelmat olivat suuria, tavoitteena oli hänelle sopivan paikan löytäminen ensin kouluyhteisössä ja myöhemmin yhteiskunnassa. Myös sosiaalisia ongelmia pyritään ratkaisemaan erilaisin menetelmällisin keinoin, mutta ydin on yksilön elämänhallinnan saavuttaminen ja osallisuus yhteiskuntaan tasa-arvoisesti kaikkien jäsenten kanssa. Näin ajatellen ihmisen arvo ei ensisijaisesti perustu saavutuksille tai panokselle yhteiskunnan hyväksi, vaan kunkin yksilön kykyjen ja persoonallisten ominaisuuksien mukaiselle mahdollisuudelle saavuttaa hyvinvointi. Katsomme, että tämä on tulevaisuussuuntautunut ja yhteiskunnallinen työtapa.

5 Oppilashyvinvointia tukevat mekanismit

5.1 Yksilökohtainen jousto opetusjärjestelyissä

Opetuksen järjestelyt olivat merkittävässä roolissa, jotta oppilaan asiat saatiin etene-
mään. Oppilaan tilanne kartoitettiin aika ajoin ja yksilölliset ratkaisut otettiin käyttöön.
Oppilaan tarpeen mukainen toiminta oli aktiivista ja suunnitelmallista. Opetuksen jär-
jestämisessä ja koko poissaolojen aiheuttamaan ongelmatiikkaan asetettiin yksi ensisi-
jainen tavoite. Oppilas oli saatava tulemaan kouluun. Tätä varten oli luotava turvallinen
ja miellyttävä kouluympäristö, jonka asettamat opilliset odotukset oppilasta kohtaan
eivät olleet kohtuuttomia. Yhteistyön väylä huoltajaan oli olemassa ja oppilaaseen voi-
tiin vaikuttaa vaikuttamalla huoltajaan ja ohjaamalla tätä. Kuitenkin ensisijainen työn
kohde oli oppilas. Erityisopettajan tehtävä oli suunnitella ja toteuttaa opetuksen järjeste-
lyt siten, että ne vastasivat oppilaan sen hetkistä tilannetta.

Vaikka oppilashuoltoryhmä sai tietoa, että oppilas oli tasoltaan heikko, opetusta ei alettu
yksilöllistämään, koska koululla oli tieto oppilaan kyvyistä aikaisemmilta kouluvuosilta,
jonka mukaan hän oli menestynyt hyvin. Opetuksessa kuitenkin otettiin huomioon, että
oppilaan kyky osallistua opetukseen oli tilapäisesti alentunut, mutta päätavoite, koulussa
oleminen ja opetukseen osallistuminen piti silti saavuttaa. Oppilaan hyvinvointia ajatel-
len oli oikea ratkaisu luopua opillisista tavoitteista joksikin aikaa ja keskittyä kannus-
tukseen ja edessä olevan työn konkretisointiin. Pirkko Sipilä-Lahdekorven (2004, 52;
ks. myös Larsen 2006, 118–119) mukaan postmodernissa yhteiskunnassa koulun toimi-
joiden yksi tärkeä tehtävä on oppilaan minän ja identiteetin rakentaminen, joka mahdol-
listuu pysyvien, luotettavien ja varmojen ihmissuhteiden avulla. Tässä yksilöllisellä
tukemisella tähdättiin oppilaan kasvuun ja kehittymiseen siten, että hän pääsisi yli sen
hetkisestä kriisitilanteestaan ja kykenisi taas palaamaan normaalin opetuksen pariin.

Toiminta on erittäin tavoitteen mukaista ja hämmentää koululaitosta kohtaan esitettyä
kritiikkiä. Koulua moititaan yksilöllisyyden rajoittamisesta ja tukahduttamisesta ja toi-
saalta yksilöllisyyden sellaisesta ylikorostamisesta, jossa aikuisen ja lapsen välit hämär-
tyvät, samoin kasvattajan ja kasvatettavan välit. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 54–55, 119.)
Tässä erityisopettaja otti voimakkaasti kasvattajan roolin ja kannatteli oppilastaan tämän
itsensä ilmaiseman apukeinon turvin. Sen lisäksi, että korostettiin yksilöllisten ratkaisu-

jen merkitystä, painotettiin myös ryhmän ja osallistumisen tärkeyttä. Nämä ulottuvuudet eivät poissulkeneet toisiaan, vaan pikemminkin täydensivät toisiaan. Pienryhmä tarkoitti oppilaalle mahdollisimman vähän vaihteluita ja ihmisiä koulupäivän aikana, valinnaisaineiden joustava suorittaminen taas omatoimisuutta ja vastuuta. Seija Kurjen (2006, 95–96) mukaan monimuotoisten ongelmien kohdalla ei tule tyytyä yksinkertaisiin ratkaisuihin, vaan pyrkiä näkemään kattava ja kokonaisvaltainen kuva koko tilanteesta.

”Ei voida vaan vedota siihen, et nyt just sun pitää, ehkä taas joskus aikaisemmin ois voitu tai myöhemmin, mut ei just sillä hetkellä.”(P)

”Mähän sulle sanoin, että minä kieltäydyn yksilöllistämästä.”(E)

Yhteiskunnan postmodernisoituminen asettaa opettajan työlle yhä enemmän paineita ja vaatimuksia. Opettajilta vaaditaan tarvittaessa opetuskeskeisyydestä luopumista ja uudentyypisten arvojen, tavoitteiden ja toimintatapojen käyttöönottoa, joissa yhdistyvät hoidolliset, kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet. (Koskela 2009, 70–71.) Sama näkökulma tuli esille koulupsykologin näkemyksestä koskien kaikkien koulun toimijoiden rooleja. Varsinkin erityisopettajan työ oli päivittäistä oppilaan hyvinvoinnin tukemista opettamisen ohella. Samassa hengessä toimivat myös rehtori ja kuraattori. Annettu tuki pyrittiin ulottamaan myös koulun rajojen ulkopuolelle, esimerkiksi kotiin ja huoltajaan kasvatuskumppanuuden hengessä. Koulusta ulospäin suunnattu työ on koulun sosiaalityön ydintehtäviä.

Opetuksen järjestäminen, koordinointi ja vastuu olivat pääasiassa erityisopettajan varassa. Tämä järjestely oli sekä haavoittuva että yhdelle työntekijälle äärimmäisen raskas. Valinnaisaineiden suorittamisen yhteydessä erityisopettajan keksinnöt olivat sekä joustavia että osoittivat oppilaalle turvallisen mahdollisuuden valita itselleen hyvää tuova ratkaisu. Oppilas suoritti valinnaisaineita kotona ja esimerkiksi liikunnan suorittamisessa oli mahdotonta varmistua ehdottomasti, että oppilas on toiminut aiotun mukaisesti. Vastuusta tuli tässä työväline. Erityisopettaja antoi työvälineen oppilaalle tavoitteenaan, että oppilas kokee koulutyöstä vastuunkantamisen miellyttävänä, omaehtoisena ja tämä kokemus olisi mahdollista siirtää myös kouluympäristössä tapahtuvaan opetukseen.

Opetuksen järjestämisen kantavana voimana oli määritellä sellaisia päämääriä, jotka olivat tuona hetkenä oppilaan tavoitettavissa, joita hän oli itse määritellyt ja jotka tähtäsivät oppilaan koko elämänhallinnan kannalta tärkeisiin asioihin (Vilppola 2005,

68–69). Kuitenkin Aimo Naukkarisen (1999, 247) mukaan opettajien rutinoituneet tavat voivat estää oppilaan kehitystä. Tämän takia opettajilta vaaditaan ammatillista refleksiivisyyttä ja tämä näkyi hyvin erityisopettajan toiminnassa. Päämäärien saavuttamiseen hän käytti opetettavan aineksen paloittelua, määritteli riittävän määrän osatavoitteita, jotta opeteltava asia ei tuntuisi ylivoimaiselta. Lisäksi hän huolehti koulupäivän struktuurista, kaiken koulupäivään liittyvän toiminnan ennakoitavuudesta ja tavoitteiden, saavutusten tai jäljellä olevan työn näkyväksi tekemisestä. Tässä voidaan pohtia laadittiinko opetuksen järjestelyt oppilaan itsensä määrittämän menestyksen mittareilla ja tavoitteilla vai vaikuttiko toiminnan taustalla koulun aikuisten toimijoiden mielissä koululaisen hyvän menestyksen mallitarina (ks. Raitakari 2004, 60–61).

Opetuksen joustavien järjestelyjen ja erityisopettajan suuren roolin yhtenä mahdollistajana oli hyvä esimiestyö. Erityisopettajalla oli tunne, että esimies hyväksyy hänen ratkaisunsa, olivatpa ne mitä hyvänsä. Erityisopettaja saattoi käyttää kaikkea osaamaansa ja kehittää uusiakin toimintatapoja tietäen, että esimiehen tuki pysyy hänen takanaan. Toisinaan huolta oli, esimerkiksi oppilaan arvioinnin järjestämisestä. Miten se suoritetaisiin, kun poissaoloja on niin paljon. Kuitenkin palautteen antamisen merkityksessä arviointi olisi erittäin tärkeä toimi oppilaalle. Sellaisissa tilanteissa, joissa erityisopettaja koki, ettei hänen yksin tekemä ratkaisu riitä, hän turvautui esimiehen tai oppilashuoltoryhmän tarjoamaan harkinta-apuun. Teija Koskelan (2009, 142–143) mukaan opettajan autonomia voidaan nähdä yksinäisyytenä ja vastuun kantamisen raskautena, mutta samanaikaisesti se mahdollistaa opettajakohtaiset rajaukset ja linjanvedot.

”Eikä minun tarvi joka asiaa käydä kysymässä, koska tämmösissä tapauksissa hirveen pitkälle pitää sillä mutu-tuntumalla edetä.”(E)

”Kyllä mää niinkö koen, että tämän tapaset, jos ne niinkö yhen opettajan niskoille kaatuu, niinkö tässä tapauksessa kaatu tai minä sain olla osallisena siinä, niin on se aika raskas...että ei niitä kauhian montaa jaksa.”(E)

Koulun toimijat kuvasivat keskinäisen yhteistyönsä toimineen hyvin. Tämä oli tärkeää, jotta ilmenneisiin ongelmiin voitiin puuttua välittömästi, mikä kyseisen oppilaan kohdalla oli tärkeää. Opetuksen joustavat järjestelyt jäivät silti kaipaamaan vielä laajalaisempaa yhteistyötä. Koulun toimijoilla oli kokemusta samantyyppisten tapausten kohdalla yhteistyöstä koulun ulkopuolella olevien toimijoiden kanssa. Tässä tapauksessa se toiminta oppilaan tilanteen auttamiseksi, mikä tapahtui koulun ulkopuolella, jäi

koulun toimijoilta kokonaan varjoon. He eivät saaneet siitä tietoa, heidän tietojaan ei siihen työskentelyyn kysytty ja oppilashuoltoryhmän käyttöön tarkoitettu tieto oli irrallista, hämmentävän ristiriitaista ja oppilaan tilanteeseen nähden tarpeetonta. Teija Koskelan (2009, 139) mukaan moniammatillista työtä kritisoidaan juuri tavoitteiden päällekkäisyyden ja ristiriitaisuuden vuoksi. Eniten hämmennystä tämä aiheuttaa työn kohteena oleville lapsille ja nuorille.

