



Teija Koskela

Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan

Akateeminen väitöskirja, joka Lapin yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston harjoittelukoulun Kalervo-salissa
lokakuun 2. päivänä 2009 klo 12.

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Teija Koskela
Jakaja: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi

tel. + 358 40-821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/julkaisut

nid.
ISBN 978-952-484-322-5
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-362-1
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

TIIVISTELMÄ

Koskela Teija

Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2009, 283 s.

Acta universitatis Lapponiensis 167

Väitöskirja: Lapin yliopisto

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-322-5

Oppilashuollon sisällöt, toimintatavat ja tavoitteet astuivat voimaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuina vuonna 2006. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on oppilashuoltotyöstä ja millaisena oppilashuollollisena toimintaympäristönä opettajat käsittävät Lapin. Tämä laadullinen tutkimus nojautuu fenomenografiaan.

Tutkimusaineistoksi keräsin 15 avointa haastattelua Lapissa työskenteleviltä perusopetuksen opettajilta. Haastattelut tein vuonna 2006.

Taustoitan tutkimuksen esittelemällä oppilashuollon käsitteistöä, kehitystä ja hyvinvointiin perustuvaa tarvetta. Esittelen oppilashuoltotyön edellyttämiä muutoksia opettajan työssä. Kuvaan Lapissa ilmeneviä perusopetuksen oppilashuollon erityispiirteitä. Tarkastelen oppilashuoltoa yhteisöä yhdistävänä ja toisaalta yksityisyyttä kontrolloivana toimintana. Yhdistän oppilashuollon sosiaalisen integraation lisäämiseen ja sosiaalisen pääoman rakentamiseen. Oppilashuollon merkityksen syventämiseksi pohdin koulua luokitteluja tuottavana valtarakenteena.

Tulokset esittelen käsittekatgorioina. Olen jäsentänyt aineiston kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat oppilashuoltotyön vaatimukset, oppilashuoltotyön sisällöt ja oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa.

Lopuksi esitän käsitysten eroavuuksia kuvaavana rakenteena oppilashuoltotyön viitekehyksen, joka koostuu oppilashuoltotyön kentästä, hyvinvoinnin tulkinnoista sekä oppilashuoltotyön typologiasta. Typologiassa oppilashuoltotyö määrittyy neljäksi tyypiksi: kasautuvaksi, hajoavaksi, sektoroituvaksi tai yhteisölliseksi oppilashuoltotyöksi.

Tutkimus osoittaa, että oppilashuoltotyö edellyttää opettajalta erilaista osaamista kuin didaktinen opetustyö. Moniammatillinen verkostotyö ja monimutkaisten asioiden käsittely aiheuttavat tarpeen kehittää opettajien

ammattitaitoa. Lisäksi tarvitaan uudistuksia opetuskäytänteissä, koulun rakenteissa ja oppilashuoltopalvelujen saatavuudessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa, työnohjauksessa sekä oppilashuollon päätöksenteossa.

Asiasanat: oppilashuolto, opettajat, perusopetus, moniammatillisuus, sosiaalinen pääoma, Lappi, fenomenografia

ABSTRACT

Koskela Teija

Teachers' conceptions of pupil welfare in basic education in Lapland

Rovaniemi: University of Lapland 2009, 283 p.

Acta universitatis Lapponiensis 167

Dissertation: University of Lapland

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-322-5

The National core curriculum for basic education defines the aims of pupil welfare; these aims were introduced in 2006. The purpose of this study is to determine what kind of conceptions teachers have of pupil welfare work, and how teachers experience the operational environment in Lapland when doing pupil welfare work. This qualitative study is based on phenomenography.

The data of this study consist of 15 interviews collected in 2006. Interviewees were teachers employed in basic education in Lapland.

For the background of this research I elaborate on the conceptualization and development of pupil welfare, and the need of pupil welfare work based on well-being. I introduce changes which are needed in teachers' work as a result of the responsibility to do pupil welfare work. I also describe the special features which can be identified in pupil welfare work in Lapland. I examine pupil welfare as a factor which on one hand unites the community and on the other hand restricts privacy. I connect pupil welfare with increasing social integration and the construction of social capital in school societies. In order to understand the meaning of pupil welfare more profoundly, I reflect on school as a power construction which produces different classifications.

I introduce the results as categories of description. I classify data in three main categories, which are the demands for pupil welfare, the contents of pupil welfare work, and the special features of pupil welfare work in Lapland.

To sum up, I present the framework of pupil welfare work, which consists of the field of pupil welfare work, the interpretations of well-being and the typology of pupil welfare work. Pupil welfare work is categorized in four

types: backlogging, apart falling, sectorising, and community supporting pupil welfare work.

The research indicates that pupil welfare work requires of the teachers a different competence than the didactic teaching work. Multiprofessional networks and interaction with complex issues create needs for teachers to develop their professionalism. In addition to this, reforms in teaching practices, structures of school organizations, and availability of pupil welfare services are necessary. The results of the study can be utilized in teacher education, in-service training, tutoring and decision made concerning pupil welfare issues.

Keywords: pupil welfare, teachers, basic education, multiprofessionality, social capital, Lapland, phenomenography

ESIPUHE

Aloittaessani luokanopettajan tehtäviä tunsin saaneeni koulutuksesta hyvät eväät didaktisen opetustyön aloittamiseksi. Opettajan tehtävissä eniten epävarmuutta aiheuttivat koulupäivinä ilmenevät oppilaiden ja heidän perheidensä arjen haasteet, joihin didaktisella toiminnalla oli vaikea vaikuttaa. Oppilashuolto käsitteenä ja opettajan tehtävänä tuntui vaikealta. Siirryttyäni harjoittelukoulun lehtoriksi sama asia askarrutti erityisesti syventävän vaiheen opiskelijoita. Kattavia jäsennyksiä opettajien tekemästä oppilashuoltotyöstä ei tuntunut löytyvän. Tarve oppilashuollon tutkimiseen perustui henkilökohtaiseen mielenkiintoon ja käsillä olevien ohjausmateriaalien vähäisyyteen. Lisäksi opetussuunnitelmauudistus tarjosi oivan ajankohdan tarttua aiheeseen. Halusin rakentaa kokonaiskuvaa opettajan tekemästä oppilashuoltotyöstä. Ryhtyminen oli tutkimuksen helpoin vaihe.

Prosessin läpivieminen on edellyttänyt tukijoukkoja. Sain ohjaajakseni tinkimättömän ja alati kannustavan professori Kaarina Määtän. Kiitos pysyvyydestä ja tavoitettavuudesta. Rohkaisun tarve on ollut suurinta silloin, kun itseluottamus on ollut heikoimmillaan. Tietoisuus ohjaajan läsnäolosta on ollut polveilevan prosessini kivijalka. Esitarkastajia, professori Anneli Niikkoa ja harjoittelukoulun rehtori, KT Heikki Haposta kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni. Asiantuntevat kommentit ohjasivat työni viimeistelyä. Heikki Haposta kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Lisäksi kiitän esimiestäni ja harjoittelukoulumme rehtoria, KT Eija Valannetta tutkimustani edistäneistä neuvoista ja uusia ajatuksia herättäneistä keskusteluista.

