

## **Hyvinvoivan koulun puolesta**

Opettajien käsityksiä koulun merkityksestä  
nuorten hyvinvoinnin edistäjänä

Anna-Maija Erkko  
Kasvatustieteen  
pro gradu –tutkielma  
Opettajankoulutuslaitos  
Helsingin yliopisto  
Huhtikuu 2010

## HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Anna-Maija Erkko			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Hyvinvoivan koulun puolesta. Opettajien käsityksiä koulun merkityksestä nuorten hyvinvoinnin edistäjänä.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Pro gradu -tutkielma Päivi Palojoki		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2010	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Koululla on tärkeä merkitys nuoren elämässä. Koulussa on turvallisia aikuisia ja läheisiä kavereita, jotka molemmat voivat tukea ja ohjata nuorta vaikeissa tilanteissa. Koulun arvomaailma vaikuttaa siihen, miten nuoria koulussa kasvatetaan ja millaista oppimisympäristöä luodaan. Arvomaailma vaikuttaa myös koulumaailmassa tänä päivänä vallitsevaan turvallisuuden tunteeseen, joka koskettaa sekä koulun aikuisia että lapsia ja vaikuttaa kaikkien koulussa työskentelevien työhön ja hyvinvointiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, miten koulu voi tukea nuorten kasvua ja kehitystä. Tutkimuksessa selvitetään, millaista hyvinvointia koulussa tänä päivänä on ja miten hyvinvointia tukevat koulun sisäiset rakenteet toimivat. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan koulussa käytävää arvo- ja kasvatustavoitteen ja sen merkitystä hyvinvoinnin kannalta.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Tutkimukseen haastateltiin kymmentä terveystietoa opettavaa opettajaa vantaalaisista yläkouluista. Opettajat opettavat terveystiedon lisäksi muun muassa kotitaloutta, liikuntaa, uskontoa ja biologiaa. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin hyödyntäen sisällönanalyysiä. Opettajat olivat osallistuneet ennen haastatteluja Suomen Mielenterveysseuran OK-hankkeeseen, jossa he saivat kolmevuotisen koulutuksen nuoruudesta, mielenterveydestä ja hyvinvoinnista ja jossa he pilotoivat terveystieto-oppiaineeseen tehtyä opetusmateriaalia. Haastattelut ovat siis samalla reflektointia käydystä prosessista. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä hankkeen kanssa.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien mukaan nuoret ja aikuiset kokevat koulumaailman melko uuvuttavana. Oppilaille uupumusta aiheuttaa koulussa vaadittava suuri työmäärä ja opettajilla opetustyön ulkopuoliset tehtävät ja niiden vaatima aika. Oppilashuollon resurssit koettiin liian vähäiseksi, mikä osaltaan myös heikentää hyvinvointia koulussa. Lisäksi avointa keskustelua eri ammattiryhmien välillä pidettiin liian vähäisenä ja salassapitovelvollisuuksia pidettiin toisinaan yhteistyön esteenä. Opettajat kaipasivat avointa keskustelua koulun sisälle yhteisten arvojen, kasvatustavoitteiden ja ihmiskäsityksen määrittämiseksi. Arvo- ja kasvatustavoitteen herättäminen myös yhteiskunnallisella tasolla olisi tarpeen paremman ja hyvinvoivan koulumaailman kehittämiseksi.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Koulu, hyvinvointi, opettajuus, nuoruus, kasvatustavoite, arvot, ihmiskäsite			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Keskustakampanjan kirjasto/Käyttäytymistieteet/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

## HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Anna-Maija Erkko			
Työn nimi - Arbetets titel - Title In Favour of a Healthy School. Teachers' Perceptions of School's Ability to Promote Well-being of the Young.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Master's thesis, Päivi Palojoki		Aika - Datum - Month and year April 2010	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>School has an important significance in young people's lives. In school there are reliable adults and close friends who both can support and guide young people in difficult situations. The school's set of values influences in how young people are educated and what kind of learning environment is being created. The set of values also has an impact on the sense of insecurity that affects both the adults as well as the children in schools and influences in the work and well-being of everyone working in schools. The purpose of this study is to delineate how school can support the growth of the young. The study seeks out what kind of well-being there are in schools these days and how the structures designed to support well-being work within schools. In addition, the discussion of values, education, and upbringing in schools is contemplated in the study.</p> <p>This research is a case study. The data was gathered with semi-structured interview. The teachers of an upper level of comprehensive school from Vantaa area were interviewed. The teachers teach among others health education, home economics, physical education, biology and religion. The interviews were recorded, transcribed and analyzed with the use of content analysis. Before the interviews the teachers had participated in a project organized by the Finnish Association for Mental Health. In the project the teachers received a training lasting altogether three years and consisting of, among others, lectures concerning youth, mental health and well-being. The teachers also tested a teaching material for health education developed in the project. The interviews are thereby also the teachers' reflections of the process. This research was conducted in cooperation with the project.</p> <p>The research revealed that teachers feel that both pupils as well as the adults experience the school world rather exhausting. The large amount of work required in schools tires the students out and the work external to teaching wears the teachers out. The resources of the pupil welfare system were considered insufficient which in part decreases well-being in schools. In addition the open discussion between different occupational groups was considered too insignificant and the confidentiality issues were considered to be an obstacle to cooperation. The teachers longed for open discussion within schools to define mutual values, educational aims and idea of man. The discussion of values and education also needs to be inspired in the society in order to build a better and a well-being school system.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords School, well-being, teachers, youth, education, values, idea of man			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus library/Behavioural sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

## Sisällysluettelo

1	Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus .....	1
1.1	Johdanto .....	1
1.2	Tutkimuskysymykset .....	2
1.3	Tutkimusmenetelmät .....	3
1.3.1	Laadullinen tutkimus .....	4
1.3.2	Haastattelu .....	5
1.3.3	Sisällönanalyysi .....	7
2	Nuoruuden ikävaihe .....	9
2.1	Nuoruuden kehitystehtävät .....	9
2.2	Varhaisnuoruus ja varsinainen nuoruus .....	9
2.3	Kodin merkitys nuoren elämässä .....	12
2.4	Nuoruus ja ystävyys .....	15
3	Nuorten hyvinvointi koulun kontekstissa .....	18
3.1	Hyvinvoinnin ja mielenterveyden määrittely .....	18
3.2	Nuorten hyvinvointi kouluterveyskyselyssä .....	22
3.3	Nuorten arvomaailma huolestuttaa opettajaa .....	25
4	Opettaja kasvattajana .....	28
4.1	Nuoret kaipaavat aikuista kuuntelijaa .....	28
4.2	Kuuntelemisen vaikeudesta .....	30
4.3	Vaikeat asiat vaativat herkkää korvaa .....	33
4.4	Opettajan jaksaminen ja työn tuki .....	35
5	Opettaja osana oppilasta tukevaa kouluyhteisöä .....	38
5.1	Kodin ja opettajan yhteistyö .....	38
5.2	Opettajan ja oppilashuollon yhteistyö nuoren tukena .....	42
5.3	Salassapitovelvollisuudet yhteistyön esteenä .....	49
6	Koulun arvomaailmojen kohtaaminen .....	54
6.1	Opettajien ihmiskäsitys ja arvomaailma .....	54
6.2	Koulussa käytävä arvo- ja kasvatuskeskustelu .....	56
6.3	Arvokeskustelu opetussuunnitelmassa .....	61

6.4 Opettajakoulutus vain aineenhallintaa? .....	63
7 Tulosten yhteenveto .....	66
7.1 Luotettavuustarkastelu .....	66
7.2 Koonti tutkimuskysymyksittäin .....	68
8 Tulevaisuuden koulu .....	71
Lähteet .....	74
Liitteet .....	80
Liite 1 Oppilashuollon määrittely opetussuunnitelmassa .....	80
Liite 2 Oppilashuollon määrittely laissa .....	81
Liite 3 Oppilashuoltoryhmän jäsenten tehtävät .....	82

# 1 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

## 1.1 Johdanto

”Perhe on turvaverkon perusta mutta koulu- ja oppilaitosyhteisöt voivat vahvistaa merkittävästi nuoren hyvinvointia antamalla mahdollisuuden ryhmään kuulumiseen, kohdatuksi tulemiseen ja yhteisöllisyyteen. Samalla voidaan tasoittaa nuorten välillä vallitsevia eroja hyvinvoinnissa, jotka johtuvat erilaisista perheistä.” (Hannukkala 2010.)

Koululla on tärkeä merkitys nuoren elämässä. Koulussa on monia nuorelle tärkeitä ihmissuhteita, sekä turvallisia aikuisia että tärkeitä kavereita, jotka voivat tukea ja ohjata nuorta vaikeissa tilanteissa. Lisäksi nuori viettää koulussa suuren osan ajastaan. Kaikilla ei välttämättä ole luottamuksen arvoisia aikuiskontakteja elämässään, joten koululla on tästä syystä hyvin tärkeä asema nuoren kehityksen kannalta. Koulu ei voi puuttua kodin sisäisiin asioihin, mutta se voi omilla keinoillaan tukea lapsen kehitystä ja siten toimia myönteistä kehitystä suuntaavana voimavaratekijänä. Näin yleensä tapahtuukin tiedollisen oppimisen alueella, mutta koulu voi antaa tukea myös sosioemotionaalisen kehityksen alueella tarjoamalla luotettavia ja pysyviä aikuissuhteita sekä edistämällä lapsen kuulumista toveriyhteisöön. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 56.)