Koulun toimijat olisivat kaivanneet kokonaisvaltaista yhteistyötä ensinnäkin oppilaan tilanteen monipuoliseksi tueksi ja ammatillisen toiminnan tueksi. Tom Arnkill ja Esa Eriksson (1999, 94–98) kirjoittavat arviointikumppanuudesta, jonka avulla reflektoidaan oman työn ja ratkaisujen vaikuttavuutta. Arvioinnin avulla voidaan maksimoida jokaisen toimijan toimintamahdollisuudet oppilaan parhaan edun tavoittamiseksi. Kyse ei ollut niinkään yhteisestä ongelman määrittelyn tärkeydestä, vaan kumppanuudesta, suunnitelmallisuudesta ja toiminnan arvioinnista. Moniammatillisessa toiminnassa olennaiseksi muodostuvat toimintamahdollisuuksien ennakointi ja maksimointi. Moniammatillinen toiminta sisältää paljon erilaisia tunnelatauksia, toimintakulttuuria, ristiriitaisia ammattipuhe- tai tulkintaongelmia ja vaihteluvollisuuden taakse piiloutumista, joka haittaa viranomais- ja asiakastyötä (Virtanen 1999, 37).

Sen lisäksi, että yhteiskunnan muutos ja postmodernisoituminen asettavat uusia vaatimuksia opettajille, asettaa se myös vaatimuksia moniammatilliselle yhteistyölle. Ihmisten ongelmien monimutkaistuminen vaatii laaja-alaisempaa ongelmiin puuttumista ja ratkaisujen etsimistä. Matti Rimpelän (2008, 26–27) mukaan olisi ihanteellista, että moniammatillinen erityisosaaminen saataisiin koulun arjen ja luontaisen kehitysyhteisön käyttöön. Siitä huolimatta, että moniammatillinen työ jäi tässä tapauksessa puutteelliseksi, koulun toimijoiden tukitoimenpiteet oppilaan kohdalla olivat hedelmälliset.

”Mitä mä kaipasin, mää en saanu mitään tätä samaa linjaa pitkin, en saanu palautetta...eli mää en saanu koskaan niinku tavallaan varmaa tietoa, että olikse mun arvio ollu oikea, olikse ollu väärä, et siis niinkö tällasta ammatillista palautetta.”(P)

”Tämä oli koulun ongelma ja koulun ongelmaa yritettiin ratkasta sitten hapuilemalla epätietoisuudessa.”(E)

Opetuksen järjestämisen eri vaihtoehtoihin ja joustoon on tulevaisuudessa kiinnitettävä yhä enemmän huomiota. Perusopetuksen on vastattava jollain keinoin erilaisten ja eri

tavoin oppivien oppilaiden opetukseen. (Väljörvi 2008, 57–58.) Koulupsykologi tuo esiin saman seikan ja hahmottelee tulevaisuutta siten, että opetuksen joustavat järjestelyt koskisivat arviointia ja pienryhmässä opetusta vielä joustavammin, esimerkiksi osan kouluvuotta, jolloin koko vuoden kertaaminen ei olisi tarpeellista. Hän viittaa siihen, että koulun on pystyttävä joustamaan ja saavuttamaan opetus- ja kasvatustavoitteensa kunkin oppilaan kohdalla, ja kyettävä ottamaan opetuksen järjestämisessä huomioon jos oppilaan työteho on laskenut. Työelämästä voidaan jäädä sairauslomalle, mutta koulussa olemisella on muitakin funktioita kuin oppiminen.

Tulevaisuuden koulun joustavat opetusjärjestelyt, vaikka olisivat kiinteästi opetuksen rakenteissa ja huolellisesti resursoituja, jättävät edelleen avoimeksi sen, miten oppilaan tulevaisuus ja sijoittuminen yhteiskuntaan turvataan. Se kiertyy koulun toimijoiden miellissä huoleksi, arvoitukseksi tai toiveeksi. Tässä tapauksessa jousto sai oppilaan tulemaan kouluun, uskaltamaan, osallistumaan, suorittamaan, onnistumaan, saavuttamaan, voimaantumaa ja siirtymään seuraavalle vuosiluokalle. Koulun toimijoille tämä merkitsi paluuta enemmän opillisten tavoitteiden pariin. Taustalle jää silti kysymys laajemmista, ekososiaalisten näkemysten mukaisista hyvinvointiareenoista, ja siitä miten saada koulussa työstetty ja saavutettu hyvinvointi leviämään muille elämänalueille.

5.2 Työotteena ammatillinen positiivisuus

Ammatillinen positiivisuus tarkoittaa koulun toimijoiden tavoitteellista työskentelytapaa ja suhtautumista oppilaaseen. Toimintaa toteuttavat aikuiset ja se ei ole oppilaasta riippuvaista. Ammatillisen positiivisuuden piirteitä ovat toiminnan suunnittelu aina osoitettavissa olevan hyvän ja edistymisen avulla. Tässä tapauksessa koulun toimijat laativat tavoitteet suhteessa oppilaan kykyihin, siten että todennäköisin seuraus oli onnistuminen. Tähän liittyi jatkuva kannustuksen, rohkaisun ja positiivisen palautteen antaminen sekä ongelmapuheen välttäminen. Jokainen toimija toi oman ammatillisen erityisosaamisensa tähän tavoitteelliseen työhön.

Hyvinvointityössä saatetaan ajautua tutkimaan enemmän ongelmaa kuin ihmistä. Tämä saa aikaa ongelmapuhekierteen ja estää näkemästä tilanteessa olevia voimavaroja. Työn kohteena olevasta ihmisestä saattaa muodostua etäiseltä tuntuva ongelmavyöhyke ja hänet nähdään etäisenä tapauksena, joka voidaan luokitella omaan ongelmaluokkaansa. Kou-

lumaailmassa näitä luokkia voisivat olla ”lintsari”, ”kiusaaja”, ”kingi”, ”vetäytyjä” ja ”aliskuoriutuja”. Ongelmaan sitoutunut työskentely saattaa alkaa määrittää myös oppilaan identiteettiä ja estää näkemästä tämän ainutlaatuisuutta oman yhteisönsä jäsenenä. Näin myös yhteisöön liittyvät mahdollisuudet oppilaan tukemiseksi jäävät käyttämättä. (Naukkarinen 1999, 95, 97; Pohjola 2010, 30–31, 42–43.)

Kaksi ääripäätä oppilaan ongelmaan suhtautumisessa on niin kutsuttu nollatoleranssi, jossa oppilaan ongelmiin suhtaudutaan rangaisten ja toisena oppilaan ongelmien sivuuttaminen, puuttumisen välttely, vaikkapa vedoten oppilaan henkilökohtaisiin ongelmiin (ks. Harrikari 2008; Žižek 2008). Tässä tapauksessa koulun toiminta oli jotain näiden kahden välistä. Koulun toimijat havaitsivat ja tiedostivat oppilaan poissaolo-ongelman, yrittivät etsiä siihen ratkaisua ja tilannearvioinnin perusteella muokkasivat omaa toimintaansa. Poissaolon aiheuttamaa ongelmaa ei vähätelty, mutta poissaolopuhetta välteltiin kielellisten valintojen avulla. Kurinpidollisia tai rangaistuksellisia menetelmiä ongelmanratkaisussa ei käytetty. Toimintaa leimasi positiivinen, myönteinen, kestäviin tuloksiin pyrkivä työote.

Koulun toimijoiden työskentelytapa perustui voimavarakeskeisyyteen ja ammatilliseen positiivisuuteen kuin yhteisestä sopimuksesta, vaikka oppilaan asioista huolehtivat aikuiset eivät olleet siitä erikseen sopineet. Anneli Pohjolan (2010, 32, 56) mukaan ongelmalähtöisen työskentelyn kritiikki on saanut aikaan ongelmien totaalisen kieltämisen ja on keskitytty puhtaasti vain ratkaisu- ja voimavarakeskeiseen työskentelyyn. Ongelmalähtöisyys ja ratkaisukeskeisyys eivät sulje toisiaan pois, vaan täydentävät toisiaan. Ongelma on tiedostettava, sillä ilman sen olemassaoloa ihminen ei hakisi apua. Ihminen on kuitenkin erotettava tilanteestaan. Tässä tapauksessa ongelmapuhe jäi ongelman määrittelyn vaiheeseen ja varsinainen työskentely oli voimavarakeskeistä ja kannustuksellista toimintaa. Koska ammatillisesta positiivisuudesta ei ollut erikseen yhteisesti sovittu, sen voisi olettaa olevan koulun toimintakulttuuriin kuuluva tekijä ja osa koulun toiminnan ja työskentelyn rakenteita.

”Mää jotenki aattelin, että se tulee meidän persoonista (”hyvän kautta tekeminen”), koska tuota ei me olla ainakaan yhteisesti sitä kenenkään kanssa sovittu... antaa semmosta positiivista palautetta ja rohkasta, tehdä niinkö näkyväksi että mie huomioin häntä tuolla, ja häntä ei oo unohettu taikka että hän ei oo mitenkään merkityksetön oppilas täällä koulu-yhteisössä, jotenki pienillä eleillä aina että mie muistan sinut ja nään sinut ja sie oot tärkeä.”(K)

Kuraattori katsoo ammatillisen positiivisuuden perustuvan työntekijän luonteenpiirteisiin ja persoonallisuuden ominaisuuksiin. Tällaisesta henkilökohtaisesta resurssivarannosta kumpuava toiminta on empaattista ja edellyttää työntekijältä kykyä lämpimään ja ympäristöään huomioivaan vuorovaikutukseen. Ne ovat juuri niitä piirteitä, joita kuraattorit itsekkin arvostavat ammattikunnassaan. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 152–153.) Nämä taidot karttuvat, kehittyvät kokemuksen ja lisääntyvän ammattitaidon myötä. Lisäksi vuorovaikutustaitoja voi hankkia opintojen ja harjoittelun myötä. Erityisopettajan toiminnasta löytää piirteitä, jotka viittaavat edellä kuvattujen taitojen kumpuavan ammattitaidon ja monimuotoisen ammatillisuuden resurssivarannosta. Oppilaan ja oppilaalle asetetut tavoitteet määrittävät kummankin ammattilaisen toimintaa. Ammattitaidon syventyessä toiminta perustuu määrätietoisemmin tiedostettuihin tavoitteisiin ja on siten aktiivista ja tasalaatuista. Tällainen kehittyminen on työntekijän itsensä varassa. (Koskela 2009, 148–149; Karvinen-Niinikoski 2009, 138–139.)