Kiitän Lapin yliopiston kirjaston ja ATK-palveluiden avuliasta ja asiantuntevaa henkilökuntaa. Erityisesti mieleeni painui Aila Luukisen ripeä toiminta, joka pelasti monen kuukauden työrupeaman. Taloudellisesti työtäni tuki Lapin yliopiston rehtorin myöntämä rahoitus, joka mahdollisti opiskelun virkavapausjaksot. Tutkimuksen keskeisimpiä henkilöitä, haastatteluihin suostuneita opettajia, kiitän luottamuksesta. Olette antaneet henkilökohtaiset käsityksenne ja kokemuksenne tutkimuksen käyttöön. Kiitos myös kaikille opettajille, jotka auttoivat minua löytämään haastateltavat henkilöt.

Aloitettuani professori Määtän jatko-opintoseminaarit päädyin innostavan ja kannustavan ryhmän pitkäaikaisjäseneksi. Olen saanut osallistua myös professori Suvi Ronkaisen ohjaamiin laadullisen tutkimuksen seminaa-

reihin ja ryhmiin. Tutkimuskeskus Ounas on tarjonnut aloittelevalle tutkijalle keskustelufooruminsa. Dekaanin Kyösti Kurtakon luotsaama COMPA-hanke on luonut uusia toimintamahdollisuuksia. Kiitän kaikkia näiden ryhmien toimintaan osallistuneita kannustuksesta ja uusien ajatusten virittämisestä.

Työyhteisöämme, Lapin yliopiston harjoittelukoulua, saan kiittää rohkaisusta ja tutkijan jalkojen pysymisestä maan kamaralla. Realistiset kahvikeskustelumme ovat ruokkineet ajatuksia ja huumorin voimin on selätetty monia haasteita.

Arvokkainta, mitä toiselle voi antaa, on oma aika. Siksi haluan erityisen lämpimästi kiittää Ulla Kivilompola, Laura Salmelaa, Inkeri Saloheimoa, Pauliina Satokangasta ja sisartani Tuula Kylkilahtea. Olette itseänne säästämättä auttaneet minua monessa tutkimuksen vaiheessa. Olette muun muassa kommentoineet prosessia, tekstin muotoa ja sisältöä, oikolukeneet, antaneet ohjeita tekstinkäsittelyyn ja auttaneet englanninkielen ongelmakohdissa. Aina yhtä avulias Sirpa Salmela on ollut korvaamattomana tukena lukuisissa käytännön asioissa lastenhoidosta lähdeviitteiden tarkistukseen. Kiitos avustanne ja mutkattomasta ystävyydestänne. Ilman teitä tämä työ olisi jäänyt paljon vajaammaksi.

Tutkimusprosessi on vahvistanut sen, että elämän tarkoitus kokoontuu keittiön pöydän ympärille niin arjen aamuina kuin jouluöinäkin. Kiitos Visa. Ihan kaikesta. Kiitos Reetta ja Yrjö. Kiitos riemusta ja arjen hirskeestä. Kiitos Hannes ja Oskari. Lämpimät ajatukset tavoittavat teidätkin omien aamupalapöytienne äärestä.

Aloittaessani tutkimusta luulin lähteväni matkalle ja matkan jälkeen kuvittelin palaavani takaisin tai ainakin pääseväni perille. Niin ei ole käynyt. Tämä ei ole matka, jolta palataan. Tämä on nälkä, joka kasvaa syödessä.

Kotona keittiössä pihlajanmarjojen punertuessa

Teija Koskela

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	15
2 OPPILASHUOLTO OSANA KOULUN TOIMINTAA	20
2.1 Oppilashuollon käsitteistö	20
2.1.1 Oppilashuollon määrittely	20
2.1.2 Kouluhyvinvoinnin käsitteistö	25
2.2 Oppilashuollon historia	28
2.3 Oppilashuollon tarve	33
2.3.1 Yhteiskunnallinen hyvinvointi	33
2.3.2 Koulujen hyvinvointi	35
2.3.3 Perheiden hyvinvointi	41
2.3.4 Oppilaiden hyvinvointi	43
2.4 Syrjäytyminen ja marginalisaatio	47
2.5 Vastuunjako oppilashuoltotyössä	53
2.5.1 Opettajuuden muutoksen tarve ja suunta	53
2.5.2 Moniammatillinen näkökulma hyvinvointityöhön.....	57
2.5.3 Oppilashuoltoryhmä ja tukiverkostot	60
2.6 Oppilashuolto Lapissa	62
2.7 Yhteenveto: Tavoitteiden ja ratkaisuvaihtojen ristiriita	68
3 OPPILASHUOLLON TEOREETTISIA NÄKÖKULMIA.....	72
3.1 Kasvatusyhteisöä yhdistävä oppilashuolto.....	72
3.1.1 Sosiaalisen integraation, inklusion ja koheesion vahvistuminen	73
3.1.2 Sosiaalisen pääoman karttuminen	76
3.2 Yksityisyyttä kontrolloiva oppilashuolto	84
3.2.1 Koulu valtarakenteena	85
3.2.2 Oppilashuolto luokittelukoneistona.....	88
3.3 Yhteenveto: Osallistava mahdollisuus vai kontrollivalta?	92
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	94
5 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSOTTEENA.....	95
5.1 Fenomenografian erityispiirteet.....	95
5.2 Käsitysten tutkimisen haasteellisuus	99
5.3 Fenomenografinen prosessi	104
5.4 Fenomenografiaan sitoutuminen	106