Lapsen arjessa on kolme kovaa koota: koti, koulu ja katu, ne ovat lapsen ydinyhteisöjä. Kaikki kolme voivat vahvistaa ja tukea nuoren kasvua ja kehitystä, mutta ne voivat myös vaurioittaa sitä. Kullakin on oma tehtävänsä eivätkä ne voi korvata toisiansa, mutta niiden yhteistyöllä on erityisen suuri merkitys. Jos kouluyhteisö toimii hyvin, voi se tukea nuoren kasvua silloinkin, kun vanhemmilla on vaikeuksia vanhemmuudessa. (Kuuskoski, 2002, s. 114.)

Moderni yhteiskunta synnyttää jatkuvasti uusia jännitteitä. Yhteiskunnallinen muutos ja teknologian kehitys vaikuttavat jokaisen elämään: seksuaalisuus on vapautunut, kaupallisuus tunkeutuu kaikkialle ja se on saanut nuorisosta suotuisan kohteen. Vielä ei kuitenkaan tiedetä, miten nämä muutokset vaikuttavat nuoren psyykkiseen kasvuun ja minkälaisen kasvupohjan ne antavat. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 292.) Tärkeää on ottaa muuttuva yhteiskunta huomioon ja sisällyttää se koulun sisällä käytävään arvo- ja kasvatust keskusteluun.

Koululla on tarjota monia tukikeinoja oppilaan avuksi. Opettajat ja luokanohjaaja ovat koulussa oppilaalle tuttuja ja turvallisia aikuisia, joita oppilaat lähestyvät usein ensimmäisenä huoliensa kanssa. Lisäksi koulussa toimii moniammatillinen oppilashuolto. Jotta tukeminen onnistuisi mahdollisimman hyvin, on koulun sisäinen yhteistyö ja tiedonkulku opettajien ja oppilashuollon välillä erittäin tärkeää. Opettajien on hyvä tietää oppilaan ongelmista, sillä tiedon avulla opettajien on mahdollista ottaa opetuksessaan oppilaan vaikeudet huomioon. Tämä on tärkeää paitsi oppilaan koulumenestyksen ja hyvinvoinnin, myös opettajien jaksamisen ja työn sujumisen kannalta. Lisäksi opettaja on yleensä oppilaalle helpommin lähestyttävä aikuinen kuin oppilaalle vieraamat oppilashuollon jäsenet. Myös oppilashuollon eri ammattilaisten välinen yhteistyö ja tiedonkulku ovat tärkeitä, jotta kaikkien ammattitaito voidaan hyödyntää oppilaan hyvinvoinnin tukemiseen.

Koulun lisäksi oppilaan tukena ovat monenlaiset yhteistyötahot, kuten harrastusjärjestöt, joiden kanssa on mahdollista kehittää oppilaan tukiverkostoa vieläkin monimuotoisemmaksi. Lisäksi on olemassa erilaisia kolmannen sektorin järjestötoimintoja, jotka pyrkivät oppilaan hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja edistämiseen. Esimerkkinä tällaisesta kolmannen sektorin toiminnasta on Suomen Mielenterveysseuran Peruskoululaisten mielenterveystaidot -hanke, jonka puitteissa koulutetaan terveystietoa opettavia opettajia. Opettajat saavat koulutuksista tietoa ja taitoja siihen, miten tukea yläkouluikäisten kasvua, kehitystä ja mielen hyvinvointia. Hanke on jatkoa Lasten ja nuorten arkinen mielenterveysosaaminen -hankkeelle (OK-hanke), jossa kehitettiin toimintamalli, opetuskokonaisuus ja opetusmateriaali mielenterveystiedoista ja -taidoista yläkoulun terveystieto-oppiaineeseen. Opetuksen avulla pyritään vahvistamaan nuoren mielenterveysosaamista painottamalla tukiverkoston, mielen hyvinvoinnin osatekijöiden sekä voimavaranäkökulman merkitystä ja osuutta nuoren elämässä. (ks. [www.mielenhyvinvoinninopetus.fi](http://www.mielenhyvinvoinninopetus.fi).) Tämän työn aihe muotoutui yhteistyössä Suomen Mielenterveysseuran lasten ja nuorten hankkeiden kanssa.

## 1.2 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa haastattelin edellä mainittuun OK-hankkeeseen osallistuneita opettajia vantaalaisista yläkouluista. Hankkeessa kehitettyä opetusmateriaalia pilotoi 25 terveystietoa opettavaa opettajaa, joista haastatteluun osallistui kymmenen. He opettavat terveystiedon lisäksi muun muassa kotitaloutta, liikuntaa, uskontoa ja biologiaa. Opettajat

saivat myös kattavan kolmivuotisen koulutuskokonaisuuden. He kuuntelivat luentoja mielenterveyden suoja- ja riskitekijöistä, oppilaiden oppimisvaikeuksista, nuorten kasvusta ja kehityksestä, nuoren seksuaalisesta kasvusta ja sen suhteesta mielenterveyteen sekä nuorten yleisimmistä mielenterveyden häiriöistä. Lisäksi opettajien tietämystä kartutettiin tunnetaidoista, haastavien tunteiden käsittelystä, surusta ja kriisistä sekä median merkityksestä nuorten elämässä. (ks. [www.mielenhyvinvoinninopetus.fi](http://www.mielenhyvinvoinninopetus.fi).) Haastatteluissa opettajat pohtivat muun muassa koulun merkitystä nuorten arjessa, mielenterveystietojen ja -taitojen tärkeyttä opetuksessa sekä opettajan työtä osana koulujärjestelmää. Huomioitavaa on, että opettajien mietteet ovat samalla reflektointia kuluneesta pilotoinnista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä merkitys opettajien näkökulmasta koululla on nuorten hyvinvoinnin edistämisessä. Tutkimuskysymyksinä ovat:

- Miten hyvinvointi näkyy koulun arjessa?
- Millaiset vaikutusmahdollisuudet koululla on opettajien mielestä nuorten hyvinvoinnin edistämiseen?
- Mitä mieltä opettajat ovat koulun arvomaailmasta ja ihmiskäsityksestä?

Tutkimusraportin rakenne poikkeaa perinteisestä rakenteesta johtuen tutkimusaineiston luonteesta. Tässä työssä teoria ja empiria on kiedottu yhteen: haastattelut kulkevat työssä mukana tekstin rinnalla. Näin opettajien ääni saadaan kuuluvaksi ja koulun arki liitettyä kirjallisuuteen ja teoriaan.

### **1.3 Tutkimusmenetelmät**

Keräsin tutkimusaineiston teemahaastattelua hyödyntäen. Seuraavaksi kuvaan laadullisen tutkimuksen peruspiirteitä ja haastattelua tutkimusmenetelmänä, sekä kerron tarkemmin tutkimuksen aineistonkeruusta.



### 1.3.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus moninaisesta todellisuudesta. On kuitenkin otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pilkkoa mielivaltaisesti osiin. Laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritäänkin tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 157.) Tutkimuksessa myös suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina, eli tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja käytyihin keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu myös induktiivisen analyysin käyttö. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, jonka vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 160.)

Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannalla. Tutkimussuunnitelma täsmentyy sitä mukaa, kun tutkimuskin etenee. Laadullisessa tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 160.) Tätä tutkimusta voi nimittää tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimus esittää yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, ss. 130–131.) Tässä tapauksessa on kyse pienestä joukosta opettajia, joita yhdistää yhteinen kokemus laajasta pilotoinnista ja pitkäaikaisesta koulutuskokonaisuudesta.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Yleisimmät laadulliset aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä menetelmiä voidaan käyttää joko rinnakkain, vaihtoehtoisina tai eri tavoin yhdisteltyinä tutkittavan ongelman ja tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 73.) Tutkimuksen aiheen laajuuden kannalta oli mielekästä valita laadullinen tutkimusmenetelmä, sillä määrällinen menetelmä olisi rajannut tutkimushenkilöiden näkökulmia aiheesta. Haastattelut toteutettiin tämän tutkimuksen alussa, joten kyseessä on siis laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus. Tutkimukseen valittiin menetelmäksi teema-haastattelu, jonka avulla on mahdollista löytää erilaisia ymmärrystapoja ja uusia näkökulmia aiheesta. Teemahaastattelu sopiikin hyvin edellä esitettyihin laadullisen

tutkimuksen peruspiirteisiin todellisuuden kokonaisvaltaisesta kuvaamisesta ja odottamattomien seikkojen paljastamisesta. Seuraavaksi esitellään tarkemmin haastattelua tiedonkeruumenetelmänä.

### 1.3.2 Haastattelu

Tuomi ja Sarajärvi (2002) kuvaavat haastattelun idean yksinkertaiseksi: kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, järkevää on kysyä asiaa suoraan häneltä. Kyselyn ja haastattelun erona on tiedonantajan toiminta tiedonkeruuvaiheessa. Haastattelun etuna kyselyyn verrattuna on ennen kaikkea joustavuus, sillä haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja sekä käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Haastattelu on myös joustava menetelmä, sillä kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. Haastattelun etuna on myös tiedonsaannin varmuus. Kun haastattelusta sovitaan henkilökohtaisesti, tiedonantajat harvoin luvan annettuaan kieltäytyvät haastattelusta tai kieltävät haastattelunsa käytön tutkimusaineistona. Lisäksi haastattelussa voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tai tarvittavaa tietoa asiasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, ss. 74–76.)