”Ja minun työhän on sitä, sillä hyvällä kantaa niinkö paljon pitemmälle. Tietenki joskus kunnon haukku jollekki on niinku paikallaan, mut se pitää niinkö harkita. Se on yllättävää, että vaikka on minkälainen rakkari tuolla, niin sen hyvän kautta sitten kuitenkin. Kun se on niinkö ansaittua ja rehellistä, niin sen kautta niinkö pärjää sitten pitemmälle. Se kantaa.”(E)

Ammatillinen positiivisuus on myös kärsivällisyyttä. Työssä pitää edetä rohkeasti, ”musta tuntuu” -tuntumallakin. Arjessa on hyviä ja huonoja hetkiä, tuloksia ei saavuteta hetkessä, mutta edistyminen saattaa edetä nopeastikin, hyppäyksittäin. Ammatilliseen positiivisuuteen kytkeytyvä kärsivällisyys on kestävyyttä ja pitkäjänteisyyttä, joka ei aseta ehtoja. Toimintaa leimaa ymmärrys siitä, että kurinalaisesta ja tavoitteellisesta työskentelystä huolimatta tulokset voivat olla huonoja ja oppilaan riski syrjäytymiseen lisääntyy. Koulun toimijoille ammatillinen positiivisuus edellyttää opettaja-oppilas - ja aikuinen-lapsi -valtasuhteiden analysointia, niiden kompleksisuuden sopeutumista, ja näin tasa-arvoisen sekä kumppanuutta sisältävän suhteen luomista oppilaaseen ja huoltajaan. (Pohjola 2010, 52–53.)

”Tämmösissä tapauksissa hirveen pitkälle pitää sillä mutu-tuntumalla edetä ja aina niinkö se mihin on päästy, niin siitä jatketaan, ja koska se on vähän niinkö kuminauhaa, niinkö meillä kuraattorin kanssa oli, että oli niitä parempia hetkiä ja sitten huonompia hetkiä ja taas alotettiin tavallaan niinkö alusta. Mutta taas sitten se hyppäys sinne seuraavalla portaalle tuli aina niinkö nopeasti.”(E)

Mekanismina ja suhtautumistapana ammatillinen positiivisuus on tietoinen valinta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että negatiiviset tunteet, kuten suuttumus ja viha olisivat kiellettyjä. Kaikki yksilön kokemat tunteet ovat oikeita ja eikä niiden olemassaoloa voida kieltää. Tunteita voidaan hallita ja ammatillisuuteen kuulu kyky suunnitella miten tunteen seurauksena käyttäytyy. Vaikeassa tilanteessa on olennaista pyrkiä määrittelemään ongelma uudelleen ja luoda siitä erilaisia vaihtoehtoisia tulkintoja (Rönkkö 2008, 178). Tässä tapauksessa erityisopettaja ilmaisi, miten oppilas tuli nähdä erillisenä ongelmasta. Omat negatiiviset tunteet vuorovaikutustilanteissa oli viisasta kohdistaa puheena olevaan asiaan, ei oppilaaseen tai hänen ominaisuuksiinsa.

”Tuota kuumassa tilanteessa pitää pysyä ite hirveen kylmänä ja viileänä ja rauhallisena, mutta sitten tota niin pystyy sitten ehkä jossaki vaiheessa antamaan sitä semmosta kritiikkiä ja vähän ikävämpää palautetta.”(E)

”Tietysti suuttumuksen ilmaisu asiaan, ei henkilölle.”(E)

Oppilashyvinvointia tukevana mekanismina ammatillinen positiivisuus on onnistumiseen tähtäävien olosuhteiden luomista oppilaalle. Tämä käsittää niin fyysiset olosuhteet kuin vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen toimintaan liittyvät sisällöt. Mekanismin vaikutus näkyy onnistumisen, myönteisten kokemusten ja positiivisen palautteen avulla oppilaan voimaantumisenä. Voimaantumisella tarkoitetaan ihmisten, ryhmien ja yhteisöjen kykyä hallita elämää, olosuhteitaan ja saavuttaa päämääriään sekä kykyä auttaa itseään ja toisiaan parantaakseen elämänlaatunsa. Voimaantumista edistää avoimuus, rohkaisu ja tukeminen sekä pyrkimys turvallisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Ihminen voi kokea voimaantumista tietyssä ympäristössä, mutta toisessa ei. (Siitonen 1999, 143, 164; Adams 1996, 5.) Ympäristön vaikuttaessa ihmisen voimaantumiseen, koulun toimijat pohtivat oppilaan voimaantumisen laatua ja pysyvyyttä.

”Et onks tää voimaantuminen semmosta jo niinku omaa sisäistä voimaantumista vai kuinka paljon se on tän kouluyhteisön varassa, joka nyt on tässä toiminu sen hyvän kautta, mikä on todettu. Tietenki mä aattelen, et niinku jokainen hyvä kokemus, niin kyllähän se kasvattaa sitä omaa sisäistä voimaaki, että ei se varmasti ihan kokonaan tyhjiin puhallu sit siinä vaiheessa ku tästä yhteisöstä lähdetään pois.”(P)

Ammatillinen positiivisuus edellyttää koulun toimijoilta monia erityisiä taitoja ja ammatillisia vahvuuksia. Työntekijöillä on oltava vahva itsetuntemus suhteessa oman ammatillisuuden kehittymiseen ja kykyä refleksiivisyyteen. Lisäksi tämä mekanismi asettaa

moniammatilliselle yhteistyölle suuria vaatimuksia. Parhaimmillaan positiivinen ammatillisuus toteutuu oppilaan parhaaksi ikään kuin se olisi koulun toiminnassa, rakenteessa ja toimintakulttuurissa ääneen sanottuna tekijänä. Todennäköisempää on, että ammatillinen positiivisuus näkyy kouluissa eri toimijoiden tekemänä arvo- ja asennetyönä, joka valmistaa toimintakulttuureita hitaasti tapahtuvaan muutokseen. Koulu tavoittelee voimaantumisen kokemuksen pysyvyyttä ja siirrettävyyttä oppilaan kaikille toiminta-areenoille. Tämä edellyttää kykyä nähdä tulevaisuuden päämäärien lähtökohdat jo nyt käsillä olevassa ajassa ja tehtävissä. Lisäksi vaaditaan yhteistoiminnan onnistumista koulun, oppilaan ja huoltajan välillä. Niin koulumaailmassa kuin sosiaalityön areenoilla yleensä ammatillisen positiivisuuden säilyttäminen edellyttää realistista suhtautumista yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan kykyyn muuttua.

5.3 Oppilaan tavoitteellinen osallistaminen

Oppilashyvinvoinnin teoreettisessa määrittelyssä korostetaan oppilaan osallistumisen ja koulu yhteisöön kuulumisen sekä kiinnittymisen merkitystä oppilaan hyvinvointia lisäävinä tekijöinä. Usein osallisuus käsitetään mahdollisuutena osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin sekä mahdollisuutena muokata omaa arkeaan. (Kiili 1998, 19–21; Naukkarinen 1999, 228; Koskela 2009, 26–27.) Tässä tapauksessa olemme valinneet käsitteen osallistaminen. Osallistamisen käsitteeseen liitämme vaikuttamisen ulottuvuuden sekä yhteisössä mukana ja läsnä olemisen. Osallistaminen viittaa aikuisten taholta tapahtuvaan toimintaan pyrkiä ottamaan oppilas mukaan koulun yhteisöön, luoda hänelle mahdollisuuksia osallistua sen toimintaan sekä kannustaa ja rohkaista oppilasta tutkimaan omaa osallisuuttaan. Kaarina Mönkkönen (2001, 125) näkee tämän tyyppisen osallistamisen ongelmallisena siihen liittyvien kontrollitoimien ja valtaspektien vuoksi.

Lapsen ja nuoren oppiminen, kasvu ja kehitys tapahtuvat hänelle merkittävässä yhteisöissä. Koulu on yksi merkittävä kehitysyhteisö siitä huolimatta, että Pirkko Sipilä-Lähdekorven (2004, 176) mukaan postmodernin kehityksen myötä koulun yhteisöllisyyden olemassaolo voidaan kyseenalaistaa. Nykyään painotetaan vapautta, yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä. Lapsi kuitenkin tarvitsee ympärilleen toisia ihmisiä, vertaisuutta ja turvallisen kasvuympäristön, johon kiinnittyä ja kokea kuuluvansa. Riitta Vornasen ja Maritta Törrösen (2001, 10) mukaan yksi turvallisen kasvuympäristön piirre on mahdol-

lisuus osallisuuteen ja osallistumiseen. Koulupsykologi korosti, että jatkuva läsnäolo kasvuyhteisössä on tärkeää ja pitkiä taukoja tulisi välttää. Koulun toimijat pyrkivät aktiivisesti osallistamaan oppilaan koulun toimintaan ja yhteisöön. Ensimmäinen ja luonnollinen askel tässä oli oppilaan saaminen kouluun, minkä jälkeen hänen osallistaminen ryhmän toimintaan saattoi syventyä.

Oppilaan oman tahdon ilmaus vaikutti siihen, että hänen opetuksensa järjestettiin pienryhmässä. Osallistaminen tapahtui ryhmässä mukana olemisen avulla, vaikka oppilas oli hiljainen ja ajoittain jopa vetäytyvä. Oppilaan ongelmaa olisi voitu patologisoida tai arvioida deterministisesti. Koulun toimijat kuitenkin säilyttivät kehitysoptimistisen ajattelun ja näkemyksen, että vaikeissakin elämäntilanteissa on mahdollista tarttua uusiin haasteisiin ja ottaa uusia positioita. Yhteisössä ja vuorovaikutuksessa ihminen kasvaa inhimilliseksi. Yhteisö toimii oman kehityksen peilinä ja on itsetuntemuksen ja elämäntuntemuksen ehto. (Nivala 2006, 158; Mönkkönen 2002, 87.) Osallistamisella pyrittiin useisiin päämääriin. Ensiksikin luotiin olosuhteita oppilaan yksilöllisen identiteetin kehitykselle, ylläpidettiin mahdollisuuksia harjoitella elämäntuntemusta, päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun tarvittavia olosuhteita.