6 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI	109
6.1 Päätyminen avoimeen haastatteluun.....	109
6.2 Suunnittelu ja valmistautuminen	112
6.3 Tutkimushenkilöt	115
6.4 Haastattelutilanteet.....	121
6.5 Aineiston käsittely ja analyysi.....	127
6.6 Prosessi, aineisto ja teoreettiset valinnat.....	136
7 OPPILASHUOLTO OPETTAJAN TYÖNÄ.....	139
7.1 Oppilashuoltotyön vaatimukset	141
7.1.1 Ammatillisuus.....	142
7.1.2 Tieto ja sen käsittely	149
7.1.3 Vuorovaikutustaidot.....	158
7.1.4 Oppilashuoltopalvelujen järjestäminen	169
7.2 Oppilashuoltotyön sisällöt.....	175
7.2.1 Huolenpito koulun arjessa.....	176
7.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö	181
7.2.3 Moniammatillisiin tukitoimiin tähtäävä työ	188
7.2.4 Ennaltaehkäisevä oppilashuoltotyö	198
7.2.5 Hallintoon ja kehittämiseen liittyvä työ.....	202
7.3 Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa.....	205
7.3.1 Pitkät etäisyydet.....	206
7.3.2 Pohjoisia oppilashuollon ulottuvuuksia.....	210
8 OPPILASHUOLTOTYÖN VIITEKEHYS	222
8.1 Oppilashuoltotyön kenttä	222
8.2 Oppilashuoltotyön kokonaismalli	227
8.2.1 Sitoutuminen oppilashuoltotehtävään.....	227
8.2.2 Luottamus toimintaympäristöön.....	228
8.2.3 Oppilashuoltotyön typologia	230
8.2.4 Oppilashuoltotyö sosiaalisen pääoman valossa	231
9 POHDINTA	235
9.1 Tulosten tarkastelu	235
9.2 Tutkimuksen arviointi	237
9.3 Johtopäätöksiä ja uusia kysymyksiä	246
10 LOPUKSI.....	251
LÄHTEET	254
LIITTEET	

KUVIOT

Kuvio 1. Arvioinnin kohteita ja niiden suhteita kuvaava kehikko perusopetuksen kontekstissa (Korkeakoski 2005b, 126)

Kuvio 2. Koulun hyvinvointimalli. (Konu 2002, 44)

Kuvio 3. Oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon toimintamuotojen rakentuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle (Jauhiainen 2002, 68)

Kuvio 4. Koulutuksella hallinnoitavan marginaalin rajankäynti suhteessa ”normaaliväestöön” ja koulutusmarkkinoiden ulkopuolella olevaan marginaaliin (Silvennoinen 2002, 196)

Kuvio 5. Monialaisen käytännön malli tuettujen nuorten terveydestä (Fleming ym. 2005, 37)

Kuvio 6. Ontologisen (1) ja epistemologisen (2) ongelman välinen suhde (Uljens 1993, 141)

Kuvio 7. Fenomenografiset suhteet (Bowden 2005, 13)

Kuvio 8. Kaksi mallia hierarkkisen kategoriasysteemin kategorioiden välisistä suhteista (Uljens 1989, 50)

Kuvio 9. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Uljensia mukaellen (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Kuvio 10. Oppilashuolto opettajan työnä

Kuvio 11. Oppilashuoltotyön vaatimukset

Kuvio 12. Oppilashuoltotyön sisällöt

Kuvio 13. Oppilashuoltotyön ominaispiirteet Lapissa

Kuvio 14. Oppilashuoltotyön kenttä

Kuvio 15. Hyvinvoinnin tulkinnat

Kuvio 16. Oppilashuoltotyön typologia

TAULUKOT

Taulukko 1. Koulujen ryhmitteleminen vallitsevan terveyden edistämisenäkemyksen mukaan (Rimpelä 2002, 90)

Taulukko 2. Perusopetuksen oppilaita varten varattu ammattihenkilöiden määrä Lapin läänin kunnissa lukuvuonna 2003-2004 (Lapin lääninhallitus 2005, 51)

Taulukko 3. Esimerkkejä eri tieteenalojen näkökulmista oppilashuollon kysymyksiin

Taulukko 4. Neljä näkemystä sosiaalisesta pääomasta: Avaintoimijat ja toiminnan periaatteet (Woolcock 2000, 24)

Taulukko 5. Kuvaus tutkimusprosessin etenemisestä

1 JOHDANTO

Työssäni erityisopettajana kohtaan oppilaiden arjen iloineen ja haasteineen. Päivittäinen työni on oppilaiden tukemista yhteistyössä vanhempien, opettajien sekä moniammatillisten tukiverkostojen kanssa. Työpaikkani on harjoittelukoulu. Koulumme opettajankoulutustehtävän myötä työyhteisömme opiskelijajäseniä ohjataan tukemaan lasten kokonaishyvinvointia. Oppilashuolto on tullut yhä painokkaammaksi osaksi koulun arkea.

Aikaamme leimaa yhteiskunnallinen eriytyminen ja elämän epävakaisuus. Kouluyhteisö ei elä irrallaan yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Yhteiskunnan, perheiden ja oppilaiden hyvinvointi heijastuu koulutyössä. Opettajien tulee laajentaa ammatillista osaamistaan didaktisesta opetustehtävästä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukijaksi. Peruskoulujärjestelmä osallistuu yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin rakentamiseen. Siten oppilaan tasapainoisen kasvun turvaaminen vaatii opettajan roolin uudistumista.

Muutosta edellyttävät myös koulutyötä ohjaavat normit. Stakes (yhdistyi 1.1.2009 Kansanterveyslaitoksen kanssa Terveiden ja hyvinvoinnin laitokseksi, THL) on ollut mukana uudistettaessa perusopetuksen oppilashuollon lainsäädäntöä ja opetus-suunnitelmaa. Tarkoituksena on suunnitteluvaiheesta alkaen toteuttaa oppilashuoltoa moniammatillisesta näkökulmasta.

Uusi perusopetuslaki säädettiin 1998. Lakitekstissä huomioidaan sivistyksen ja tasa-arvon turvaaminen yhteiskunnassamme sekä alueellinen koulutuksellinen yhdenvertaisuus. Vuonna 2003 lakiin lisättiin pykälä 31a, joka koskee oppilashuoltoa. Siinä oppilashuolto määritellään seuraavasti: *Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja*

ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Laajuudessaan määritelmä muuttaa koulutyön luonnehdintaa hyvinvointiin nojautuvaksi.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilashuolto määrätään jokaisen koulussa työskentelevän aikuisen tehtäväksi. Tämä uudistus on merkittävä. Vastuu oppilaan hyvinvoinnista koskee siten myös jokaista opettajaa. Millaisia ovat opettajien käsitykset tästä velvoitteesta ja miten he oppilashuoltotehtävänsä ovat käsittäneet? Jotta tätä opettajan ja koulun tehtäväkenttää voidaan käsitellä, on syytä pohtia myös aikaamme sisältyviä kasvun uhkia ja hyvinvoinnin ongelmia. Riskitekijöiden hahmottaminen selkeyttää oppilashuoltotyötä opettajien arjessa.

Käsittelen oppilashuoltoa tässä tutkimuksessa yhteisöllisen ja yksilöllisen hyvinvoinnin näkökulmana. Oppilashuolto kuuluu ensisijaisesti yleisopetukseen, vaikka erityisopetukselliset tukitoimet ovat olennaisia monelle oppilaalle. Oppilashuolto vaikuttaa koko koulun kasvatusyhteisön hyvinvointiin.

Oppilashuoltoa työntekijän näkökulmasta on tutkittu vähän. Historiallisen perspektiivin oppilashuoltoon on tuonut Arto Jauhiainen (1993). Oppilashuoltotyöryhmän toimintaa tutki Aimo Naukkarinen (1999) ja koulukuraattorin työtä Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (2004).