Tutkijan tehtävänä on haastattelun avulla välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne ja ennen kaikkea käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen perustuvaa toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 41.) Haastattelu on ymmärrettävä systemaattisena tiedonkeruumuotona, jolla on tavoitteet ja jonka avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. Tämän takia puhutaankin nimenomaan tutkimushaastattelusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, ss. 202–203.)

Tutkimushaastattelua on jaoteltu kirjallisuudessa moniin ryhmiin. Tavallisesti haastattelulajeja erotellaan sen mukaan, miten strukturoitu ja muodollinen haastattelutilanne on. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 203.) Ääripäinä ovat täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut kysymyssarjat esitetään tietyssä järjestyksessä, ja täysin vapaa haastattelu, jossa keskustelu käydään vapaasti haastattelijan määrittämän aiheen sisällä. Tutkimushaastattelut voidaan jaotella lomakehaastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, ss. 203–204.) Tähän

tutkimukseen soveltui menetelmäksi erinomaisesti teemahaastattelu, sillä vaikka aihepiirit olivat tiedossa, oli haastateltavilla mahdollisuus tuoda uusia näkökulmia ja tulkintoja aiheeseen.

Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 203). Se on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, koska haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin kysymysten tarkka muoto ja järjestys, jotka ovat luonteenomaisia strukturoidulle haastattelulle. (Hirsjärvi & Hurme, 1982, ss. 35–36.) Haastattelu siis kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista sekä asioille annetut merkitykset ovat keskeisiä. Teemahaastattelu huomioi myös sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, ss. 47–48.)

Haastattelussa haastateltavan on voitava luottaa siihen, että hänen antamiaan tietoja käsitellään luottamuksellisesti (Hirsjärvi & Hurme, 1982, s. 27). Koska haastattelut toteutettiin OK-hankkeessa mukana olleissa kouluissa, on tutkimushenkilöiden anonymiteetin kannalta tärkeää, ettei haastatteluotteista ilmene haastateltavan henkilöllisyyttä tai koulua, minkä takia haastatteluotteet ovat nimettömiä. Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi jokaisen haastatteluotteen lopussa on tunnistekoodi, jonka avulla haastatteluotteet erottaa toisistaan. Koodit on annettu sattumanvaraisessa järjestyksessä jokaiselle haastateltavalle, joten niiden järjestyksestä ei pysty päättelemään henkilön nimeä, sukupuolta tai koulua, jossa henkilö työskentelee.

Työni helpottamiseksi ja luotettavuuden parantamiseksi nauhoitin haastattelut. Tallennettu laadullinen aineisto on yleensä tarkoituksenmukaista kirjoittaa puhtaaksi eli litteroida. Litterointi voidaan tehdä koko kerätystä aineistosta tai valikoiden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 217.) Se, kuinka tarkasti litterointi tehdään, riippuu tutkimusongelmasta ja siitä, miten kieleen suhtaudutaan eli ollaanko kiinnostuneita sisällöistä vai pikemminkin ilmaisusta tai kielenkäytöstä. Jos kieli ja kielen käyttö eivät ole analyysin kohteena, on tärkeintä, että kaikki puhutut lauseet ja virkkeet saa kirjoitettua ylös. (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006.) Litteroin haastattelut kokonaisuudessaan, minkä avulla varmistin, että kaikki tutkimustieto tuli tarkastelluksi. Litteroin aineiston sanasta sanaan siten, että kaikki puhutut lauseet ja virkkeet tuli kirjoitettua ylös. Jätin litteroinnissa merkitsemättä

tautot ja äänenpainot, koska tutkimuksessa ei analysoida opettajien puhetapoja tai ääntämistä, vaan ollaan kiinnostuneita opettajien ajatuksista, näkökulmista ja mielipiteistä. Analysoin aineiston sisällönanalyysin avulla. Seuraavassa luvussa kerron ensin analyysistä, jonka jälkeen kokoan tarkemmin sisällönanalyysin periaatteita.

### 1.3.3 Sisällönanalyysi

Laadullisten aineistojen analyysissä on aina kysymys merkityksen käsitteestä ja merkityksellisen toiminnan tutkimuksesta (Alasuutari, 1995, s. 21). Analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoitusten ratkaisemisesta. Pelkistämisessä voidaan erottaa kaksi osaa. Aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, eli kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Pelkistämisen toisena vaiheena on karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Tämä tapahtuu etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka pätee poikkeuksetta tältä osin koko aineistoon. (Alasuutari, 1995, ss. 30–31.)

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan analyysiin kuuluu aineiston lukemista huolellisesti, tekstimateriaalin jäsentelyä, sisällön ja rakenteiden erittelyä, jäsentämistä ja pohtimista. Analyysi voi myös olla sisällöllisen aineksen luokittelemista eri aiheiden ja teemojen perusteella. Tarkoituksena on kiteyttää haastattelujen sisältöjä tai rakennetta ja tarkastella tutkimusongelmien kannalta tärkeiden sisältöjen esiintymistä teksteissä. Tutkija lisää aineiston informaatioarvoa analyysin avulla tiivistämällä, tulkitsemalla ja käymällä vuoropuhelua teorian, empirian ja oman ajattelunsa kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tuomi ja Sarajärvi ovat teoksessaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2003, s. 93) kuvanneet yksityiskohtaisesti sisällönanalyysia. He kuvaavat sitä väljänä mutta monimuotoisena teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Tuomi ja Sarajärvi tekevät eron sisällön analyysin ja sisällön erittelyn välillä: sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti tekstin sisältöä, kun taas sisällön analyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, ss. 105–107.)

Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineistoa tiiviiseen ja selkeään muotoon. Tarkoituksena ei ole kadottaa aineiston sisältämää informaatiota vaan lisätä informaatioarvoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, ss. 110–111.) Tuomi ja Sarajärvi (2003) ovat luetelleet aineiston analyysin vaiheet. Aineiston käsittely aloitetaan aineiston pelkistämällä, toisin sanoen aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Seuraavaksi aineisto ryhmitellään, eli alkuperäisilmaukset käydään läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän jälkeen aineisto abstrahoidaan. Tässä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. Tätä vaihetta jatketaan luokituksien yhdistelyllä niin kauan, kuin se sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, ss. 111–114.) Analysoin tämän tutkimuksen aineiston ryhmittelemällä aineiston haastattelun teema-alueiden mukaisiin luokkiin. Haastattelussa käyttämäni teema-alueuettelo noudatti rakenteeltaan tutkimuskysymyksiä. Jatkoin analyysiä kirjoittamisprosessin aikana tarkentamalla luokkia sitä mukaa, kun työn rakenne ja sisältö jäsenyivät kirjallisuuden ja tutkimustiedon lisääntymisen myötä.

Sisällönanalyysia voidaan jatkaa aineiston kvantifioimisella. Tällöin aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy aineistossa. Jos laadullinen aineisto on pieni, niin kvantifiointi ei välttämättä tuo lisätietoa tai erilaista näkökulmaa tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, ss. 117–119.) Tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty kvantifiointia vastausten ainutkertaisuuden vuoksi. Aineiston koon ja laadun huomioon ottaen kvantifiointi ei ollut mielekäästä tai lisäinformaatiota antavaa.

Sisällönanalyysissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa kuvataan myös aineistoa kuvaavat, luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät, toisin sanoen ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 115.)

## **2 Nuoruuden ikävaihe**

Nuoruudessa lapsi kokee ruumiillisen ja henkisen mullistuksen. Nuori ei ole enää lapsi mutta ei myöskään aikuinen. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 11.) Nuoruusvaiheen muutokset koostuvat toisaalta biologisesta kehityksestä, toisaalta lukuisista roolimutoksista (Nurmi, 1995, s. 262). Luvussa kaksi perehdytään nuoruuteen ikävaiheena ja pohditaan nuorten eri ympäristöjen vaikutusta nuorten elämään ja hyvinvointiin.

### **2.1 Nuoruuden kehitystehtävät**

Nuoruusikä ajoittuu ikävuosien 12 ja 22 väliin. Tänä aikana persoonallisuusrakenteet järjestäytyvät uudelleen ja vakiintuvat. Nuoruus on samalla voimakasta kehittymistä ja samanaikaista ajoittaista psyykkisten toimintojen taantumista. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 67.) Nuoruuden tapahtumaketju muuttaa persoonallisuutta ratkaisevalla ja lopullisella tavalla. Tähän vaikuttavat aikaisemmat kehitysvaiheet, synnynnäinen kasvun ja kehityksen voima, pyrkimys kohti aikuisuutta sekä nuoren ja ympäristön välinen vuorovaikutus. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 67.)

Aalbergin ja Siimeksen (2007) mukaan nuoruuden kehityksellisenä päämääränä on saavuttaa autonomia, joka on hankittu itse. Tämän autonomian saavuttaakseen nuoren on ratkaistava ikäkauteen kuuluvat kehitykselliset tehtävät. Nuoruuden aikana oma ruumis otetaan hallintaan. Nuoren tulee jäsentää muuttuvaa ruumiinkuvaansa, seksuaalisuuttaan ja seksuaalista identiteettiään. Nuoren on irroittauduttava lapsuuden vanhemmista ja löydettävä heidät uudelleen aikuisella tasolla. Lisäksi kehityksellisiin tehtäviin kuuluu, että nuori turvautuu ikätovereidensa apuun kasvun ja kehityksen aikana. Kehitystapahtumat siis edellyttävät vanhemmista irrottautumista ja vanhempien korvaamista ikätovereilla. (Aalberg & Siimes, 2007, ss. 67–68.)