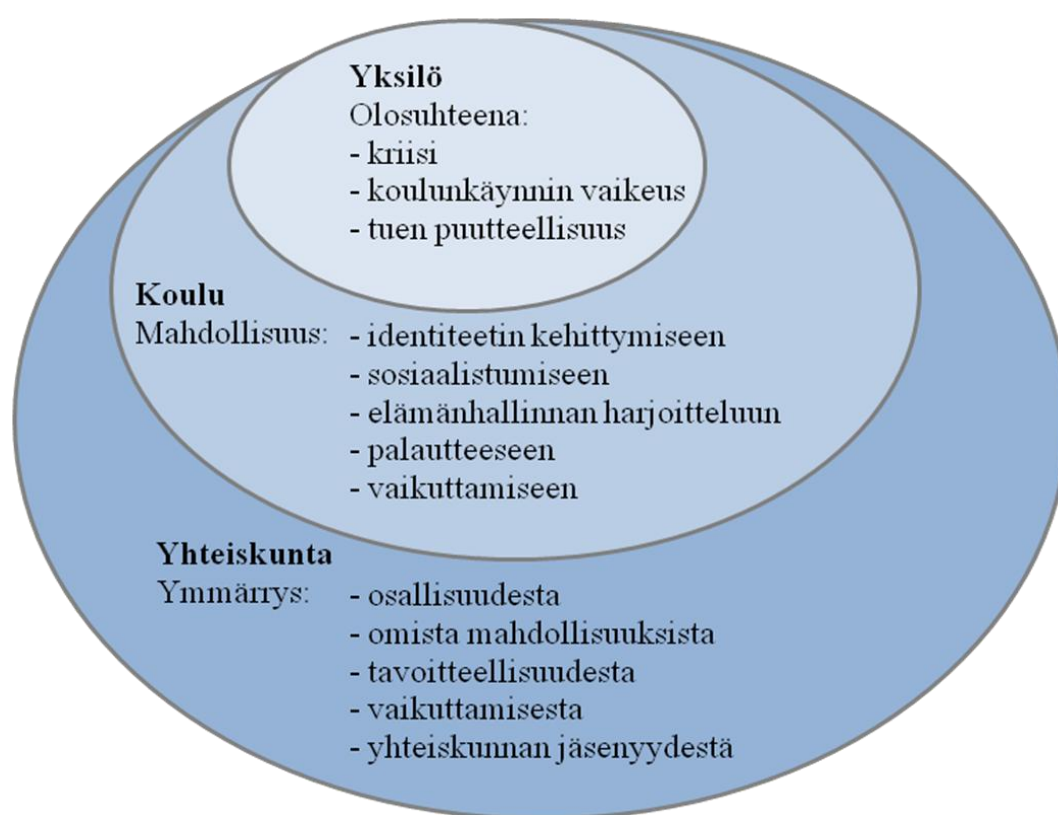
”Täytyy yrittää pitää kynsin hampain kiinni siitä, että vaikka ois kuinka vaikea tilanne, lapsi käy koulua. Se on ihan toisenlainen linjaus ku sillon, jos aikuisella on vaikea elämäntilanne niin työelämästä jäädään sairauslomalle... Mää perustan sen siihen, et lapsen ja nuoren kehitys kulkee eri nopeudella kuin aikuisen ja yksilön ja ympäristön suhde on toisenlainen kuin aikuisella, et aikuisen kehitys tapahtuu hitaammin ja muutokset elämässä hitaammin.”(P)

Vaikka koulussa oltiin sitä mieltä, että liittyminen ja mukanaolo ovat ensiarvoisia, jokin muu tavoite voi olla niin tärkeä, että itsekseen suorittaminenkin on perusteltua. Tässä oppilaan tahtoa kunnioitettiin onnistumisen ja miellyttävän kokemuksen saamisen perusteella. Valinnaisaineiden suorittaminen ryhmässä olisi aikaansaanut oppilaan kehitykselle epäedullista ahdistuneisuutta ja jännitystä.

”Kyl mä löydän joskus poikkeustilanteita, et ei oo kohtuullista että koululaisen täytyy painiskella koulutyön kanssa.”(P)

Susie Scottin (2009, 1, 5, 9) mukaan mikro-tason tehtävät, säännöt ja tavat uusintavat sekä ylläpitävät makro-tason sosiaalista järjestystä. Pitkällä tähtäimellä osallistamisella tavoitellaan sosialisatiota ja lapsen yhteiskuntaan sosiaalistumista ja valmistautumista

yhteiskunnalliseen elämään (Nivala 2006, 104–105). Koulun toimijoiden huolena oli myös oppilaan sijoittuminen peruskoulun jälkeisiin opintoihin ja oppilaan hyviä mahdollisuuksia pyrittiin vahvistamaan. Tavoitteena oli osallistamisen avulla lisätä oppilaan ymmärrystä omasta osallisuudestaan yhteiskunnasta. Elina Nivalan (2006, 106–108) mukaan koulun asemaa socialisaation toteuttajana ei kuitenkaan ole ongelmaton. Socialisaatio voidaan nähdä vallankäytön mekanismina, joka ylläpitää oppilaiden välistä eriarvoisuutta, vaikka socialisaatiolla pyritään koulutuksellisten lähtökohtien tasa-arvoistamiseen. Kuvioon 4 olemme kuvanneet yksilön, koulun ja yhteiskunnan tasoja oppilaan tilanteessa ja koulun toiminnan tavoitteita.



Kuvio 4. Tavoitteellisen osallistamisen tasot

Lisäksi osallistamisella pyrittiin tuottamaan hyvää oppilaan tulevaisuudelle ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä (Pohjola 2010, 57). Syrjäytymisen ehkäisy on myös asennetyötä. Oppilaan käsitys itsestä, omista kyvyistä, haluttomuus oppia uutta tai vastahakoisuus koulua kohtaan yleensä on jonkinlainen ehto syrjäytymiselle. (Jahnukainen 2005, 47; Välijärvi 2008, 57.) Koulu tähtäsi tämän asennemuurin syntymisen ehkäisyyn ja oppilaan oman ilmaisun mukaan onnistuikin. Oppilas arvioi itseään siten, että oppiminen tuottaa hänelle iloa, hän tekee koulussa parhaansa ja menestyy niin hyvin kuin hänen taitonsa edellyttävät (oppilaan sanallinen arviointi).

”Mut lapsen ja nuoren kohdalla tapahtuu jatkuvasti muutoksia ja kehitystä niin lapsi ja nuori syrjäytyy nopeammin kuin aikuinen...vertaisryhmän merkitys on valtavan suuri sille kehitykselle.”(P)

”Mutta aina aattelee, että jos on yksiki saatu siitä syrjäytymisestä, että tästä on jotaki tulevaisuudelle hyötyä...mutta minä aina piän peukkuja, että se jossaki vaiheessa poikii sitten jatkossaki.”(E)

Vaikka oppilaasta tehdyt tapahtuneeseen hyvään viittaavat havainnot olivat vähäisiä, suunnitelmallinen osallistamisen työ jatkui. Asta Niskala (2008, 135) kirjoittaa miten luottamuksellisessa suhteessa hyväksytään odottamatonkin käytös. Erityisopettajaa motivoi kokemus osallistavan työn hyvistä vaikutuksista ja sen mahdollisuus poikia hyvää pitkälle tulevaisuudessa. Erityisopettajan usko osallistavan työn kannattavuuteen tuli esiin myös luottamuksena hoitaa arkisessa koulutyössä syntyneet spontaanit tilanteet osallistavan tavoitteen mukaisesti. Tämä oli erilaista kuin tietäminen. Sitä voitaisiin verrata Anneli Pohjolan (2010, 73) kuvailemaan asialuottamukseen, jonka ymmärrämme luottamuksena ja uskona työskentelyn menetelmien pätevyydestä ja toimivuudesta sekä uskoluottamukseen siitä, että oppilas voi muuttua. Tällainen usko vaati rohkeutta ja omakohtaista vakuuttuneisuutta (Sorjonen 2010, 102).

Kuraattorin ja erityisopettajan välinen työnjako muodostui sellaiseksi, että oppilaan ohjaaminen ja opetus jäi erityisopettajan vastuulle ja kuraattori keskittyi työskentelyyn huoltajan kanssa. Tavoitteena oli pyrkiä vaikuttamaan huoltajaan siten, että oppilaan kouluun tuleminen lisääntyisi. Oppilashuoltoryhmästä saatiin tietoa, joka koski oppilaan poissaolojen syiden selvittämistä. Erityisopettaja kuvaa merkittävänä työrauhaa lisäävänä ja opettajan ja oppilaan välistä suhdetta neutraloivana tekijänä sitä, että poissaolojen syiden selvittäminen systematisoitiin ja se ohjattiin tietyille toimijoille. Kuraattori koki oman työnsä auttamattomana, koska ei saanut itselleen kokemusta, tunnetta tai havaintoa suhteen hyvää tuottavasta merkityksestä. Kuraattorin tuntemuksista huolimatta äiti kiinnittyi suhteeseen ja sai siitä tarvitsemaansa tukea. Tämä käy ilmi esimerkiksi huoltajan varmistuksessa lukukausien vaihteessa meneillään oleva opetuksen jatkuvuudesta.

”Ainut mitä koin, että oli mahdollista, että yrittää ohjata huoltajaa näkemään...käytiin sitä keskustelua siinä...että kuinka vois toisin tehdä tai oisko voinu lähteä kokeileen...et siinäpä ne oikeestaan.”(K)

Oppilashyvinvointia tukevat mekanismit ovat voimassa ja tekevät auttavaa työtään, vaikka toimijat eivät välitöntä seurausta näkisikään. Eri toimijat katsovat työn tuloksia

eri näkökulmista ja saavutuksia voi olla vaikea nähdä. Saavutukset ovat pieniä, tapahtuvat hitaasti, ovat näkyvillä vain tietyissä olosuhteissa tai saavutuksien havaitseminen voi olla riippuvaista havaintoja tekevän kokemuksesta ja ammatillisesta orientaatiosta. Tässä tapauksessa usko ja luottamus osallistavan työn toimivuuteen oli riippuvaista toimijoiden kokemuksesta. Auttava mekanismi on työtä tulevaisuutta varten, vaikka se tapahtuu koulussa. Jälkeenpäin kuraattori kommentoi tapausta siten, että kärsimättömyys saada nopeasti tuloksia aikaan on hävynnyt ja pienikin saavutus tuntuu tarkoituksenmukaiselta:

”Et selvästi semmoseen positiiviseen suuntaan havaittavissa muutosta, et miten on kuitenkin löytänyt paikkansa tuosta yhteisöstä, vaikka ei osallistukaan siihen niin aktiivisesti keskustelujen ja muitten kautta, mutta on koulussa.”(K)

Oppilaan oma-aloitteisuuden ollessa vähäistä on tärkeää löytää keinoja joiden avulla oppilas huomioidaan, otetaan mukaan toimintaan sekä osallistetaan. Erityisopettaja esimerkiksi antoi oppilaalle vastuuta poissa ollessaan. Oppilas suhtautui positiivisesti erityisopettajan antamiin ohjeisiin ja toimi niiden mukaisesti. Myös taito- ja taideaineiden suorittamisessa oppilaalla oli vastuu itsellään. Erik Allardtin ja Anne Konun määrittämä itsensä toteuttaminen, liittyy vastuun avulla annettuun mahdollisuuteen toimia oma-aloitteisesti. Oma-aloitteinen toiminta ja aktiivisuus eivät synny pelkkien olosuhteiden luomisella vaan ne perustuvat vuorovaikutukselle ja neuvottelulle, jossa huomioidaan elämäntilanteen realiteetit ja reunaehdot (Pohjola 2010, 29–30).