Miten opettaja voi omassa tehtävässään vastata oppilaiden hyvinvoinnin suotuisasta kehittämisestä? Aiempi tutkimus osoittaa opettajien olevan huolissaan jaksamisestaan ja mahdollisuuksistaan tukea oppilaita. Oppilaiden monimutkaistuneet ongelmat ja erilaisten oppijoiden tarpeet kuormittavat opettajien arkea (esim. Webb, Vuillamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen 2004, 179; Monchy, Pilj & Zandberg 2004, 328). Koulutyön vaativuutta kasvattavat heterogeenisten ryhmien tukeminen, sosialisointitehtävän siirtyminen kouluihin ja oppilashuoltoon kuuluva työ oppilaiden tukiverkostoissa (esim. Pedder & McIntyre 2006, 155-157; Rimpelä 2002, 91; Ziehe 2009, 195; Coulling 2000, 34). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos seuraa

oppilaiden hyvinvointia vuosittaisella seurannalla. Oppilaiden hyvinvointikokemusten kartoittamisessa on jo edetty. Sen sijaan tietoa oppilashuollon vaikutuksesta opettajan työhön tarvitaan lisää.

Valitsin tutkimusympäristöksi Lapin. Vaikka opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu kansallisiksi, niin oppilashuollon osalta palvelurakenteet ovat muotoutuneet hyvin paikallisiksi. Alueellinen omaleimaisuus haasteineen ja vahvuuksineen vaikuttaa oppilashuoltotyön arjessa. Lapissa monet hyvinvointia tukevat palveluverkostot ovat vaikeasti tavoitettavissa. Tarjonta on vähäistä, ja etäisyydet ovat pitkiä. Koulun ulkopuolisten tukiverkostojen puuttuessa opettajan vastuu oppilashuollosta kasvaa. Olosuhteiden haastavuus voi tuottaa tutkimuksellisesti omaleimaisia tuloksia, joiden nojalla voidaan vertailla opettajan työn eroja haja-asutusalueilla ja kaupunkiolosuhteissa. Olen haastatellut lappilaisten peruskoulujen opettajia saadakseni kuvan siitä, miten he oppilashuoltotyön ovat käsittäneet ja kokeneet.

Ajoitin tutkimusaineiston keräämisen syksyyn 2006, jolloin uusien opetussuunnitelman perusteiden tuli viimeistään olla käytössä kaikilla kouluilla. Haastattelut kertovat omalta osaltaan muutosvaiheesta sekä valmiudesta muokata omaa työtä ja toimintaympäristöä muuttuneiden normien mukaisiksi.

Kasvatusyhteisön olemassaolo tarkoittaa oppilashuollossa moniammatillista ja monihallintokuntaista yhteistyötä. Tutkimuksellisesti tämä edellyttää poikkitieteellisen tarkastelun mahdollistavia teoreettisia valintoja. Poikkitieteellisyys antaa tutkijalle haasteiden lisäksi mahdollisuuden hahmottaa ilmiötä toisin käsittein ja toisen tieteenalan lähtökohdat huomioiden. Etsiessäni tutkimusprosessin aikana moniammatillisen tarkastelun mahdollistavaa näkökulmaa, pohdin systeemisen ja ekologisen lähtökohdan valintaa. Oppilashuoltoryhmän toimintaa tutkinut Naukkarinen (1999) ja opettajuuden muutosta tutkinut Sahlberg (1996) käyttivät systeemistä lähestymistapaa ja oppivan organisaation teoriaa (ks. Senge 1993). Koulun ja oppilashuollon

toimintaympäristö voidaan nähdä systeemisenä. Naukkarisen (1999, 235) tutkimuksen mukaan ratkaisuja tehtäessä systeeminen näkökulma kuitenkin useimmiten ohitetaan.

Muutokset systeemeissä ja niiden toimintatavoissa voivat johtaa muutoksiin oppilashuoltotyön toteutumisessa. Halusin ottaa seuraavan askeleen. Miten oppilashuollollinen toimintaympäristö kuvautuu opettajien kertoessa kokemuksia oppilashuoltotyöstään? Tätä jäsentääkseni päädyin sitomaan tutkimusta sosiaalisen pääoman teoriaan (esim. Coleman 1988, Putnam 2000, Fukuyama 1995) ja sen lähikäsitteisiin. Opettajan tekemän oppilashuoltotyön näkökulma yhdistyneenä kotien erilaisuuteen ja koulusta riippumattomiin oppilashuoltopalveluihin on kompleksinen kokonaisuus, jossa opettajan työhön vaikuttavat organisaation ja resursoinnin lisäksi monet inhimilliset tekijät.

Väitöskirja taustoitetaan kahdesta eri näkökulmasta. Luvussa ”Oppilashuolto osana koulun toimintaa” kuvataan opettajan tekemän oppilashuoltotyön reunaehdoja ja ydinkäsitteitä, oppilashuoltotyön kehittymistä sekä nykyisiä oppilashuoltotyön haasteita. Kolmas pääluke ”Oppilashuollon teoreettisia näkökulmia” kuvaa oppilashuollon laajempia pyrkimyksiä ja uhkia. Tutkimuksen ongelmat esittelen luvussa neljä.

Tutkimus nojautuu fenomenografiaan. Fenomenografia suuntauksena on kehittyvä ja dynaaminen. Fenomenografian sisällä on lukuisia eri tapoja tehdä ja raportoida tutkimusta. Omat lähtökohtani liitän kehittyvään fenomenografiaan (Bowden & Green 2005). Fenomenografiaa ja tässä tutkimuksessa sovellettuja rajoituksia esittelen luvussa viisi. Haastatteluaineiston keräämistä ja analysointia kuvaan pääluvussa kuusi. Tutkimustulokset esittelen luvussa seitsemän kuvauskategorioina ja luvussa kahdeksan variaatioiden eroja kuvaavina rakenteina (ks. Åkerlind 2005c, 145).

Sahlbergin mukaan opettajan oppimisen tukeminen edellyttää opettajan epistemologisten orientaatioiden selvittämistä. Koulun kehittämiseksi tulee tutkia opettajien uskomusten rakenteita ja

ominaisuuksia. (Sahlberg 1996, 114.) Uskomusten lisäksi käsitysten ja kokemusten tutkiminen palvelee samaa tarkoitusta. Tutkimuksen avulla voidaan tuoda uusia näkökulmia opettajien ammatillisuuden kehittämiseen, opettajankoulutukseen ja erityisesti opettajien täydennyskoulutukseen. Tuntemalla paremmin opettajien käsityksiä voidaan opetusalan koulutusta muokata paremmin tarpeita vastaavaksi.