### **2.2 Varhaisnuoruus ja varsinainen nuoruus**

Nuoruus jaetaan eri vaiheisiin, sillä nuoruuden alun kehitys eroaa suuresti nuoruuden loppuvaiheen kehityksestä (Bee, 1997, s. 471). Nuoruusikä voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: varhaisnuoruus 12-14-vuotiaana, varsinainen nuoruus 15-17-vuotiaana ja

jälkinuoruus 18-22-vuotiaana. Lisäksi on huomioitava, että tyttöjen ja poikien kehitys on piirteiltään erilaista. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 68.) Varhaisnuoruudessa lapsi kokee muutoksen jokaisella toimintansa alueella, niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Myöhäisnuoruudessa lapsi vakiinnuttaa eheän identiteettinsä, jossa hänellä on oma rooli ja selkeät tavoitteet. (Bee, 1997, s. 471.) Tässä luvussa syvennyttään varhais- ja varsinaisen nuoruuden vaiheeseen, sillä nämä ikävaiheet nuori kokee yläkoulussa.

Varhaisnuoruus on yhteydessä alkaneeseen puberteettiin. Fyysiset muutokset ruumiissa aiheuttavat levottomuutta ja kiihtymystä. Kokemus itsestä vaihtelee nopeasti, mikä aiheuttaa hämmennystä. Ruumis ei ole oman itsen hallinnassa. Varhaisnuoruudessa nuori elää ristiriidassa: toisaalta itsenäistymistarpeet saavat enemmän tilaa ja nuori haluaa irti vanhemmistaan, mutta toisaalta eriytymisen tarve herättää halun palata riippuvuuteen. (Aalberg & Siimes, 2007, ss. 68–69.) Bee (1997) vertaa nuoruuden alkuvuosia taaperoikäisten kehitysvaiheeseen. Kaksivuotiaiden piirteistä voimakkaimmin näkyvät negatiivisuus ja jatkuva pyrkimys olla yhä enemmän itsenäinen. Samalla lapsi yrittää oppia valtavan määrän uusia taitoja. Varhaisnuorissa on paljon samanlaisia piirteitä, tosin huomattavasti abstraktimmalla tasolla. Koulutehtävät muuttuvat monimutkaisemmiksi ja sosiaalisten taitojen oppiminen muuttuu yhä vaativammaksi. Nuori käyttää perhettään turvasatamana, jonka turvin hän voi tutkia maailmaa, samoin kuin kaksivuotias lapsi käyttää äitiään turvapaikkana. (Bee, 1997, ss. 471–472.)

Varhaisnuoruus on kuohuvaa aikaa, kun nuori kohtaa oman ymmärtämättömyytensä. Nuoren on vaikea ymmärtää ja sietää yllykkeitään ja tunteitaan, kuten ärtyneisyyttä ja levottomuutta. Tuekseen hän tarvitsee toisia nuoria ja myös perheen ulkopuolisia aikuisia. Tuen avulla nuoren on mahdollista nauttia hämmennyksestä huolimatta omasta fyysisestä ja psyykkisestä kasvustaan. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 69.) Opettajalla oli kokemus siitä, miten nuori toi mielteensä kasvusta ja kehityksestä esille oppitunnilla.

*[...] Joka on siis sellanen poika joka ei yleensä osallistu millekään oppitunneille juuri millään tavalla. [...] Se on hirveen pienikasvuinenkin vielä ja sit se sano että voi että kun mä sitä tupakkaa poltan niin paljon niin mä en varmaan kasva. Se kysy et minkä ikäseks mä voin kasvaa. Mä sanoin et pojat kasvaa vielä armeijassa et jos sä lopetat ton tupakan polton niin sulla voi olla suurempi mahdollisuus vielä päästä pituuskasvussa. [...] tässä ysiluokan kurssissa oli se aihe että unelmat, [...] ni just tää poika sano että mä unelmoin että mä oon kolmen vuoden päästä tota sellanen sälli*

*joka on käyny kuntosalilla ja hän on tota metri kahdeksankymmentä. Eli siis tommonen täysin tommonen absurdi unelma mutta kuitenkin se oli hänen unelmansa ja so what. Sit vaan kaikki kuunteli ja niinku sillail hyväntahtoisesti että joo. Ihan ittekin niinkun naureskelin siinä. Mutta että hän niinkun löi leikkiä, iski leikiks sen tavallaan sen hänen murheensa ja semmosen että tärkeä unelma ja vähän niinkun silleen huumorin varjolla tuotu jossa se sai sen ryhmän tavallaan mukaan ihan empaattisesti että ei millään [...] pilkalla vaan oikeen empaattisen ihanasti semmosella lämpimällä huumorilla höystettynä. Niin siihen, se oli tosi kiva. Kiva juttu. OpeH2*

Aalbergin ja Siimeksen (2007) mukaan varsinaisessa nuoruudessa varhaisnuoruuden yllykepaine on jo osittain nuoren hallinnassa ja nuori on alkanut sopeutua muuttuneeseen ruumiinkuvaansa. Tässä vaiheessa seksuaalisuuden kehitys, nuoren oma seksuaalisuus ja sen vaikutus hänen ihmissuhteisiinsa, on keskeistä. Ikävaiheeseen kuuluu epävarmuus omasta naisellisuudestaan tai miehisyydestään. Ikätoverit ovat keskeisiä seksuaalisuuden rakentamisessa, ja omaa minuutta vahvistetaan seurustelusuhteiden avulla. Varsinaisessa nuoruudessa hämmennys muuttuu aktiivisuudeksi. Nuori on kiinnostunut seksuaalisuudestaan ja utelias tietämään, mitä taitoja ja kykyjä voi itsestään löytää, minkälainen on hänen ympäristönsä ja miten siihen voi vaikuttaa. (Aalberg & Siimes, 2007, ss. 69–70.) Tieto nuoruuden kehitysvaiheista on auttanut opettajaa ymmärtämään nuoria ja nuorten käyttäytymistä paremmin.

*No en mä tiedä ehkä mä tykkään niistä entistä enemmän ja arvostan niitä enemmän. Mä oon aina tykänny oppilaista siis noin niinkun yleensä, [...] ehkä nyt vielä enemmän sitte ku tajuaa että kuinka vaikeeta niillä on ja sitten kuinka ne kiltisti on kuitenkin, ni arvostaa niitä entistä enemmän. OpeH1*

Nuoren psyykinen kehitys ei etene suoraviivaisesti, sillä kehityksen edetessä nuori myös taantuu. Kehitys kulkee siis kaksi askelta eteenpäin ja yhden askeleen taakse. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 74.) Nuoruusikä on poikkeuksellinen kehitysvaihe, sillä missään muussa kehitysvaiheessa ei tapahdu samanaikaista kognitiivista kehitystä ja psykososiaalista taantumaa ja vastaavaa kehityksen nopeaa heilahtelua etenemisen ja taantumien välillä (Aalberg & Siimes, 2007, s. 76). Fyysinen kehitys on tunne-elämää edellä. Murrosiän aikana tapahtuvat fyysiset muutokset, heräävä seksuaalisuus ja psyykinen keinottomuus hallita levottomuutta johtavat taantumaa. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 74.) Kehityksellillä taantumalla eli regressiolla on keskeinen merkitys, sillä se sisältää mahdollisuuden



muuttaa aikaisempaa lapsenomaista kokemusmaailmaa ja irrottautua siitä. Taantumana tulee olla tilapäinen ja ohimenevä vaihe. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 77.) Taantuminen esiintyy lapsenomaisuutena, joka erityisesti pojilla ilmenee takertuvaisuutena, epävarmuutena ja pelokkuutena, jonka he kuitenkin yrittävät peittää uhoamisella, rivolla kielenkäytöllä ja äänekkyydellä. Lisäksi nuoren puhetyyli muuttuu ja kirosanat yleistyvät. Nuorta viehättää taantumassa primitiivisten yllykkeiden tyydyttäminen, kuten ahmiminen, röyhtäily ja sotkeminen. Tällaisessa mielentilassa on luonnollista, että keskittymiskyky ja samalla oppimismotivaatio heikkenevät. (Aalberg & Siimes, 2007, ss. 79–80.) Opettaja on huomannut taantumien vaikutuksen nuoriin ja koulun arkeen. Opettajan mielestä on tärkeää antaa tunnekuohuille niiden vaatima tila.

*No tämmönen poikien, varsinkin poikien, taantuminen että ne oikeestikin saattaa heittäytyä vaikka selälleen ja sätkimään että ne on siinä kasvussansa niin hajalla. Niin [...] niiltä ei voi vaatia siinä tilanteessa ihan sitä semmosta teoreettista pointtia niinkään. Ne on niin pihalla sen oman ittensä kanssa niinä hetkinä et sitten yrittää jollakin muulla keinolla saada sen kun vaan sillä teoreettisella systeemillä. [...] Et ku vähän sitte kuitenkin pysähty niitten kohdalle. Ja sit myöskin se että kun antaa niitten sitten, jos niillä on joku tunne päällä ni antaa sen vaan sit tulla ja kattoo vähän aikaa ja laskee itte kymmeneen että hoh hoijakkaa, että kun se saa ensin sen kaataa ulos niin sit se on työskentelytilassa sen jälkeen. Et antaa sille kuohulle sen oman ajan. OpeH2*

### **2.3 Kodin merkitys nuoren elämässä**

Perhe pysyy nuoruuden kehitysvaiheessa tärkeänä osana nuorten elämää. Vanhemmat tukevat, neuvovat ja ohjaavat nuorta. Toisaalta nuoren oma toiminta vaikuttaa siihen, miten vanhemmat suhtautuvat häneen. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2006, s. 145.)