Aimo Naukkarinen (1999, 228) lisää, että vastuunkantaminen koko yhteisön hyvinvoinnista lisääntyy, kun vastuuta jaetaan kaikille toimijoille, tässä tapauksessa siis myös oppilaalle. Vastuun saaminen itselle tärkeältä ja luotettavalta aikuiselta vaikuttaa myönteisesti myös omanarvon tuntoon. Vastuunantamisella osoitettiin oppilaan merkittävyys ja vaikutus koko yhteisön toimintaa ja hyvinvointia ajatellen. Vastuuttamisessa on tärkeä arvioida milloin lapsi itse kykenee vastuuseen ja milloin aikuisen on otettava vastuu. Yhteiskunnallisesti ongelmaa aiheuttaa myös se, mitä syrjäytyneemmässä asemassa nuori on, sitä enemmän häntä syyllistetään asemaansa joutumisesta ja vastuutetaan syrjäytymiskiirteen lopettamisesta. (Raitakari & Virokannas 2009, 9.)

”Piti puhua hyvissä ajoin minun poissaoloista ja koulutuspäivistä ja vastuuttaa häntä sitten siihen.”(E)

Vastuuttamisella kannustetaan oman vaikutuksensa havaitsemiseen. Samantapainen tavoite on oman toiminnan näkyväksi tekemisellä. Kouluympäristö on nuoren luontainen kasvuyhteisö, joka tukee nuoren yksilöllistä kehittymistä ja sosiaalistumisprosessia tai epäonnistuessaan saattaa aiheuttaa syrjäytymistä. Tässä tapauksessa vaikeuksien ilmetessä kasvuyhteisö vastasi joustavasti yksilön tarpeisiin. Vaikeuksien ilmetessä opillisia päämääriä tärkeämmiksi muodostuivat osallistavat päämäärät. Tavoitteen ensisijaisuus oli suhteessa ongelmaan ja ratkaisuksi asetettiin osallisuuden kokemuksen vahvistaminen, oppilaan kokemus itsestään omassa kasvuyhteisössään vaikuttavana ja aktiivisena jäsenenä. Tämän toiminnan mahdollisti koulu yhteisöä ja kutakin toimijaa yhdistävä yhteinen arvomaailma, joka näki tulevaisuussuuntautuneen menettelyn mahdollistuvan koulun arjessa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 20–21.)

6 Pohdinta

Tutkielmamme lähtötilanne oli liittyä Kelpo-hankkeen myötä tehtyihin muihin tutkielmiin ja olla osa sitä perusopetuksen kehittämiseksi ja tutkimiseksi laadittua kokonaisuutta, jota valtio tukee. Perusopetuksen lainsäädännön ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön vaikutusten sekä seurausten havainnointiin ja tutkimukseen on panostettu ja on selvää, että tältä panostukselta odotetaan tuloksia. Toivottuja tuloksia ovat uusien toimivien käytäntöjen löytyminen kouluissa, niihin harjaantuminen ja niiden hallittu ja suunniteltu käyttöönotto. Lisäksi toivotaan uudistusten tuovan perusopetukseen uudenlaista ja entistä syvempää vaikuttavuutta sekä kustannustehokkuutta. Perusopetuksen laadun kehittämisestä ei voi vetää suoraa yhteyttä perusopetuksen kustannusten leikkaamiseen, mutta on selvää, että toimien tehokkuus ja vaikuttavuus ovat tärkeitä.

Ryhdyttyämme tähän prosessiin sukelsimme uuteen maailmaan, johon emme koulutuksen muissa vaiheissa olleet juuri perehtyneet. Matka koulumaailmaan on ollut osittain kivikkoinen, mutta koko ajan mielenkiintoinen. Lisäksi vähäinen ennakkotieto koulun sosiaalityöstä mahdollisti pidäkkeettömän pohdinnan siitä, mitä koulun hyvinvointi- ja sosiaalityö voisivat ihanimmillaan olla. Koululla on valtavan suuri merkitys lapsen ja nuoren elämälle ja tulevaisuudelle. Koulun tehtävä ei ole vain opettaa vaan myös kasvattaa. Mikro-tasolla sen tehtävä ulottuu jopa yksilön persoonan kehittymisen tukemiseen sekä kasvatuskumppanina toimimiseen. Makro-tasolla koulun tehtävä on oppilaiden syrjäytymisen ehkäisy edistämällä yhteiskuntaan sosiaalistumista. Perheen ja muiden lapselle tärkeiden yhteisöjen rinnalla koulu on yksi vaikuttavimpia instituutioita.

Meitä viehätti tutkimuskoululla vallitseva positiivinen ja lämmin henki. Koululla oli perinteitä koulutyön kehittämiseen jo ennen Kelpo-hankkeen myötä saatuja lisävaroja. Koululla vallitsi kehittämis- ja laatutyöhön myönteinen ilmapiiri, joka näkyi koulun omana toimintana tuotetuissa arjen käytäntöjä helpottavissa käytännöissä ja koulun omassa määräysvallassa olevissa rakenteissa. Vuorovaikutusilmapiiri oli tasa-arvoinen ja viestitti luotettavuudesta. Tutkimuskoululla käydyissä keskusteluissa ei missään vaiheessa käynyt ilmi, että siellä olisi kärsitty nykyaikana laajasti esillä olevasta kuraattorien ja psykologien puutteesta. Tämä ei kerro ettei mahdollista toivomusta lisäresursseista

olisi ollut, mutta koulun toimijoiden henki oli toiminnan toteuttaminen olemassa olevien resurssien mukaisesti.

Pohdittuamme tämän päivän ammattitaitoa kouluilla sekä tutkimuskoulun myönteistä henkeä, lähdimme liikkeelle olettamuksesta, että tarvittava osaaminen, tieto, taito ja tekijät oppilaan runsaisiin poissaoloihin puuttumiseen ovat koulussa jo valmiina olemassa. Samoin oletimme intervention tuottavan hyvää. Intervention sisältämät teot ovat läsnä joka ikisessä koulupäivässä. Teot ovat suunniteltuja ja tavoitteellisia kohtaamisia koulupäivän arjessa tai muissa kouluun liittyvissä ympäristöissä. Tämän lisäksi ne ovat spontaaneja tilanteita, joissa tavoitteen mukainen toiminta saa mahdollisuuden suunnittelemta, ennalta arvaamatta, mutta joissa koulun toimija antaa oppilaan yksilöllisten tavoitteiden ohjata toimintaansa.

Tutkimuskoulun toimijoista jokainen osallistui aktiivisesti antamalla oman ammatillisen ja yksilöllisen panostuksen intervention toteuttamiseen. Intervention keskeisiksi rakennuspalikoiksi muodostuivat kouluympäristön mielekkyys, koulun tärkeiden aikuisten yhteistoiminta ja oppilaan itsetunnon suunnitelmallinen vahvistaminen. Intervention toteuttamisen lähtökohtana oli oppilas ja hänen tarpeiden mukaisten suunnitelmien toteuttaminen, jotta oppilas saatiin kouluun. Tämä tarkoitti, että kouluympäristö oli muokattava oppilalle mielekkääksi ja turvalliseksi. Jokainen koulun toimijoista pyrki osaltaan luomaan luottamuksellisen suhteen oppilaaseen. Usein nuori tarvitsee erityisesti yhden tärkeän aikuisen, joka tässä tapauksessa oli erityisopettaja. Oppilaan itsetunnon vahvistamiseksi toteutettiin tavoitteellisesti tilaisuuksia, jotka toivat hänelle myönteisiä kokemuksia omista taidoistaan ja toimijuudestaan.

Intervention sisältyvissä rakennuspalikoissa syntyivät ne hyvinvointia tuottavat mekaniismit, jotka saivat aikaan muutoksen oppilaan hyvinvoinnissa. Intervention hyvinvointia tuottavaan olemukseen kuuluu yksilökohtainen jousto opetusjärjestelyissä, koulun toimijoiden ammatillinen positiivisuus ja oppilaan tavoitteellinen osallistaminen. Osallistamisella tavoiteltiin oppilaan mukaan ottamista, toiminnallisuutta ja vastuuta. Pitkällä tähtäimellä tavoitteena oli vaikuttaa oppilaan koko tulevaisuuteen, jatkokoulutusmahdollisuuksiin ja ehkäistä syrjäytymistä. Opetusjärjestelyissä lähtökohtana oli oppilaan hetkisten tarpeiden vaatima jousto, jonka toteuttaminen perustui erityisopettajan kekseliäisyydelle, ammattitaidolle ja hyvälle yhteistyölle koulun toimijoiden kesken. Ammatillinen positiivisuus oli koko intervention läpäisemä työote ja koulun toimijoiden

tietoinen valinta vältellä ongelmapuhetta ja keskittyä oppilaan kannustamiseen, rohkaisuun ja positiivisten asioiden tukemiseen.

Intervention vaikuttavuus ja hyvinvointia tukeva olemus tulee parhaiten esiin muutami-
en ehtojen täytyessä. Ensimmäiseksi interventioon osallistuvien koulun toimijoiden on
kyettävä moniammatilliseen yhteistoimintaan oppilaan hyväksi. Toiseksi heidän on ky-
ettävä toteuttamaan opetusta oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja samalla saa-
vuttamaan perusopetukselle asetetut tavoitteet lapsen opettamisesta ja kasvattamisesta.
Tutkimuskoululla tähän pystyttiin hyvin. Hyvinvointia tuottavien mekanismien vaiku-
tuspöytäkirjassa oleminen lisäsi oppilaan läsnäoloa koulussa ja näin tuloksena oli hyvinvoin-
nin lisääntymistä.