Omat kokemukseni opettajana suuntasivat tutkimusaiheen valintaa. Minulle työ perusopetuksessa tarkoittaa kaikenlaisten oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamista. Perehdyttyäni tutkijana väestöllisiin hyvinvointitutkimuksiin päädyin katsomaan kouluyhteisöjämme yhteiskuntamme haasteiden näkökulmasta. Väestölliset prosenttiluvut työttömyydestä, perhekriiseistä tai sairastuvuudesta konkretisoituvat koulussa. Kohtaamiset oppilaiden ja perheiden kanssa sisältävät senhetkisen elämän ongelmat ja vahvuudet henkilökohtaisina kokemuksina. Kaikenlaiset hyvinvoinnin tilat ovat oppilaiden, perheiden ja henkilökunnan mukana kouluarjessa. Peruskoulussa tilastollisista maisemista tulee kasvojen maisemia.

2 OPPILASHUOLTO OSANA KOULUN TOIMINTAA

2.1 Oppilashuollon käsitteistö

2.1.1 Oppilashuollon määrittely

Oppilashuolto on käsitteenä ja ilmiönä hyvin moni-ilmeinen. Sillä on useita painotuksia. Oppilashuollon määrittelemiseksi esittelen erilaisia näkökulmia.

Peruskoulun merkitystä ei voi rajata vain sen antaman opetuksen ja oppimisen arvoon, vaan sillä on myös huomattava rooli yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tuottajana ja yhteisenä kasvuympäristönä. Oppilashuollolla pyritään yhtäältä vaikuttamaan yhteiskunnassa havaittuihin uhkatekijöihin ja toisaalta vahvistamaan kouluyhteisön hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppilashuoltoa toteutetaan moniammatillisesti siten, että koulutoimen, terveydenhuollon ja sosiaalialan palveluja tarjotaan oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvoinnin tukemiseksi.

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppilashuolto määritellään hyvinvoinnin kautta (Opetushallitus 2004, 22). Opetussuunnitelman perusteiden oppilashuoltoa määrittelevä teksti on kokonaisuudessaan liitteenä 1.

Oppilashuoltoon kuuluu lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Oppilashuollolla edistetään välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria sekä varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus.

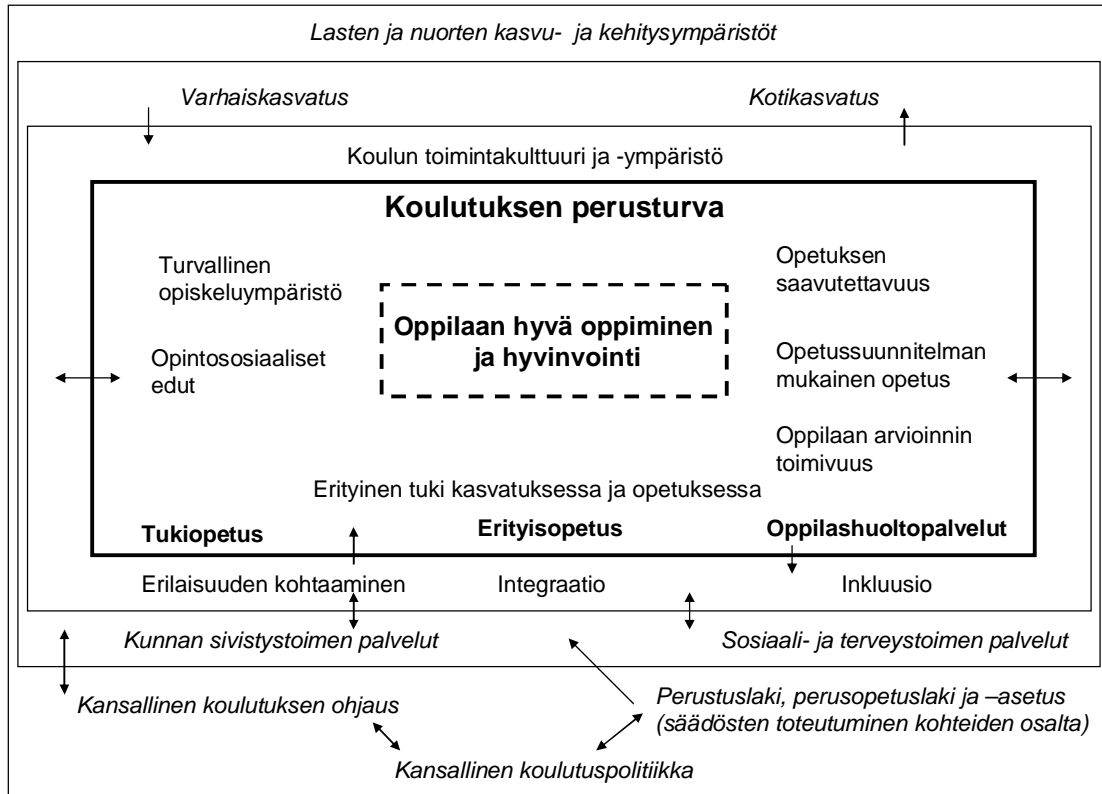
Oppilashuollon tulee edistää sekä yhteisöllistä että yksilöllistä hyvinvointia. Yhteisöllisyys ilmenee yhteistyönä, moniammatillisuutena ja kaikkien kouluyhteisön aikuisten vastuullisuutena. Myös vanhemmat kuuluvat mukaan oppilashuoltotyöhön. Oppilashuoltotyössä ei päästä tuloksiin työskentelemällä yksin. Laajasti ymmärrettynä oppilashuolto kattaa oppilasnäkökulman huomioimisen kaikessa koulun toiminnassa (Korkeakoski 2005a, 121).

Monisisältöisen määrittelynsä johdosta oppilashuoltoa ohjaa laaja, monihallintokuntainen normisto. Koulutusta säätelee perustuslaki (731/1999 esim. 16 §). Perusopetuslain (628/1998, muutokset 1288/1999 ja 477/2003) lisäksi kouluyhteisön hyvinvointia ohjaavat esimerkiksi uusi lastensuojelulaki (417/2007), kansanterveyslaki (66/1972), terveydensuojelulaki (763/1994), työturvallisuuslaki (738/2002) sekä aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevat säädökset (1136/2003). Lisäksi oppilashuoltoon liittyy hallintotehtäviä, kirjaamista, arkistointia ja päätöksentekoa, joita ohjaavat esimerkiksi laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta (621/1999) sekä hallintolaki (434/2003). Tutkimusaineistoa kerätessäni voimassa oli edellinen lastensuojelulaki (683/1983).