Nuoruuteen siirryttäessä vanhemman ja lapsen vuorovaikutus muuttuu vanhemman yksisuuntaisesta ohjauksesta keskusteluun, neuvotteluun ja yhteiseen päätöksentekoon perustuvaksi vuorovaikutukseksi. Tämä näkyy myös nuoren ja vanhemman välisen keskinäisen läheisyyden ja riippuvuuden, samoin kuin yhdessä vietetyn ajan vähenemisenä. Nuoren autonomia suhteessa vanhempiin siis lisääntyy. (Nurmi ym., 2006, s. 145.) Autonomian saavuttaakseen nuori tarvitsee kiistoja, joita hän provosoi

vanhempiensa kanssa hyvin arkipäiväisissäkin asioissa. Nuori kokee, että vanhemmat ovat itsenäistymisprosessin esteenä, joten hän arvostelee vanhempia yhdessä tai erikseen, kyseenalaistaa heidän sääntöjään ja määräyksiään ja puolustaa tiukasti omia näkemyksiään. Nuori korostaa yksilöllisyyttään, etsii oman kaveripiirinsä perheen ulkopuolelta, jättää joitain asioita kertomatta ja pitää ajatuksiaan suojattuina. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 69.)

Aalberg ja Siimes (2007) liittävät nuoruuden ikävaiheen olennaiseksi osaksi mustavalkoisen ajattelun eli halkomisen. Se on varhainen psyykkinen suojautumiskeino, joka korostuu uudelleen nuoruudessa. Halkomista luonnehtii ehdottomuus. Nuori pitää ihmisiä joko hyvinä tai pahoina, käsitys itsestä vaihtelee laidasta laitaan ja nuori toimii joko ideoiden puolesta tai vastaan. Halkominen auttaa nuorta irtaantumaan vanhemmistaan: välillä toinen vanhempi on vihan ja ärtymyksen kohteena kun samanaikaisesti toisesta vanhemmasta edelleen pidetään. Nuori kokee vanhemmat vuorotellen rajottaviksi, hankaliksi ja ymmärtämättömiksi, sillä tällaisesta vanhemmasta on helpompi irtaantua kuin ihailusta ja rakastetusta vanhemmasta. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 87.)

Aalberg ja Siimes (2007) huomauttavat, että itsenäisyyteen kasvaminen tapahtuu suojaavassa ja huolehtivassa ympäristössä, jossa lapsella on tunne, että hänestä pidetään. Lopulta nuori kykenee huolehtimaan itse itsestään. Nuorten psyykkiset häiriöt johtuvat usein perheen epäonnistumisesta riittävän turvallisten rajojen luomisessa. Nuoret ovat saaneet joko liian paljon liian aikaisin tai liian vähän liian myöhään. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 125.) Opettaja on havainnut tämän koulun arjessa.

*[...] tänä päivänä niin hirveen monet näistä nuorista niin oikeastaan tänä päivänä niillä on niinkun kaikki. Eli koska niiltä ei puutu mitään, niitten ei tarvii tavoitella mitään niitten ei tarvii pyrkiä mihinkään. Ja sen takia ne lilluu vaan siinä ja käy koulua kun on pakko. Ja nuori joka ei kykene hirveen pitkäjänteisii suunnitelmia tekemään eikä pysty näkemään omaa elämänsä et kahdenkymmenen vuoden päästä se on ihan sama vaikka olis kuollu, ei sillä oo nuorelle konkreettisesti merkitystä koska kahdenkymmenen vuoden päästä on niin älyttömän kaukana. Niin tota sen on jotenki hirveen vaikee sitä hahmottaa kun tällä hetkellä on kaikki. [...]* OpeH8

Nuoren psykologinen kehitys on kesken, ja usein vanhemmat unohtavat, että nuorella on vielä kypsyvätöntä lasta. Nuoren psyykkinen maailma eroaa aikuisten maailmasta. Nuori heilahtelee itsenäisyyspyrkimysten ja riippuvuuden tarpeiden välillä. Mielikuvat ovat voimakkaita ja mielikuvat pyrkivät korvaamaan tai sotkemaan todellisuutta. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 125.) Aikuisen onkin usein vaikea seurata näitä mielenliikkeitä. Ristiriitoja syntyy nuoren ja vanhempien välille: kun nuori vastaavissa tilanteissa pari vuotta aikaisemmin turvautui vanhempiinsa, nyt hän pelkää riippuvuutta ja haluaa selviytyä yksin. Nuori hakee tukea ikätovereistaan ja vanhemmat kokevat jäävänsä ulkopuolelle. (Aalberg & Siimes, 2007, ss. 125–126.) Opettaja on huomannut työssään, miten vanhempien vastuun välttäminen vaikuttaa nuoriin.

*[...] ennemminkin mä näkisin tänä päivänä jotkut vanhempien koulut, puhutaan curling-vanhemmudesta ja tällasesta, et mä luulisin että siellä saattais olla se että opetetaan vanhempia olemaan vanhempia. En tällä syyllistä vanhempia sillä tavalla että se on heissä, vaan se että heidän pitäis olla niinkun, ymmärtää se oma vastuunsa ja priorisoida omassa elämässään asiat. [...] Ja se et koska, mä luulen et monella vanhemmilla on ne, ne haluaa vaan lapselleen niin hyvää ja sen takia ne antaa ja näin ja on hirveen vaikee sietää sitä lapsen pettymystä ja kiukkua ja raivoo, et tavallaan se on paljon helpompaa sitten jotenkin muuten se sitten sovittaa. [...] jos ei oo tavoitteita, jos sulla on kaikki niin eihän sun tarvii mihinkään pyrkiä eikä tavoitella mitään. Et kyllä mä jotenki tämmösen, näköalattomuuden, niinku tavallaan siinä sen lapsen ja nuoren kasvussa ja kehityksessä enemmänkin näen sisäänrakennettuna. En tiedä miten koulu pystyis siihen sitte hirveen paljoo ulkoopäin vaikuttaan jos koti ei tue sitä. Et jonkinlaista yhteistyötä jotenki voisinkin kuvitella. OpeH8*

Nuoruudessa tehdään oikeita ja vääriä ratkaisuja. Tervettä kehitystä ei voi kiirehtiä tai hidastaa, vaan se etenee omalla spontaanilla vauhdillaan. Aidon kypsymisen vastakohtana on vääränlainen kypsyys tai kypsyttömyys, jolloin kasvu on häiriintynyt. Tällöin nuori on omaksunut aikuisen ominaisuudet liian aikaisin tai liian myöhään. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 126.)

Myös medialla on suuri merkitys nuoren kasvulle ja kehitykselle. Lindh ja Sinkkonen (2009) ovat pohtineet median vaikutuksia nuoren elämään. Heidän mukaansa kirjallisuudessa on esitetty tutkimuksia, joissa on osoitettu väkivaltaisten ohjelmien katsomisen ja aggressiivisen käyttäytymisen välinen positiivinen yhteys. Todisteet

pitkäaikaisista vaikutuksista eivät ole yhtä selviä kuin todisteet lyhytaikaisista vaikutuksista, johtuen kausaalisuhteiden selittämisen vaikeudesta. Aiheuttaako siis väkivaltaisten ohjelmien katselu aggressiivisuutta vai katselevatko jo valmiiksi aggressiiviset lapset mielellään väkivaltaisia ohjelmia? Väkivaltaiset videopelit ovat nykyään ehkä jopa televisiota useammin lasten katselun kohteena. Niistä on tehty vähemmän tutkimusta, mutta lyhytkestoiset vaikutukset on kuitenkin havaittu. Pelot ovat osa normaalia elämää, mutta ne saattavat kuitenkin vaikuttaa hyvinvointiin, jos pelot ovat liian intensiivisiä. Pelot voivatkin muodostaa suuren haitan lapsen arjessa. (Lindh & Sinkkonen, 2009, ss. 105–106.) Opettaja on huolissaan median tuomista peloista ja niiden vaikutuksista nuorten elämään.

*No [...] se mediapuoli. Se on kuitenkin niin ajan henki ja mielen hyvinvointiin hirveen paljon vaikuttava asia. Et [...] sehän muokkaa ihmiskäsitystäkin tosi paljon. Arvoja, asenteita. Sit se vaikuttaa fyysiseen terveyteen, kun ne yökaudet kukkuu siellä jossakin kaikennäköisissä tota keskusteluohjelmissa ja pelien kanssa ja ne pelaa keskenään ja valvottaa toisiansa ja sitten just kiusaaminen, nettikiusaaminen, kaikki tämmönen. Josta on siis ihan, mä oon siis suurinpiirtein 95 prosenttia pihalla siitä maailmasta. [...] Koska se vaikuttaa niin hirveen isolla alueella tolla noin. Ja jopa tommonenkin kun henkinen ulottuvuus, tää hengellinen juttu, niin sieltähän tulee kauheenlaista vaikka mitä pelkoja ja vaikka mitä mytologioita mitä ne rupee pitämään totena. Ja kaiken näköistä, siis suurinpiirtein usko kummituksiin tai jotain tämmöstä, tai johonkin poltergeist-ilmiöön et ne kertoo ihan ihme juttuja mitä ne on nähny siellä et joku on ottanu valokuvan jostain aaveesta ja se on siellä netissä nähtävissä et jotain tämmösiä ihan pimeitä. Et sehän muokkaa ihan älyttömästi ihmisen psyykeä. OpeH2*

## 2.4 Nuoruus ja ystävyys

Nurmi ym. (2006) ovat kuvanneet kehityspsykologian yhdeksi keskeiseksi tutkimuksen kohteeksi ystävien, ikätovereiden ja ikätoveriryhmien merkityksen nuoruuden kehityksessä. Toiseksi tärkeäksi tarkastelukohteeksi he nostavat nuorten ystävyysuhteiden jatkuvuuden ja merkityksen nuorten kehityksen kannalta sekä sen, milloin ystävyysuhteet vaihtuvat seurustelusuhteiksi. Myös kiusaaminen ja kiusaamisen vaikutukset kiusattuun nuoreen ovat keskeisiä tutkimusalueita. Viime vuosikymmeninä on alettu yhä enemmän tutkia nuorten erilaisia ryhmiä sekä niiden toimintaa ja vaikutuksia nuoreen. (Nurmi ym.,

2006, s. 147.) Merkityksellistä ei ole ainoastaan se, onko lapsella ystäviä ja paljonko heitä on, vaan myös se, keitä nämä ystävät ovat ja millainen on ystävyysuhteen laatu (Salmivalli, 2005, s. 40). Valtaosalla nuorista on jokin ryhmä, johon kuulua, tai ainakin yksi ystävä. Jos näin ei ole, on syytä huolestua. (Nurmi ym., 2006, s. 148.)