Koulun kuratiivista työtä käsittelevä kirjallisuus esittää kritiikkiä perusopetusta ja kou-
lua kohtaan. Koulua moititaan joustamattomuudesta, ankaruudesta, oppilaan yksilöllis-
syyden huomiotta jättämisestä ja yhteisöllisyyden puutteesta. Näkemyksemme mukaan
perusopetus pyrkii pysymään mukana yhteiskunnan muutoksissa ja muokkaamaan toi-
mintansa yhteiskunnan sille asettamien vaatimusten mukaisesti. Opetussuunnitelmien
säännöllinen uudistustyö on tästä yksi esimerkki. Tuloksiemme perusteella katsomme,
että kritiikki aiheutuu pääosin siitä, että moniammatillisessa työssä oppilaan hyväksi ei
ole onnistuttu riittävän hyvin. Oppilaiden ongelmat ovat niin monimutkaisia, ettei yksi-
kään koulun toimija tai ammattiryhmä pysty ratkaisemaan niitä yksin. Tutkimuskoulus-
sa esimiehen antama tuki, kunkin toimijan ammattitaito ja erilaisten asiantuntijuuksien
yhdistäminen takasivat oppilaan edun mukaisen moniammatillisen yhteistyön.

Koulun ei mielestämme tarvitse suostua kritiikin sille tarjoamaan jämähtäneisyyteen,
arvottomuuteen tai hengettämyyteen. Perusopetus toteuttaa omaa osuuttaan yhteiskun-
nan instituutiona kansalaisten hyvinvointiin tähtäävästä sosiaalipolitiikasta, jonka yh-
teydessä hyvinvointi näyttäytyy tietyin menettelyin saavutettavana ilmiönä. Todellisuus-
dessa opettajat ottavat vastaan kouluhinsa oppilaat niin hyvin- kuin pahoinvointineen.
Tällä vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan monimutkaisemmalla tasolla hyvinvointi ei
enää näyttäydäkään tietyin menettelyin saavutettavana. Hyvinvointia tukeva yhteiskunta
ja sosiaalipolitiikka määrittävät arvoja ja muutostarpeita. Koulun arvo- ja muutostyö
tähtää täsmälleen samoihin päämääriin kuin hyvinvointia tukeva yhteiskuntakin. Koulun
toimittamana tämä työ yksilö- ja yhteisötasolla on hyvin haastavaa, koska sen on mah-
dollistettava niin perheiden kuin oppilaiden yksilölliset toimijuudet. Tutkimuskoulun

arkisista käytännöistä välittyi aito kohtaaminen, huolehtiminen ja välittäminen. Aidon kohtaamisen ja varman ammattilaisuuden avulla on hyvä rakentaa toimijuutta.

Oppilashyvinvointia tuottavien mekanismien vaikutuksissa oleminen, opetukseen ja kouluyhteisöön kuulumisen eivät automaattisesti takaa oppilaan suoriutumista ja hyvinvointia. Ammatillisen positiivisuuden, kannustuksen, itsetunnon vahvistamisen, osallistamisen ja opetuksen joustojen lisäksi oppilas voi tarvita sellaista tukea, jota kouluyhteisö ei pysty antamaan tai järjestämään. Perusopetukseen kohdistettu kritiikki kertoo, että nykyisessä koulussa pärjää sellainen oppilas, joka tekee tehtävänsä sovitusti ja oppii tarvittavan ilman erillistä ohjausta. Ikään kuin kouluun soveltuva ja hyväksi tunnustettu jäsenyys olisi kiinni äärimmäisestä sopeutumisesta ja valtavirran mukana kulkemisesta. Koulun tavoite on kuitenkin huolehtia kaikista oppilaista. Moniammatillinen yhteistyö ulottuu koulun rajojen ulkopuolellekin. Tutkimuskoulussa koulun toimijat jäivät kaipaamaan koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävää yhteistyötä. Oppilaalla ja huoltajalla on mahdollisuus sallia tämänkaltainen yhteistyö tai kieltää se.

Koulu on syrjäytymisen riskin ehkäisyssä tärkeä toimija ja yksi yhteiskunnan sosiaalipolitiikan näyttämö. Perusopetuksessa kamppaillaan yhä kasvavien kustannusten kanssa, luokkakoot suurenevät ja oppilaiden psyykkiset, sosiaaliset ja oppimiseen liittyvät ongelmat lisääntyvät. Miten tähän kuvaan sovitetaan vaatimus opetuksen joustavista järjestelyistä ja pienryhmistä, tai miten kyetään sopeuttamaan koulutyö vastaamaan sellaisen oppilaan tarpeita, jonka toimintavoima ja -kyky ovat alentuneet, ja kuitenkin hänen kasvunsa ja kehittymisensä edellyttäisivät koulussa ja yhteisössä mukanaoloa. On yleisesti tiedossa, että opetuksen ja oppimisen edellytykset paranevat kun opetus tapahtuu pienissä ryhmissä. Miksi ei vain toteuteta muutosta ryhmäkokojen pienentämiseksi. Onko mahdollista, että perusopetuksen kritiikki ja suuret muutospainet erilaisten oppijoiden tarpeista huolehtimiseen ja niissä toisinaan epäonnistumiseen olisivat luomassa tilaa nykyisen perusopetuksen rinnakkaisille vaihtoehdoille, yksityisille kouluille.

Tänä päivänä perusopetus kamppailee pitääkseen opetuksen kustannukset kohtuullisina ja samanaikaisesti pyrkii vastaamaan haasteisiin, joita lasten ja nuorten yhä lisääntyvät psykososiaaliset ongelmat aiheuttavat. Ottamatta kantaa siihen minkälaisia vaihtoehtoja perusopetukselle tai sen kustannuksista selviämiseksi joillakin tahoilla voisi olla, on tärkeää muistaa nyt, että koulussa sekä annetaan opetusta että otetaan opetusta. Tämä ei tarkoita sitä, että paikka kouluyhteisössä tai sen täysivaltainen jäsenyys ansaitaan työllä.

Ennemminkin se tarjoaa ja pyytää oppilaita ja väistämättä myös näiden perheitä käytettävissä olevien ja kehittyvien tasa-arvoisten mahdollisuuksien äärelle, ottamaan niihin osaa ja vaikuttamaan niihin. Koulunkäynti vaatii aktiivisuutta ja oppivelvollisuuden täyttymisen ohella perusopetus on yhä suomalaisen yhteiskunnan lasten ja nuorten tärkein sosiaalisuoympäristö ja kansalaiseksi tulemisen paikka.

Tutkimustulosten perusteella ja edellä kuvatun liihottelevankin pohdinnan perusteella sosiaalityön paikka koulussa tässä alati muuttuvassa yhteiskunnassa näyttäisi olevan yhteistoiminnassa. Koulun sosiaalityöhön kuuluu kaksi tärkeää osa-aluetta. Ensimmäinen on yhteistoiminnan tarpeen määrittämisen, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin koordinointi koulun sisällä. Tässä yhteistyössä haetaan oppilaalle yksilöllisiä ratkaisuja ja toteutetaan niitä koulun sisällä eri ammattiryhmien kesken. Koordinointityö oppilaan parhaaksi kuuluu sosiaalityön asiantuntemukseen, koska työn luonne on muutos- ja hyvinvointityötä. Sosiaalityön tietoperustasta nouseva käsitys ihmisestä, hyvinvoinnista ja muutoksesta varmistaa, että koulussa tapahtuvassa yksilötason muutostyössä on aina jatkumo yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen hyvinvointiin.

Toinen osa-alue koulun sosiaalityölle on linkkinä toimiminen koulun ja ympäristön välillä. Ympäristö käsittää välittömän lähiympäristön, mutta myös yhteiskunnan tason. Lähiympäristössä sosiaalityö linkittää esimerkiksi koulun ja kodin välistä yhteistoimintaa. Koulun sosiaalityön tärkeänä tehtävänä on tuoda esiin ja näkyville koulussa saavutettua hyvää. Hyvän sanoittamisen, sen jakamisen ja siitä puhumisen tarkoituksena on levittää hyvinvointia koulun ulkopuolella oleviin yhteisöihin, esimerkiksi perheisiin. Kerran saavutettu hyvä tulos, hyvinvointi, on mahdollista saavuttaa uudelleen eri ympäristöissä. Koulussa saavutettu hyvinvointi ehkäisee yhteiskunnallisia ongelmia, syrjäytymistä ja pahoinvointia. Koulussa hyvinvointityötä toteuttavat kaikki ammattiryhmät. Koulun sosiaalityön osaksi muodostuu tämän hyvinvointityön organisointi sekä aktiivisena ja tavoitteellisena pitäminen. Koulun toimintakulttuuri, rakenteet ja tunneilmasto luovat puitteet kuratiiviselle työlle.

Tutkielma on perehdyttänyt meidät koulumaailmaan. Matkan varrella olemme ihmetelleet, mitä ja missä koulun sosiaalityö oikein on. Tutkielmassa paikansimme sen kouluun koordinoimaan ja organisoimaan yhteistoimintaa eri ammattiryhmien välille ja sanoittamaan koulun ulkopuolelle saavutettua hyvää uuden hyvän rakennusaineeksi. Tämä löydös oli meille mieluinen ja vastasi käsitystämme sosiaalityön hyvinvointia edistäväs-

tä olemuksesta. Tutkielman teko parityönä on sujunut hyvin, mutta meidän täytyi koko ajan pysytellä valppaina, ettemme yhdessä rönsyilleet ulos tavoitteesta. Olemme tarkoituksellisesti säilyttäneet tarkastelunäkökulman tiukasti interventiossa ja oppilas ei näytä täydy tutkielmassamme yksilönä, ihmisenä. Jatkoa ajatellen häneen tutustuminen ja hänen käsityksensä hyvinvoinnista olisivat mielenkiintoisia.