Varsinaisen lainsäädännön lisäksi maassamme on tuotettu erilaisia suosituksia, ohjelmia ja strategioita, joissa esitetään toimintamalleja ja mittareita laadukkaille oppilashuoltopalveluille. Näistä esimerkkeinä mainittakoon Kouluterveydenhuollon laatusuositus (Sosiaali- ja terveysministeriö & Suomen kuntaliitto 2004) ja Lapsipoliittinen ohjelma (Suomen kuntaliitto 2008; Suomen vanhempainliitto 2008). Vastuu oppilashuollon rahoittamisesta jää pääsääntöisesti opetuksen järjestäjille eli yleensä kunnille.

Oppilashuoltoa tulee tarkastella lasten ja nuorten kasvuedellytysten kokonaisuuden kautta. Korkeakoski näkee monien yhteiskunnallisten pyrkimysten konkretisoituvan koulun toiminnassa. Nuorten kasvuun ja hyvinvointiin vaikuttaa yhteiskuntamme toteutunut koulu- ja sosiaalipolitiikka. Nämä

määrittelevät koulujen oppilashuoltotyötä. Korkeakoski sijoittaa oppilashuoltopalvelut osaksi koulutuksen perusturvaa ja lapsen elämäntahtia. (Korkeakoski 2005b, 125-126.)



Kuvio 1. Arvioinnin kohteita ja niiden suhteita kuvaava kehikko perusopetuksen kontekstissa (Korkeakoski 2005b, 126)

Korkeakosken kuviossa oppilashuolto sijoittuu osaksi yhteiskuntajärjestelmäämme ja toimintakulttuuriamme. Oppilashuolto voidaan nähdä osana pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa.

Oppilashuoltokäsitteen käyttö ei ole ongelmantonta. Oppilashuoltoa tarkastellaan edelleen usein erityisopetukseen sisältyvänä palveluna (esim. Matikainen 2005). Opetussuunnitelman perusteissa 2004 se kuitenkin sijoitetaan yleiseen tukeen kuuluvaksi yleisopetuksen näkökulmaksi.

Kansainvälisen vertailun tekee haastavaksi oppilashuollon toimintatapojen ja käsitteistön yhteiskuntasidonnaisuus sekä eroavuudet koulutusjärjestelmissä. Maamme ruotsinkielisessä opetussuunnitelmassa käytetään oppilashuollosta termiä *elevvård* (Utbildningsstyrelsen 2004, 22-23). Samaa sanaa käytetään Ruotsissa. Siellä oppilashuollolliset ja hyvinvointiin liittyvät toimintatavat ja niitä ohjaava lainsäädäntö ovat samansuuntaisia kuin Suomessa (Andersson, Pösö, Väisänen & Wallin 2002, 85; Backlund 2007; Näsman & Lunden 1980). Laajempi eurooppalainen vertailu on jo vaikeampaa. Esimerkiksi saksalaisessa koulutusjärjestelmässä oppilaat jaetaan eri koulutasoille viidennestä luokasta alkaen (Werning, Löser & Urban 2008, 48), jolloin ryhmien heterogeenisyys ei vaikuta opettajan työhön yhtenäiskoulujärjestelmän tavoin.

Oppilashuolto käsitteineen on vaikeasti käännettävissä. Termien kääntäminen voi tuottaa sanoja, joiden sisältö ei täsmällisesti vastaa alkuperäistä termiä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden englanninkielisessä käännöksessä oppilashuollosta on käytetty termiä *pupil welfare*, oppilaan hyvinvointi (Finnish national board of education 2004, 22). Vaikka oppilaan hyvinvointi on oppilashuollon tavoitteena, ei käsitteen sisältö välity kokonaisuudessaan. Venäjänkielisessä tiivistelmässä on käytetty termiä учебно-воспитательная деятельность, *opetuksellis-kasvatuksellinen toiminta* (Opetushallitus 2005, 16).

Tulkinnan vaikeuksia kuvaa niin ikään oppilashuolto-sanan saksankielinen käännös *Schülerfürsorge*, jota käytetään opetussuunnitelman perusteiden tiivistelmäkäännöksessä (Zentralamt für unterrichtswesen 2004, 25). *Fürsorge*-sana viittaa valtion turvallisuutta palvelevaan sosiaaliseen kontrollointiin, joka hallinnollisesti on kuulunut sisäministeriön toimialaan. Termi korostaa kuria, järjestystä ja oikeutta. Lisäksi termillä viitataan yksilön auttamiseen yhteiskunnan toimenpitein, jos yksilöä uhkaa vaara irrottautua yleisestä järjestyksestä ja normaalina pidetystä elämäntavasta. *Fürsorge* liitetään huoltoon lähinnä vaivaishoidon tai köyhäinhuollon merkityksessä, vaikka

siihen liittyy nykyisin neuvontaa, kriisityötä ja muuta sosiaalista huolenpitotyötä. (Hämäläinen 1995, julkaisun liite 1.)

Brittiläisessä koulukulttuurissa käsite *pastoral care* tarkoittaa toimintaa, jolla ohjataan oppilaan käyttäytymistä ja moraalialia. Toimintamallit muistuttavat hyvin läheisesti oppilashuoltoa. Hamblin kertoo *pastoral team*-toiminnasta, perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja tarvittaessa tukeutumisesta moniammatilliseen tukeen. (Hamblin 1979.) Toiminta on kurinpidollista ja huolehtivaa (Hargreaves 1982, 88).

Tehokas *pastoral care*-toiminta riippuu koulun tukimyönteisyydestä, joka ilmenee koulun johtamiskulttuurissa ja vuorovaikutussuhteissa. Tällaisessa yhteisössä tukitoimintaa kuvataan *integroituna pastoraalisena systeeminä*. Opettajan rooliin kuuluu akateemisen ja kurinpidollisen työn lisäksi hyvinvoinnista huolehtiminen. (Nelson & While 2001, 2-3.)