*Mulla on yksi poikaoppilas jolla on erittäin huonot ihmissuhde- ja tunnetaidot, ei minkäänlaisia. Hänellä ei ole yhtään kaveria koska hän ei tiedä miten kavereita saadaan. Ja se on mun mielestä pelottavaa. Kannan suurtaakin huolta pojasta vaikken oo edes luokanvalvoja. OpeH9*

Murrosiässä nuori alkaa irrottautua vanhemmistaan, minkä seurauksena nuori ajautuu yksinäisyyteen. Nuori ajautuu ihmissuhdetyhjiöön, kun hän ei voi käyttää vanhempiaan aikaisemmalla tavalla. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 71.) Nuori ratkaisee yksin jäämisen uhan turvautumalla ikätovereihin, jotka alkavat korvata vanhempia. Ikätoverit ovat myös apuna oman minuuden rakentamisessa. Ryhmä palvelee kasvua aikuisuutta kohti ja ryhmään kuulumisen on nuorelle välttämätön kehityksellinen välivaihe. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 71.)

Ryhmät muodostuvat eri tavalla eri kehitysvaiheissa. Varhaisnuorten ryhmät ovat usein massaryhmiä. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 71.) Massaryhmiä voidaan myös kutsua joukkioiksi. Tällainen ryhmä voi syntyä esimerkiksi asuinaluekohtaisesti jonain viikonpäivänä. Joukkiossa nuoret eivät välttämättä tunne toisiaan henkilökohtaisesti. (Nurmi ym., 2006, s. 148.) Massaryhmiä hallitsee ja kokoaa tunne yhteenkuuluvuudesta. Niissä on mahdollisuus kokeilla rajoja, ilmaista ajatuksia ja tunteita sekä purkaa eroottisia ja aggressiivisia latauksia. Varsinaisessa nuoruusiässä ryhmät ovat eriytyneempiä, kooltaan pienempiä ja niitä yhdistää jokin yhteinen ideologia tai harrastus. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 71.) Tällaista muutaman nuoren muodostamaa ryhmää voidaan kutsua klikiksi (Nurmi ym., 2006, s. 148). Ryhmän jäsenten alkavat seurustelusuhteet vähentävät asteittain ryhmään kuulumisen merkitystä (Aalberg & Siimes, 2007, s. 71). Kahden nuoren muodostamaa suhdetta kutsutaan dyadiksi, johon viitataan myös ystävyysuhteenlailla. Tällainen suhde on usein jatkuva, läheinen ja vastavuoroinen. Dyadeja voivat olla esimerkiksi nuorten seurustelusuhteet. (Nurmi ym., 2006, s. 148.)

Ryhmä on nuorelle välttämätön identiteetin rakentumisessa, sillä ryhmän avulla nuori oppii hallitsemaan omia impulssejaan (Aalberg & Siimes, 2007, s. 72). Ikätoverit voivat

vaikuttaa huomattavastikin nuorten käyttäytymiseen ja heidän tekemiin ratkaisuihin, sillä ikätoverit toimivat malleina ryhmän muille jäsenille. Lisäksi nuoret vielä tutkivat monia käyttäytymistapoja ja ikätovereiden kautta voi tutustua erilaisiin mahdollisuuksiin. (Nurmi ym., 2006, ss. 149–150.) Ryhmä auttaa nuorta yksinäisyyden ja ahdistuksen hallinnassa ja ryhmässä nuoret voivat kokea olevansa vapaina lapsuuden siteistä. Ryhmässä nuoret voivat ilmaista itseään ja toimia sellaisella tavalla, jolla he eivät yksilöinä uskaltaisi, mutta ryhmän jäsenyys antaa toiminnan vapauden. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 72.) Epävarmuuden hallinta ilmenee alttiutena kapinallisuuteen ja dramatisoimiseen. Ryhmä dramatisoi tilanteita, joissa kapina on näkyvillä. Tämä saa aikuiset puuttumaan, rajoittamaan tai selkeästi olemaan sitä vastaan, mikä on kuin julistus vapauden ja yksilöllisyyden oikeutukselle. Nuoren itsevarmuus lisääntyy ryhmässä, johtuen osittain siitä, että nuori luopuu omasta yksilöllisyydestään ja hyväksyy muiden ryhmän jäsenten kanssa jaetun identiteetin. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 72.)

### 3 Nuorten hyvinvointi koulun kontekstissa

Nuorten asema on parantunut länsimaisessa yhteiskunnassa tällä vuosisadalla. Nuorella on aikaa psyykkiseen kasvuun, nuori voi kehittää omaa kulttuuriaan ja elää taloudellisessa hyvinvoinnissa. Kuitenkin samanaikaisesti nuoreen kohdistuu uusia paineita, jotka vaikeuttavat aikuistumisen prosessia. Nuori ja hänen ympäristönsä muuttuvat jatkuvasti ja nämä muutokset heijastuvat nuorten mielenterveyteen ja nuorten psyykkisiin häiriöihin. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 291.) Tässä luvussa pohdin, miten hyvinvointi näkyy kouluympäristöstä käsin tarkasteltuna. Ensin tarkastelen hyvinvoinnin ja mielenterveyden määrittelyjä. Tämän jälkeen arvioin nuorten hyvinvoinnin tilaa tarkastelemalla vuoden 2008 kouluterveyskyselyn tuloksia. Lopuksi kuvaan nuorten arvomaailmoissa tapahtuneita muutoksia ja muutosten vaikutusta koulumaailmassa esiintyvään turvattomuuden tunteeseen.

#### 3.1 Hyvinvoinnin ja mielenterveyden määrittely

Ihmisen hyvinvointi määritellään usein terveyden kautta. Maailman terveysjärjestön WHO:n määritelmän mukaan ”Terveys on täydellinen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, ei ainoastaan sairauden puuttuminen” (WHO 2010a). Mielenterveys on oleellinen osa ihmisen hyvinvointia. Mielenterveydestä puhuttaessa käytetäänkin usein käsitteitä subjektiivinen hyvinvointi, tyytyväisyys elämään, onnellisuus ja elämänlaatu (Sohlman, 2004, s. 31).

Mielenterveys on WHO:n määritelmän mukaan osa kokonaisvaltaista terveyden määritelmää. Se liittyy hyvinvoinnin edistämiseen, mielenterveyshäiriöiden ennaltaehkäisyyn sekä mielenterveyshäiriöitä sairastavien hoitoon ja kuntouttamiseen. (WHO 2010b.) WHO:n mukaan mielenterveys määritellään hyvinvoinnin tilana, jossa yksilö ymmärtää oman potentiaalinsa ja voi antaa oman panoksensa yhteiskuntaan (WHO 2007).

Mielenterveys on mielenkiintoinen käsite monimerkityksellisyytensä vuoksi. Käsitteellä on sekä myönteinen että kielteinen merkitys riippuen käyttöyhteydestä. (Sohlman, 2004, s. 18.) Tämä tapa käsittää mielenterveys kuvaa mielenterveyttä yksinapaisen mallin kautta. Yksinapaisessa (unipolar) mallissa mielenterveys nähdään mielen sairauden lieventävänä tai kaunistelevana ilmauksena. Tämä ilmenee siten, että puhuttaessa mielenterveydestä

tarkoitetaan itse asiassa mielen sairauksia. (Sohlman, 2004, s. 30.) Arkipuheessa mielenterveydellä tarkoitetaan usein mielenterveyden häiriötä (Sohlman, 2004, s. 18). Seuraavissa haastatteluotteissa opettajat kuvaavat, miten heidän käsityksensä ovat muuttuneet OK-hankkeen myötä sairauslähtöisestä näkökulmasta positiivisempaan ajatusmalliin.