Lähteet

- Adams, Robert 1996:** Social work and empowerment. Macmillan. Basingstoke.
- Ahonen, Arto 2008:** Koulussa ei viihdytä, mutta miksi? Teoksessa Lairio, Marjatta & Heikkinen, L.T. & Penttilä, Minna (toim.): Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 195–211.
- Ahonen, Arto, K. 2010:** Psychosocial Well-being of Schoolchildren in the Barents Region. A Comparison from the Northern Parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Alatupa, Saija & Karppinen, Krister & Keltikangas-Järvinen, Liisa & Savioja, Hannele (toim.) 2007:** Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitra. Helsinki.
- Allardt, Erik 1976:** Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY. Porvoo.
- Allardt, Erik 1996:** Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Janus 4(3), 224–241.
- Allardt, Erik 1998:** Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa Roos, Jeja-Pekka & Hoikkala, Tommi (toim.): Elämänpolitiikka. Gaudeamus. Helsinki, 34–53.
- Arnkil, Tom & Eriksson, Esa 1999:** Kelluvia vuoropuhelurakenteita. Teoksessa Virtanen, Päivi (toim.): Verkostoituva asiakastyö. Kirjayhtymä. Helsinki, 71–109.
- Attwood, Gaynor & Croll, Paul 2006:** Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. Research papers in education 21(4), 467–484.
- Bardy, Marjatta 2001:** Johdanto. Teoksessa Bardy, Marjatta & Salmi, Minna & Heino, Tarja: Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakesin raportteja 263. Stakes. Helsinki, 13–27.
- Bardy, Marjatta & Salmi, Minna & Heino, Tarja 2001 :** Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakesin raportteja 263. Stakes. Helsinki.
- Ben-Arieh, Asher 2010a:** Developing indicators for child well-being in a changing context. In a book McAuley, Colette & Rose, Wendy (ed.): Child well-being. Understanding children's lives. Jessica Kingsley. London, Philadelphia, 129–142.
- Ben-Arieh, Asher 2010b:** From child welfare to children well-being: The child indicators perspective. In a book Kamerman, Sheila B. & Phipps, Shelley & Ben-Arieh, Asher (ed.): From child welfare to child well-being. An international perspective on knowledge in the service of policy making. Springer. Dordrecht, 9–22.
- Blom, Björn & Morén, Stefan 2004:** Att förklara mänsklig förändring-om att öppna den svarta lådan vid utvärdering av socialt arbete. http://www.svuf.nu/konferensen2004/papers/k2_bjorn_blom.pdf. Viitattu 23.12.2010.
- Bye, Ellen & Shepard, Melanie & Partridge, Jamie & Alvarez, Michelle 2009:** School social work outcomes: Perspectives of school social workers and school administrators. Children and schools 31(2), 97–108.
- Carrithers, Michael 1996:** Person. In a book Barnard, Alan & Spencer, Jonathan (ed.): Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. Routledge. London, 419–422.
- Claes, Ellen & Hooghe, Marc & Reeskens, Tim 2009:** Truancy as a contextual and school-related problem: a comparative multilevel analysis of country and

school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational studies* 35(2), 123–142.

- Dupper, David R. 2003:** *School social work: skills and interventions for effective practice.* John Wiley & Sons. Hoboken, New Jersey.
- Ellonen, Noora 2008a:** Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampereen yliopisto. Tampere. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7206-0.pdf>. Viitattu 11.2.2001.
- Ellonen, Noora 2008b:** Tuki ja kontrolli yhteisöllisenä resurssina. Vertaileva tutkimus nuorten lähiympäristöjen sosiaalisesta pääomasta. Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.): *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla.* PS-kustannus. Jyväskylä, 157–172.
- Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri 2005:** Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajakeskuksen julkaisuja 4:2005. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki. http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf. Viitattu 22.10.2010.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998:** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001:** Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli Raine (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* PS-kustannus. Jyväskylä, 24–42.
- Felski, Rita 2000:** *Doing Time.* NYU Press. New York.
- Forsberg, Hannele & Kröger, Teppo 2010:** Introduction. In a book Forsberg, Hannele & Kröger, Teppo (ed.): *Social work and child welfare politics through Nordic lenses.* Policy Press. Bristol, 1–9.
- Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino 2010:** From welfare to illfare: public concern for Finnish childhood. In a book Forsberg, Hannele & Kröger, Teppo (ed.): *Social work and child welfare politics through Nordic lenses.* Policy Press. Bristol, 47–64.
- Forsberg, Hannele 2001:** Palaverin jälkeen pihisimme vihasta. *Janus* 9(1), 3–21.
- Fröjd, Sari 2010:** Oppilaiden poissaolojen seuranta. Teoksessa Rimpelä, Matti & Fröjd, Sari & Peltonen, Heidi (toim.): *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009.* Opetushallitus. Sastamala, 183–190. http://www.oph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf. Viitattu 26.11.2010.
- Giddens, Anthony 1995:** Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott: *Nykyajan jäljillä.* Vastapaino. Tampere, 83–152.
- Harrikari, Timo 2008:** Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Nuorisotutkimusseura. Helsinki.
- Harvey, David 1973:** *Social Justice and the City.* Edward Arnold. London.
- HE 109/2009:** Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109>. Viitattu 28.9.2010.
- Heller, Agnes 1984:** *Everyday life.* Routledge & Kegan Paul. London.
- Helminen, Jari 2005:** Murtomaata ja uusia latuja, näkökulmia hyvinvointityön muutossuuntiin. Teoksessa Helminen, Jari (toim.): *Hyvinvoinnin rakentajat. Näkökulmia hyvinvointityön ja sen edellyttämän ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin Uudellamaalla.* Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki, 14–30.
- Hirsjärvi, Sirkka 2007:** Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula: *Tutki ja kirjoita.* 13. osin uudistettu laitos. 1. painos 1997. Tammi. Helsinki, 216–225.

- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008:** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus. Helsinki.
- Huxtable, Marion & Blyth, Eric 2002:** Introduction. In a book Huxtable, Marion & Blyth, Eric (ed.): School social work worldwide. National association of Social Workers. Washington DC, 1–14.
- Häikiö, Liisa & Niemenmaa, Vivi 2007:** Tapauksen löytäminen ja rajaaminen. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus. Helsinki, 41–56.
- Hämäläinen, Juha 2005:** Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa Koivula, Pirjo (toim.): Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Helsinki, 51–60.
- Ingold, Tim 1994:** Introduction to social life. In a book Ingold, Tim (ed.): Companion Encyclopedia of Anthropology. Humanity, Culture and Social Life. Routledge. London, 137–155.
- Jaatinen, Jaana 2000:** Viattomuuden tarinoita. Nuoret päihdekulttuurinsa kuvaajina. Stakesin raportteja 251. Stakes. Helsinki.
- Jahnukainen, Markku 2005:** Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Koivula, Pirjo (toim.): Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Helsinki, 40–50.
- Jauhiainen, Arto 1993:** Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun, oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800 -luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Turku.
- Jauhiainen, Arto 2001:** Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.): Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki, 67–78.
- Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele 2001:** Johdanto. Teoksessa Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele 2001 (toim.): Eriarvoinen lapsuus. WSOY. Helsinki, 7–17.
- Karvinen-Niirikoski, Synnöve 2009:** Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.): Sosiaalityö ja teoria. PS-kustannus. Jyväskylä, 131–159.
- Kauppila, Reijo A. 2006:** Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Kearney, Christopher A 2008:** An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review* 20(3), 257–282.
- Kelpo-kehittämistoiminta 2010:** Hankkeen valtakunnalliset sivut. <http://www.peda.net/veraja/tkk/kelpo>. Viitattu 27.10.2010.
- Kempainen, Tarja & Kostamo-Pääkkö, Kaisa & Niskala, Asta & Ojaniemi, Pekka & Vesterinen, Kerttu 2010:** Sosiaalityön vaikuttavuuden arvioinnin ensi askeleet Lapista. Tutkimus sosiaalitoimistojen työn vaikuttavuudesta. Lapin sosiaalityön kehittämissyksikkö. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus. Rovaniemi.
- Kiili, Johanna 1998:** Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kinnunen, Petri 1998:** Hyvinvoinnin ruletti. Tutkimus sosiaalisen tuen verkostojen jäsentymisestä 1990-luvun lopun Suomessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 20. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Koivisto, Juha 2006:** Sosiaalialan näyttökeskustelu: Miten sosiaalisten interventioiden vaikuttavuus osoitetaan? *Janus* 14(1), 53–60.
- Konu, Anne 2002:** Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Tampereen yliopisto. Tampere.