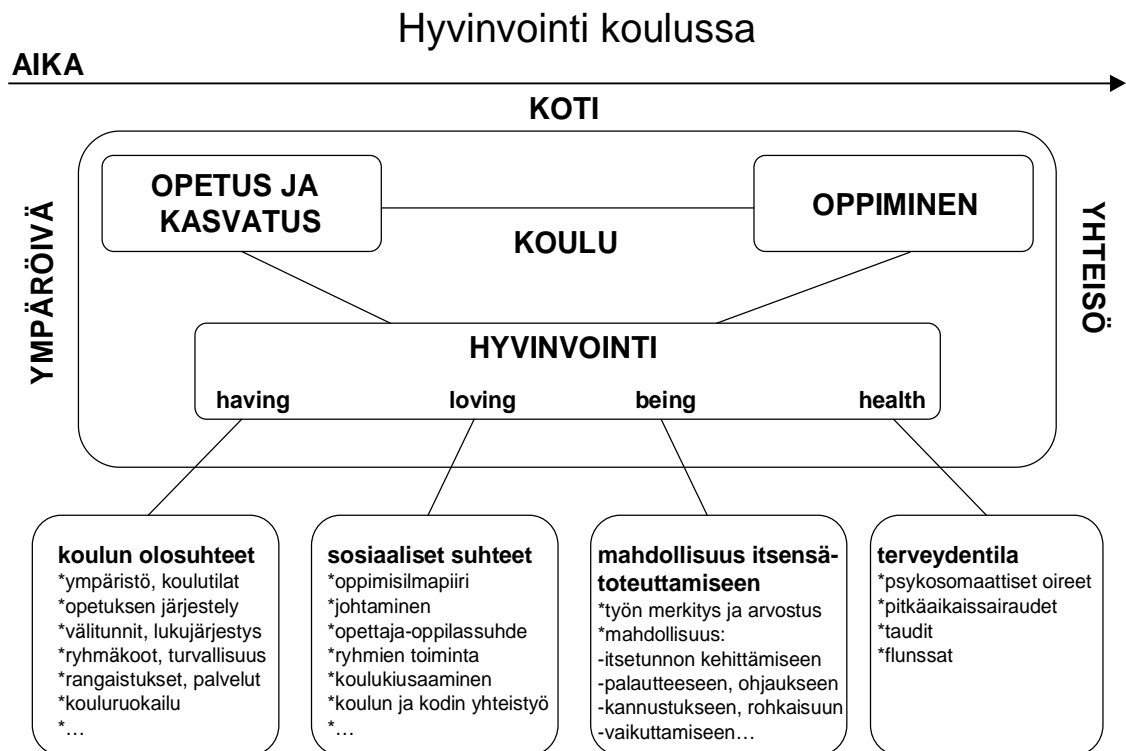
Oppilashuoltoon kytkeytyy oppilaan tukitoimia korostava käsite kouluperusteinen tuki, *school -based support*, joka nähdään ennaltaehkäisevänä, koko kouluyhteisön turvallisuutta lisäävänä toimintana (Sugai 2003, 530-532). Termillä *integrated services* tarkoitetaan koulussa saatavilla olevia palveluita. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteistyösuhteet opettajien ja terapeuttien välillä sekä oppilaille suunnatut palvelut. (Forbes 2006, 566-569.)

Nämä termit poikkeavat suomalaisen opetussuunnitelman oppilashuoltokäsitteestä rajautumalla yksilöä tukevaksi. Opettajan vastuu ei näyttäydy niin laajana, kuin suomalaisessa peruskoulussa. Palveluita ei ole kuvattu niinkään normeihin perustuvina tai lakisääteisinä, vaan innovatiivisina ja alueellisesti tarjolla olevina. Suomalaisen peruskoulun pyrkimys alueelliseen tasa-arvoon luo opettajan oppilashuoltotyöhön kohdistuvia odotuksia, joita kansallisen koulukulttuurimme ulkopuolelta on vaikea havaita.

2.1.2 Kouluhyvinvoinnin käsitteistö

Hyvinvoinnin kokonaisuuden käsitettä on eritelty kasvatus-tieteellisessä koulututkimuksessa melko vähän. Kouluhyvinvoinnin käsitteistö on jo alkanut kehittyä. Esittelen aluksi käsitteitä, joilla koulun hyvinvointia on kuvattu.

Anne Konu on kehittänyt Allardtin sosiologisen teorian pohjalta koulun hyvinvointimallin (kuviot 2; ks. myös Allardt 1993, 89-91). Malli yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja koulusaavutukset. Kasvatus ja opetus vaikuttavat hyvinvoinnin jokaisella osa-alueella. Konu on täydentänyt Allardtin hyvinvointimallia sisällyttäen siihen neljä osa-aluetta: having, loving, being ja health. Näistä having tarkoittaa koulun olosuhteita, loving koulua vuorovaikutusympäristönä, being merkityksellisyyden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia ja health terveydentilaa. (Konu 2002, 43-44.)



Kuvio 2. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44)

Konun malli kuvaa oppilaslähtöistä kouluhyvinvointia itsenäisenä rakenteena. Mallin avulla kuvataan toimintaympäristöä, sen vaikutuksia ja hyvinvoinnin tavoitteellisia sisältöjä, joita voidaan pitää myös oppilashuoltotyön tavoitteina. Sen avulla ei kuitenkaan voi päätellä käytännön oppilashuoltotyön toimintatapoja, toteutuneita rakenteita eikä toimenpiteiden vaikutuksia oppilashuollon eri osapuoliin.

Oppilashuollon sisällöllistä moniulotteisuutta voidaan pohtia kouluhyvinvointitutkimuksen kohteiden kautta. Tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että kouluhyvinvointia heikentää koulujen koon kasvaminen (Crosnoe, Johnson & Elder 2004, 1271). Oppilasmäärien sijoittelu liittyy koulun rakenteiden suunnitteluun ja hallintoon. Kouluhyvinvointia heikentävänä seikkana nähdään koulukiusaaminen ja sen riskitekijät (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler 2005, 693-700). Kiusaaminen voidaan nähdä heikon työskentelyilmapiirin seurauksena tai syynä hyvinvoinnin ja ryhmädynamiikan ongelmiin. Se voi yksilötasolla johtaa esimerkiksi sosiaalisiin ja psykologisiin haittoihin.

Hyvinvointia puolestaan tukevat itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, hyväksyvä ilmapiiri ja välittämisen tunne kouluyhteisössä (Libbey 2004, 281-282; Konu 2002, 63). Hyvinvointi ilmenee näissä tutkimustuloksissa kokemuksellisuuden ja tunteen välityksellä, joita oppilashuoltotyössä ei voida sivuttaa. Hyväkään koulumenestys ei suojaa oppilaita kaikilta hyvinvoinnin uhkatekijöiltä ja riskeiltä (Gerard & Buehler 2004, 1844), joten oppilashuollon tuloksellisuutta ei voida nähdä yksilötasolla oppimistuloksissa. Oppilashuoltoa tarvitsevat kaikki, myös hyviä arviointeja saavat oppilaat. Kaikki nämä tutkimuksissa esitellyt käsitteet ja ilmiöt ovat esimerkkejä oppilashuollon piiriin kuuluvista kysymyksistä.

Kansainvälisessä tutkimuksessa kouluhyvinvointiin viittaavina käsitteinä on käytetty esimerkiksi kiinnittymistä kouluun, *school attachment* (Crosnoe ym. 2004, 1264; Hill & Werner 2006, 234-

235; Henry & Slater 2007, 68) ja opettaja-oppilassuhteen kiinteyttä, *student-teacher bonding* (Crosnoe ym. 2004, 1265).

Goodenow kuvaa yhteenkuuluvuutta *psykologisen jäsenyyden* käsitteellä, jolloin yksilön kuulumista yhteisöön tukevat yhteisön hyväksynnän kokemus sekä ystävällisyys. Jäsenyyttä haittaavat yhteisön torjunta ja viileys. Goodenow pitää psykologisen jäsenyyden kannalta tärkeinä yksilön ominaisuuksia sekä tilanne- ja kontekstipiirteitä. (Goodenow 1993, 80 ja 88.) Goodenowin käsite määriteltiin myöhemmin kouluun sitoutumiseksi, *school connectedness* (Shochet, Dadds, Ham & Montague 2006, 170).