*Ehkä nyt tän koulutuksen ja näitten kautta mielenterveyskäsite rupee enemmän oleen just mielen hyvinvointia sitä ennaltaehkäisyä, tukemista ja niin pois päin. Aikaisemmin oli just se käsitys et mielenterveys mielensairaus ja niin pois päin. Et se oli vielä meidän koulutuksessakin, okl:n aikana perusopinnoissa et lähinnä puhuttiin vaan näistä ongelmista et miten niitä lähestytään ja miten niitä hoidetaan et ei vielä puhuttu mielen hyvinvoinnista ja siitä tukemisesta. Et nyt se on niinkun ajatusmaailma on heittänyt ihan toiselle kantille. [...]oli ihan hauska istuu siellä [...] koulutuksessa terveystiedon lehtorini kanssa okl:stä. Et sikäli naurettiin siin molemmat et ollaan niinku ihan uusilla urilla että toivottavasti sielläkin ruvetaan nyt puhumaan enemmän tästä kun vaan siitä sairauskäsitteistä. OpeH9*

*No siis joo, en, tai siis sana sillai varmaan on saanu itellekin uuden merkityksen että varmaan kun lähti tohon koulutukseenkin ni jos multa olis silloinkin just kysytty et mitä on mielenterveys ni mä olisin varmaan kertonu ensimmäisenä mielenterveys sairaudet tai sillai niinku. Että nyt ehkä just aattelen enemmän just sitä että, tai niitten nuorten on hyvä tietää että sitä mielen terveyttä et sitä voi kehittää ja tukee ja sitä pitää tukee. [...] aikaisemmin oli niinkun mielen terveydelliset sairaudet ehkä se mitä ensimmäisenä olis käsittänyt ja nyt taas sinne positiivisempaan suuntaan on avautunu paljon. Et just sitä mielenterveyttä pystyy myös tukemaan ja sitä pitää muistaa myös huoltaa sitä mieltä. Et on aika paljonkin tosiaan muuttunu sillai. OpeH10*

*Et kyllä ja sit just et tavallaan ajatus siitä et mielenterveys ei oo se sairauslähtöinen näkökulma vaan se on se terveyslähtöinen näkökulma, just se voimavaranäkökulma mitä yritetään kersoilte opettaa. OpeH6*

On tärkeää kuitenkin huomata, että mielenterveydestä voidaan puhua juuri positiivisessa merkityksessä. Mielenterveyshäiriöistä voidaan tehdä diagnoosi ja niitä voidaan parantaa lääketieteen keinoin. (Heiskanen, Salonen & Sassi, 2006, s. 20.) Opettajan mielestä mielensairaus ei määritä ihmisen hyvinvointia.



*[...] jos mieli sairastuu ni se on sairaus muiden joukossa ettei se oo maailmanloppu siinä et nyt on sitten lopunikää hullujenhuoneessa. [...] Et vaikka on sairas mieli niin voi silti voida hyvin tai siis et jos on joku häikkä tuolla ni voi silti niinkun voida. Kun mieltii esimerkiks skitsofreenikoita ni nehän on oikeesti mielisairaita, siis tän mielensairaus/ terveys-määritelmän mukaan mutta ne voi elää ihan hyvää elämää jos ne saa hyvän lääkityksen. [...] Et se ei oo niin enää semmosta, just et mielen täytyy olla just terve et on kaikki hyvin. Et kyl siel voi olla joku häikkä mutta sekin voi olla korjattavissa. OpeH1*

Mielenterveydestä voidaan puhua elämäntaidollisena käsitteenä (Heiskanen, Salonen & Sassi, 2006, s. 20). Se voidaan nähdä psyykkisiä toimintoja ylläpitävänä voimavarana, jota käytämme ja keräämme kaiken aikaa ja jonka avulla ohjaamme elämäämme (Lehtonen & Lönnqvist, 2007, s. 26).

*[...] Semmosena ominaisuutena jota täytyy kyllä itse kunkin huolehtia siitä ihan niinkun ettei pääse hirveesti ylipainoo kertymään tai säilyy nyt jollain tavalla verenpaine aisoissa ja muuta et samalla tavalla eli yks osatekijä josta täytyy huolehtia. OpeH8*

Mielenterveys ei ole pysyvä, muuttumaton tila, vaan se vaihtelee kokemusten ja elämäntilanteiden mukaan ja se muotoutuu kehityksen myötä. Mielenterveyteensä voi itse vaikuttaa, mutta myös muut ihmiset ja olosuhteet vaikuttavat mielenterveyteen. (Heiskanen, Salonen & Sassi, 2006, s. 17.) Opettaja painottaa, että elämäänsä ja hyvinvointiinsa voi vaikuttaa omalla toiminnallaan, huolimatta taustastaan.

*Mä niinku oon aina sanonu että ihminen saa vanhemmiltaan tietyt pelivälineet joilla se pelaa mut sit se voi opetella käyttämään sitä pelivälinettä eri tavoin sitten niinku myöhemmin, nuoruudessa ja aikuisuudessa. Että jotkut asiat on semmosia jotka tietyl tavalla sun puolesta päätetään ja sulle annetaan joko se sählymaila tai tennismaila mut erilaisten asiantuntijoiden avulla sä voit opetella käyttämään sitä tennismailaa eri tavoin et sä voit opetella erilaisia lyöntityylejä tai muuta. Et ehkä semmonen niinkun mielenterveyden ajatus et jokaisella on niinku, hyväksytään se että meillä on tietyt rajoitukset et me ollaan erilaisia ja meillä on tietyt voimavarat ja toiset on saanu yksinkertaisesti paremmat pelivälineet kun toiset. Sille ei voi mitään ja siitä ei pidä*

*olla katkera eikä pidä luovuttaa elämässä. [...] Et kun sä oot saanu huonot pelivälineet ni se ei tarkota sitä et sun elämä tulee meneen huonosti. [...] Et semmonen on mun mielestä mielen hyvinvoinnin kannalta äärimmäisen tärkeä kokemus et sä voit vaikuttaa omaan elämääs. Mä koen että kukaan ei voi voida mieleltään hyvin jos tuntuu että on olosuhteiden uhri. Et se on varmaan tärkein mielenterveystaito tai mielen hyvinvointitaito mun mielestä, teini-ikäisenä. [...] jos tulis ees vähän sellasta että minäkin olen oman elämäni agentti ja voin niinkun itseäni vaikuttaa tiettyihin asioihin jo. OpeH7*

Mielenterveys voidaan Heiskasen, Salosen ja Sassin (2006) mukaan nähdä kivijalkana, joka tukee arjessa jaksamista ja auttaa joustamaan ja kestämaan vastoinkäymisiä ja selviytymään niistä. Mielenterveys ilmenee myös kykynä ihmissuhteisiin ja toisista välittämiseen, haluna inhimilliseen vuorovaikutukseen ja taitona tunteiden ilmaisemiseen. Lisäksi mielenterveyteen liittyy kyky työntekoon ja oman edun valvomiseen. Hyvä mielenterveys on apuna vaikeuksien ylittämässä, kuten ajoittaisen ahdistuksen hallitsemisessa, menetyksien sietämisessä ja muutosten hyväksymisessä. (Heiskanen, Salonen & Sassi, 2006, s. 19.)

*Mä ymmärrän sillä tota omaan hyvinvointiin, siis sen että tiedostaa omaan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät jotka on sekä fyysisiä, psyykkisiä että sosiaalisia. Et on tietoinen niistä ja sit on myöskin keinoja ylläpitää niitä ja vahvistaa niitä. Ja sitten myöskin keinoja parantaa silleen jos huomaa että jossakin niistä on probleemia. Että jotain tämmöstä epävakautta. OpeH2*

Mielenterveyteen liittyy myös kokemus hyvästä olostä. Kyse ei ole jatkuvan tyytyväisyyden tilasta vaan pikemminkin aika ajoin ilmaantuvasta elämänilon tunteesta, toivon säilyttämisestä ja luottamuksesta elämään. (Heiskanen, Salonen & Sassi, 2006, s. 19.) Nämä opettajat ovat huomanneet positiivisen ajattelutavan merkityksen ihmisen hyvinvoinnille.

*Se on ensinnäkin voimavara mutta sitten mä nään sen tämmösenä että mulla on pääsääntöisesti hyvä olla päässä eli mun asenteet ja suhtautumiset on positiivisiin asioihin ja mä olen, mua laulattaa, naurattaa aika ajoin ja mä hymyilen ja tota mä pystyn mielikuvituksella leikkimään [...] ja pystyn ottaan muita ihmisiä huomioon ja tekemään työtäni ja vielä tekemään muutakin. OpeH3*

*Ja kyllähän mielenterveys on sellanen että sä uskot ja luotat itseesi ja oot kummiski valmis kohtaamaan pettymyksiä [...]. Ja toivon tietysti sydämestäni et on niinkun äitinä onnistunu siitä et niistä lapsista kasvais semmosia aikuisia jotka osais ottaa toiset huomioon ja uskaltaa tehdä päätöksiä ja sietää pettymyksiä ja kaikkee sellasta. Mitä se parhaimmillaan on. OpeH6*

Ehkäisevän mielenterveystyön ohella on tärkeää puhua terveyden edistämisen näkökulmasta. Terveyden edistämisenä voidaan pitää kaikkea sellaista, mikä auttaa yksilöä ja yhteisöä lisäämään sellaisten tekijöiden hallintaa, jotka joko ylläpitävät terveyttä tai voivat aiheuttaa sairautta. Mielenterveyden edistämistä on mikä tahansa toiminta, joka vahvistaa mielenterveyttä tai vastaavasti vähentää mielenterveyttä vahingoittavia tekijöitä. (Lehtonen & Lönnqvist, 2007, s. 30.) Opettaja pitää tärkeänä painottaa hyvinvoinnin ja mielenterveyden merkitystä myös oppilaille.