- Korkiamäki, Riikka 2008:** Surffailua arjessa. Tila, aika ja vuorovaikutus nuorten yhteisöllistä kuulumista jäsentämässä. Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.): Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla. PS-kustannus. Jyväskylä, 173–192.
- Korteniemi, Pertti 2005:** Realismi ja realismin sovellus. Teoksessa Julkunen, Ilse & Lindqvist, Tuija & Kainulainen, Sakari (toim.): Realistisen arvioinnin ensimmäiset askeleet. FinSoc työpapereita 3/20005. Stakes. Helsinki, 17–33.
- Koskela, Hille 1994:** Tila on kuin tuhat lävistävää silmää. Ajatuksia tilakäsityksistä, kaupunkipelosta ja tilan kokemisesta. Naistutkimus 4, 22–33.
- Koskela, Teija 2009:** Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Kurki, Leena 2006:** Sosiaalikirjuriina koulussa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki, 38–100.
- Kuusela, Marjo & Lintunen, Taru 2010:** Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, Katja & Koski, Anna (toim.): Tunte- ja sosiaalisten vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere University Press. Tampere, 119–137.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa 2007:** Tutkijan rooli. Konfliktitapaus. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus. Helsinki, 231–244.
- Laakso, Riitta 2009:** Arjen rutiinit ja yllätykset. Etnografia lastenkotityöstä. Tampereen yliopistopaino. Tampere. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7808-6.pdf>. Viitattu 1.3.2010.
- Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007:** Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus. Helsinki, 9–38.
- Larsen, Erik 2006:** Barnevern som risiko og mulighet. I en bok Follesø, Reidun (red.): Sammen om barnevern. Enestående fortellinger, felles utfordringer. Universitetsforlaget. Oslo, 117–130.
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea 2004:** Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (toim.): Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. WS Bookwell Oy. Jyväskylä, 13–75.
- Leppiman, Anu 2010:** Arjen elämyksiä - Leiri- ja elämispohjainen Arkipäivät -perhepalvelu sosiaalisen kokemuksen tuottajana. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Lindqvist, Tuija 2005:** Johdatus tapauskohtaiseen ja realistiseen arviointiin. Teoksessa Julkunen, Ilse & Lindqvist, Tuija & Kainulainen, Sakari (toim.): Realistisen arvioinnin ensimmäiset askeleet. FinSoc työpapereita 3/20005. Stakes. Helsinki, 13–16.
- Luopa, Pauliina & Räsänen, Minna & Jokela, Jukka & Rimpelä, Matti 2005:** Kouluterveyskyselyn valtakunnalliset tulokset vuosina 1999-2004. Aiheita 12/2005. <http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/08B4923B-5D9A-44B1-9C7D-7002C0137E15/0/Aiheita122005.pdf>. Viitattu 26.11.2010.
- Luoto, Mari 2008:** Tunteita sosiaalityöntekijän arjessa. Teoksessa Huotari, Kari & Hurtig, Johanna (toim.): Sosiaalityötä monitoroimassa. Palmenia Helsinki University Press. Helsinki, 25–43.
- Matikainen, Matti & Sipilä, Heli 2005:** Turvallisesti yläasteelle. Teoksessa Helminen, Jari (toim.): Kiintopisteitä nuoruusaikaan. Psykososiaalinen tuki ja työ nuorten kanssa toimittaessa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki, 35–58.
- Matthies, Aila-Leena & Närhi, Kati (toim.) 1998:** Ekososiaalisia oivalluksia sosiaalityön arjesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Matthies, Aila-Leena & Närhi, Kati & Ward, Dave (ed.) 2001:** The eco-social approach in social work. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- McAuley, Colette & Rose, Wendy (ed.) 2010:** Understanding children's lives. Jessica Kingsley. London, Philadelphia.
- Meriläinen, Matti & Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti 2008:** Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Meriläinen Matti & Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti (toim.): Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, 7–11.
- Miettinen, Anneli 1999:** Opintojen keskeyttämisestä. Teoksessa Wallin, Aila (toim.): Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman loppujulkaisu. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampere, 38–53.
- Munn, Pamela 2010:** How schools can contribute to pupil's well-being. In a book McAuley, Colette & Rose, Wendy (ed.): Child well-being. Understanding children's lives. Jessica Kingsley. London, Philadelphia, 91–110.
- Mönkkönen, Kaarina 2001:** Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeksyyden ja dialogisuuden jännitteissä. *Janus* 9(2), 122–144.
- Mönkkönen, Kaarina 2002:** Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopisto. Kuopio.
- Naukkarinen, Aimo 1999:** Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Niskala, Asta 2008:** Salatusta suhteesta kahden kimppaan: analyysi sosiaalityön prosessin rakentumisesta. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Nivala, Elina 2006:** Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki, 101–164.
- Nurmi, Pirkko 2009:** Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopisto. Kuopio.
- Opetushallitus 2010:** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/130017_maarays_50_011_2010_perusopetuksen_opsin_muutokset_ja_taydennykset.pdf. Viitattu 17.2.2011.
- Pawson, Ray & Tilley, Nick 1997:** Realistic evaluation. Sage. London.
- Peltola, Taru 2007:** Teorian tehtävät tapaustutkimuksessa. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus. Helsinki, 111–129.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628:** <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 9.2.2011.
- Perusopetuslaki 13.6.2003/477:** <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 9.2.2011.
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642:** <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 9.2.2011.
- Pesonen, Aino-Elina & Zotow, Marianna 2005:** Terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia edistävä työ kouluympäristössä. Teoksessa Helminen, Jari (toim.): Hyvinvoinnin rakentajat. Näkökulmia hyvinvointityön ja sen edellyttämän ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin Uudellamaalla. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Helsinki, 45–62.
- Peuhkuri, Timo 2007:** Teorian tehtävät tapaustutkimuksessa. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus. Helsinki, 130–148.

- Pietarinen, Janne & Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsti 2008:** Pedagoginen hyvinvointi-
uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Meriläinen Matti & Lappalainen, Kris-
tiina & Kuittinen, Matti (toim.): Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustie-
teellinen seura. Turku, 53–74.
- Pohjola, Anneli 2003:** Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa Pohjola, Anneli (toim.):
Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Lapin yliopisto. Rovaniemi, 53–67.
- Pohjola, Anneli 2010:** Asiakas sosiaalityön subjektina. Teoksessa Laitinen, Merja &
Pohjola, Anneli (toim.): Asiakkuus sosiaalityössä. Gaudeamus. Helsinki,
19–74.
- Pölkki, Pirjo 2001:** Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskou-
lun haasteena. Teoksessa Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele (toim.): Eriarvoi-
nen lapsuus. WSOY. Porvoo, 125–146.
- Raitakari, Suvi 2004:** Nuoren elämänhallinta: toivottua arkea ohjeistamalla? Teoksessa
Jokinen, Arja & Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.): Puhua vastaan ja
vaieta: neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Gaudeamus. Helsinki, 56–73.
- Raitakari, Suvi & Virokannas, Elina 2009:** Yhteisiä teemoja etsimässä. Teoksessa
Raitakari, Suvi & Virokannas, Elina (toim.): Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut
kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Nuor-
isotutkimusseura. Helsinki, 5–18.
- Rasku-Puttonen, Helena 2008:** Oppilaiden osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa Lai-
rio, Marjatta & Heikkinen L.T. & Penttilä Minna (toim.): Koulutuksen kulttuu-
rit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku,
155–171.
- Raunio, Kyösti 1995:** Sosiaalipolitiikan lähtökohdat. Gaudeamus. Tampere.
- Rimpelä, Matti 2008:** Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo,
Markku & Laaksola, Hannu & Välijärvi, Jouni (toim.): Opettajan vuosi 2008-
2009. Teemana hyvinvointi. PS-kustannus. Jyväskylä, 13–53.
- Rimpelä, Matti 2010:** Johdanto. Teoksessa Rimpelä, Matti & Fröjd, Sari & Peltonen,
Heidi (toim.): Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009.
Opetushallitus. Sastamala, 21–26.
http://www.ooph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf. Viitattu 26.11.2010.
- Rintanen, Hannu 2001:** Lasten ja nuorten syrjäytymisen taustatekijöitä pitkittäistutki-
musten valossa. Teoksessa Taskinen, Sirpa (toim.): ”Huono ennuste”. Mitä on
lasten ja nuorten syrjäytyminen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittä-
miskeskus. Helsinki, 16–32.
- Robson, Colin 2001:** Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja
tilaajille. Tammi. Helsinki.
- Roos, J.P. 1998:** Mitä on elämänpolitiikka. Teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala Tommi
(toim.): Elämänpolitiikka. Gaudeamus. Helsinki, 20–33.
- Rostila, Ilmari 2000:** Realistinen arviointitutkimus ja onnistumisen pakot. Teoksessa
Laitinen, Raimo (toim.): Arvioinnin arkea ja peruskysymyksiä. Sosiaali- ja ter-
veysturvan keskusliitto. Helsinki, 9–21.
- Rönkkö, Leena 2008:** Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen näkökulma vuorovaikutukses-
sa. Teoksessa Vilén, Marika & Leppämäki, Päivi & Ekström, Leena: Vuoro-
vaikutuksellinen tukeminen. 3. uudistettu painos. WSOY. Helsinki, 171–191.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2007:** Tapaus ja tutkimus = tapaustutki-
mus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusme-
todeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeistä aloittelevalle tutkijal-
le. Toinen korjattu ja täydennetty painos. 1. painos 2001. PS-kustannus. Jyväskylä,
184–195.

- Salmi, Minna 2004:** Arkielämä kokoa yhteen työn ja perheen. Teoksessa Salmi, Minna & Lammi-Taskula, Johanna (toim.): Puhelin, mummo vai joustava työaika? Stakes. Helsinki, 11–28.
- Scott, Susie 2009:** Making sense of Everyday Life. Cambridge Polity Press. Cambridge.
- Siitonen, Juha 1999:** Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta universitatis ouluensis. Oulun yliopisto. Oulu.
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2004:** ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Finn Lectura. Helsinki.
- Sipilä-Lähdekorpi 2006:** Ristiriitoja ja onnistumisia. Koulukuraattorin työ Suomessa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko: Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finn Lectura. Helsinki, 11–37.
- Sorjonen, Emma 2010:** Usko – matkalla olemista. Teoksessa Perttula, Juha & Pietiläinen, Asser & Salonen, Toivo & Sorjonen, Emma & Tökkäri, Virpi (toim.): Ihmistyminen. Suhteisuusteoreettisia punoksia. Lapin yliopisto. Rovaniemi, 102–103.
- Stake, Robert, E. 1995:** The art of case study research. Thousand Oaks, Sage. California.
- Suldo, Shannon M. & Friedrich Allison A. & White, Tiffany & Framer, Jennie & Minch, Devon & Michalowski, Jessica 2009:** Teacher’s support and adolescent’s subjective well-being: A mixed methods investigation. School psychology review 38(1), 76–85.
- Sutinen, Riikka 2010:** ”Loistava perhe, mahtavat kaverit ja koulussa menee hyvin!”. Lappilaisten nuorten hyvinvoinnin ankkurit. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Taskinen, Sirpa 2001:** ”Huono ennuste”. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki.
- Taskinen, Sirpa 2007:** Lastensuojelulaki 417/2007. Soveltamisopas. Stakes. Helsinki.
- Teasley, Martell L. 2004:** Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. Children and schools 26(2), 117–128.
- To, Siu-ming 2009:** Empowering school personnel for positive youth development: the case of Hong Kong school social workers. Adolescence 44(174), 465–477.
- Törrönen, Maritta 1999:** Lasten arki laitoksessa. Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Törrönen, Maritta 2001:** Eri-ikäiset ja arvoiset lapset. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Pelastakaa lapset. Helsinki, 58–84.
- Törrönen, Maritta 2004:** Elämää huostaanoton jälkeen – lastenkodissa. Teoksessa Roos J.P. (toim.): Huostaanottokirja. Design. Nurmisaari, 120–130.
- Valtonen, Anu 2005:** Ryhmäkeskustelut-millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.): Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Tampere, 223–241.
- Vilppola, Tuomo 2005:** Reaalipedagogiikka perusopetuksen ja erityisopetuksen mahdollisuutena. Teoksessa Koivula, Pirjo (toim.): Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Helsinki, 61–74.
- Virtanen, Päivi 1999:** Verkostoista voimaa? Teoksessa Virtanen Päivi (toim.): Verkoitettava asiakastyö. Kirjayhtymä. Helsinki, 33–46.
- Vornanen, Riitta 2001:** Lasten hyvinvointi. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Pelastakaa lapset. Helsinki, 20–39.
- Vornanen, Riitta & Törrönen, Maritta 2001:** Turvallisuus lapsen arjessa. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 1(1), 9–24.

- Väljärvi, Jouni 2008:** Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessakin. Teoksessa Suortamo, Markku & Laaksola, Hannu & Väljärvi, Jouni (toim.): Opettajan vuosi 2008-2009. Teemana hyvinvointi. PS-Kustannus. Jyväskylä, 55–63.
- Yin, Robert K. 2009:** Case study research. Design and methods. 4th ed. version. 1st ed. 1984. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Žižek, Slavoj 2008:** Tolerance as an ideological category. Critical Inquiry. The University of Chicago. <http://www.ualberta.ca/~mkatz/lessonplans/tolerance-slavoj.pdf>. Viitattu 26.4.2011.