Catalano tutkimusryhmineen on rinnastanut käsitteet *school connectedness* ja *school bonding*. Heidän mukaansa käsitteet sisältävät kiinnittymisen, *attachment*, jolla tarkoitetaan läheistä tunnepohjaista suhdetta toisiin ja sitoutumisen, *commitment*, jolla tarkoitetaan paneutumista koulutyöhön sekä pyrkimystä suoriutua koulussa hyvin. (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins 2004, 252.) Toisaalta *school attachment*-käsite liitetään koulun ilmapiiriin, *school climate*, ja sen välityksellä *connectedness*-käsitteeseen (Wilson 2004, 293).

Huolehtivan koulun, *caring school*, on nähty edistävän oppilaiden pyrkimystä yhteisöllisyyteen. Käytännössä yhteisöllisyys lisää oppilaiden huolenpitoa muista, oppimismotivaatiota, ongelmanratkaisutaitoja ja demokraattisten arvojen toteutumista. (Battistich, Solomon, Watson & Schaps 1997, 148.) Noddings laajentaa koulun *care*-käsitettä kuvaamalla huolehtimisen ja välittämisen tapoja sekä pohtien hoivan jatkuvuuden merkitystä (Noddings 2005, 44-73).

Oppilaan ja koulun välistä suhdetta tutkiessaan Libbey eritteli aiemmassa tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä kuten koulukiintymys, *school attachment* (suomennos Ruoho, Koskela & Pihlainen-Bednarik 2006, 97), koulun ilmapiiri (*school climate*), kouluun sitoutuminen (*school bonding*, *commitment*), kouluun kuulumista (*school connection*), koulukontekstia (*school context*) ja koulumyönteisyyttä (*school engagement*). Termit

sisälsivät osin samoja osa-alueita tai ne sisältyivät toisiinsa. Libbey totesi termien epäselvyyksistä huolimatta kaikkien näiden tekijöiden vaikuttavan oppilaiden suoriutumiseen. (Libbey 2004, 274-282.) Suomessa käytettyä käsitettä kouluviihtyvyys on eritelty Kari Ruoho ryhmineen (Ruoho ym. 2006, 92-132).

Käsitteiden kirjo, päällekkäiskäsitteiden käyttö ja tapauskohtaisesti määrittynyt kielenkäyttö on ominaista oppilashuoltotyöhön liittyvässä tutkimuksessa. Osittain kyseessä on monitieteellisyys, mutta saman tieteenalan sisälläkin eri ammattiryhmillä on oma jäsenyksensä oppilashuoltotyöstä. Kansainvälisistä tutkimuksista soveltamisessa kulttuurisidonnaisuus, hyvinvointipalvelujen rakenne ja erityisesti oppilashuoltotyötä suuntaava normisto tulee huomioida.

Tutkimuksissa hyvinvointia on usein verrattu oppiaine-suoriutumiseen. Suomalaisen oppilashuoltokäsitteen osalta tämä rinnastus ei ole osuva. Koulun odotetaan tukevan ja suojaavan jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Koulun tulee antaa kaikille tasavertainen mahdollisuus. Pohjoismaisen hyvinvointikäsite liittyy peruskoulun laajaksi elämänvaiheen kasvuympäristöksi, jolloin painopiste siirtyy oppiainekeskeisyydestä vastuulliseen huolehtimiseen ja kasvattajuuteen.

2.2 Oppilashuollon historia

Oppilashuollon kehittyminen nivoutuu yhteiskuntamme laajempaan historiaan. Koulunkäyntiä ei ole pidetty ainoastaan yksilön oikeutena, vaan se on nähty yhteiskuntaa velvoittavana, yhteiskunnallisesti edistyksellisenä ja hyvinvointia tuottavana tekijänä. Oppivelvollisuuden laajeneminen koko ikäluokkaa koskevaksi on edellyttänyt koululaitoksen muuttumista ja tukitoimien lisäämistä. Oppilashuollon historian juuret ovat koulutoimen ulkopuolella ja sen motiivit vaihtelevat.

Yksityinen sektori käynnisti aktiivisesti muun muassa lastensuojelua. Mukana olivat kirkko ja järjestöt. Köyhyys ja sitä helpottamaan suunnattu hyväntekeväisyys tekivät lastensuojelun tarvetta näkyväksi. Terveystenhuollon lisäksi huomiota kiinnitettiin asuntoloihin, työtoiminnan järjestämiseen ja moraalikasvatukseen. (Tuunainen 2002, 13-22.)

Valtio osallistui kouluterveydenhuollon suunnitteluun, mutta käytännön toteutukseen ei puututtu. Köyhäinhoito osoitettiin 1860-luvun kuntalaitoksen uudistuksessa kuntien velvoitteeksi. Sosiaalihuolto ja köyhäinhoito perustuivat varsinkin kaupungeissa kuntarahoituksen ohella yksittäisten filantrooppien lahjoituksiin. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheessa kansakoulujärjestelmä valtiollistui vahvasti, mutta oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseen valtio sitoutui heikosti. (Jauhiainen 1993, 243; Koskela 2003, 23-37.)

Oppilaiden vamman tai haitan huomioiminen koulutuskysymyksissä perustui hyötynäkökulmiin. Yhteiskunnassa oli tarve valmentaa mahdollisimman monet vajaakuntoiset työkykyisiksi. Ammatissa toimiessaan he eivät rasittaneet muita taloudellisesti, ja erityisryhmien ammatillinen koulutus käynnistyi maassamme varhain. (Koskela 2003, 23-30.)

Vuonna 1921 säädetyllä oppivelvollisuudella pyrittiin sivistämisen lisäksi yhtenäistämään kansalaissodasta kärsinyttä kansakuntaa. Mahdollisimman laajan lapsijoukon saaminen kansakouluun edellytti hyvin konkreettisia avustuksia ja tukitoimia. Koulunkäynnin edellyttämistä varusteista, kuten kengistä, oli kodeissa pulaa. Tavoitteena ollut alueellinen tasa-arvo toteutui vain osittain. Noin kymmenen prosenttia lapsista jäi kansakoulun ulkopuolelle syrjäisen asuinpaikan takia ja yli kaksi prosenttia tarpeittensa erityisyyden vuoksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 152; Ahonen 2003, 106-107.)

Arto Jauhiainen on kuvannut oppilashuollon kehittymistä suhteessa yhteiskunnallisiin haasteisiin. Oppilashuollon alkuvaiheen Jauhiainen on nimennyt nälkä- ja tautipolitiikan