*Ylipäätään että se kulkee siellä mukana ja aina muistuttaa välillä lapsukaisille siitä et kuinka tärkeä asia se on myöskin tulevaisuuden kannalta se et ne oppis tunnistamaan ja oppis hakeen apua ja oppis auttaan kaveria. OpeH6*

### **3.2 Nuorten hyvinvointi kouluterveyskyselyssä**

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes, teettää joka toinen vuosi kattavan kouluterveyskyselyn, jossa selvitetään nuorten hyvinvoinnin tilaa. Vuoden 2008 kouluterveyskyselyssä ilmeni, että väsymys, stressi ja uupumus ovat monen nuoren taakkana. Pääkaupunkiseudun yläkoulujen oppilaista 14 prosentilla on koulu-uupumusta ja 18 prosentilla on väsymystä lähes päivittäin. Tytöistä päivittäistä väsymystä potee 23 prosenttia, kun vastaava luku pojista on 12. (Luopa, Harju, Puusniekka, Sinkkonen, Jokela, Kinnunen & Pietikäinen, 2008a, s. 2.) Rice ja Dolgin (2005) ovat pohtineet koulustressin syitä ja vaikutuksia nuorten elämään. Heidän mukaansa jatkuva stressi heikentää psykologista hyvinvointia, fyysistä terveyttä ja tehtävien suorittamiskykyä. Koulustressin syitä on monia. Yksi syy voi olla turvattomuus, sillä yhä useampi nuori joutuu lyödyksi, tönäistyksi tai uhkailluksi tai he kokevat itsensä muuten turvattomaksi koulussa. Myös naurunalaisena ja opettajien kritisoinnin kohteena oleminen voivat aiheuttaa stressiä koulussa. Huonon arvosanan saaminen kokeesta tai se, ettei saa koulutöitä tehtyä, voivat olla stressin syitä, samoin kuin opettajan vaihtuminen liian usein. (Rice & Dolgin, 2005,

ss. 373–374.) Yleensä mitä nopeammin nuoren pitää sopeutua, sitä enemmän he kokevat stressiä (Cobb, 2007, ss. 436–437). Opettaja on huomannut, että stressi on monelle yläkoululaiselle raskas osa kouluelämää.

*[...] tänä päivänä kun on erilaisia näitä nuorillakin masennusta on paljon mut sit kuitenkin suurin osa nuorista voi ihan hyvin. Et se on, et sieltä löytyy paljon semmosta tosi hyvää mut kyl hirveen moni sanoo et stressaa. Et tää ysin kevätkin on aika stressaavaa. OpeH6*

Koulunkäynti on monen nuoren mielestä vaativaa, raskasta ja vaikeaa. Vajaa puolet (44 %) nuorista pitää koulutyöhön liittyvää työmäärää jatkuvasti tai melko usein liian suurena lukuvuoden aikana. (Luopa ym., 2008a, s. 2.) Reilu kolmannes (35 %) kokee vaikeuksia opiskelussa, esimerkiksi läksyjen tekemisessä, valmistumisessa, omatoimisuutta vaativien tehtävien hoitamisessa tai opetuksen seuraamisessa (Luopa ym., 2008b, s. 16). Suoritus-paineet vaikuttavat eri yksilöihin eri tavoin. Toinen saattaa asettaa itselleen korkeita tavoitteita ja nauttia niiden saavuttamisesta. Toinen taas ahdistuu, kun ei yllä tavoitteisiinsa. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen, 1991, s. 161.) Haitallista on, jos nuori tuntee ihmisarvonsa riippuvan saavutetuista pistemääristä, arvosteluista ja todistuksista. Nuori etsii jatkuvasti mahdollisuuksia osoittaa pätevyytensä muille suoritusten avulla. Suhde vanhempiin myös kärsii, jos nuori tuntee vanhempien hyväksyvän vain menestyvän lapsen. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen, 1991, s. 161.) Valitettavan moni nuori joutuu turvautumaan psykologien apuun, koska he kokevat, etteivät he pysty täyttämään vanhempiensa odotuksia. Loppuun poltettu nuori suorittaja joutuu kätkemään luovuutensa, tunteensa, hellyyden, hyväksymisen ja rakastetuksi tulemisen tarpeensa. Se perusta, jolle oman lahjakkuuden kehittäminen, siitä nauttiminen ja elämänilo rakentuvat, on pahimmassa tapauksessa menetetty iäksi. (Uusikylä, 2007, s. 31.)

*Mut et huomaa ysillä ni kyllä niillä on aika kovat paineet et pystyykö ne täyttämään ne omat odotuksensa ja vanhemmilla on aika kovia odotuksia et kyllä meidän maailma on aika paljon koventunu monessa suhteessa. Et vanhemmatkin on niinku tosi paljon tuuppaa niitä lapsukaisia eteenpäin. OpeH6*

Nuorten tunneperäisiä ongelmia kutsutaan usein sisäänpäin suuntautuviksi ongelmiksi, jotta voitaisiin erottaa erilaiset käytöshäiriöt ja epäsosiaalisuus. Kaksi tavallista tunneperäistä ongelmaa ovat masennus ja ahdistuneisuus. Kouluterveyskyselyssä masentu-

neisuutta mitattiin 12 kysymyksellä, jotka perustuvat Beckin depressio-mittariin. Kyselyssä ilmeni, että 13 prosentilla oppilaista on vuoden 2008 aikana ollut keskivaikea tai vaikea masennus. (Luopa ym., 2008b, s. 23.) Masennukseen sairastuneilla pojilla ja varsinkin tytöillä on usein huono itsetunto ja syyllisyydentunteita. Heillä on tunne siitä, että mikään ei ole hyvin. Monilla on lisäksi syömishäiriöitä, kroonista väsymystä sekä nukahtamisvaikeuksia. (Gustavson, 2006, s. 35.) Jatkuva väsymys voi kertoa siitä, että nuori taistelee sellaisten tunteiden kanssa, joista hän ei voi kertoa muille. Samoin keskittymisvaikeudet voivat johtua sellaisista huolista, joita nuori ei vielä rohkene ilmaista. Jatkuva sairauksien epäily voi kertoa riittämättömyyden tai kelpaamattomuuden tunteista. (Cobb, 2007, ss. 417–418.) Opettaja on huolissaan siitä, miten nuoret eivät välttämättä uskalla keskustella huolistaan avoimesti kotona.

*Et semmonen et niinkun et se seksuaalisuus on kuitenkin niin vahvana murrosikäisellä ja se törmää siihen joka paikassa. Ja tota jotenkin kun nää kaikki netit ja jotenkin tää kaikki tämmönen, tää ajan henki on jotenki sellanen että nuori on aika turvaton. Varsinkin jos se ei, niinku ite huomaa täällä et ei hirveesti oo kotona sitä semmosta et puhuttais asioista ja avoimesti ja seksuaalisuuteen liittyy hirveesti niinku aikuisilla sitä tietynlaista häpeää ja häveliäisyyttä ja arkuutta ja, mikä on ihan ymmärrettävää. Mä ymmärrän äitinä sen ihan hyvin et pelkää ehkä niitä tilanteita et sun pitäis murrosikäiselle puhua jotain. Mut joka tapauksessa ni siinä jää myös se hyvä puoli käymättä et se semmonen luottamus mikä liittyy siihen et lapsi voi sit niinku kertoo esimerkiks siitä et näkee, kokee jotain sellasia juttuja. Koska ne on aika rankkoja kuitenkin sitten ihan varmaan nuorelle. OpeH6*

Nurmi ym. (2006, ss. 151–152) ovat arvioineet syitä nuorten masennukselle ja ahdistukselle. Monet stressaavat elämäntapahtumat ja erityisesti traumaattiset tapahtumat lisäävät nuoren todennäköisyyttä masentua tai kärsiä ahdistushäiriöstä. Traumaattinen tapahtuma voi olla esimerkiksi läheisen itsemurha. Nuoren mielenterveyden ongelmiin liittyy myös elämäntapahtumia, jotka ovat vähemmän uhkaavia mutta kielteisiä. Erityisen altistavaa on useiden kielteisten elämäntapahtumien kasaantuminen. Perhesuhteilla on myös suuri merkitys nuorten masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen: lukuisat konfliktit perheessä, huono kohtelu, hyväksikäyttö, perheen riitaisuus ja avioero ovat kaikki yhteydessä nuorten masentuneisuuteen. Ongelmat voivat olla myös molemminsuuntaisia, sillä nuorten mielenterveysongelmat voivat lisätä perhevuorovaikutuksen konflikteja. (Nurmi ym., 2006, ss. 151–152.)

*Mullakin on semmosia ihan käytännön kokemuksia ihan tästä viime viikoilta siitä että nuori oireilee, käyttäytyy hyvin silleen, hän on masentunu ja on kyl hoidossa ja niin edelleen, mut tilanne on hyvin sellainen tulenarka. Ja jotenkin itelle tulee aina mieleen et onks tässä joku hyväksikäyttötapaus. OpeH6*

### 3.3 Nuorten arvomaailma huolestuttaa opettajaa

Koulumaailmassa on tapahtunut muutoksia muutaman viime vuoden aikana. Turvattomuuden tunne on tullut osaksi jokapäiväistä kouluelämää. (Uusikylä, 2007, s. 45.) Yksi haastatelluista opettajista nosti turvattomuuden tunteen yhdeksi huolenaiheeksi koulussa. Opettaja on joutunut pohtimaan turvattomuutta koulussaan tapahtuvien jatkuvien uhkausten takia ja tuo esille vastuun ymmärtämisen merkityksen.

*Mä luulen et siinä on monta kertaa oppilaat jotka tekee näitä, niin tota meillähän on koulu [...] kertaa evakuoitu tän talven aikana. Niin tota he eivät, se on niinkun tässä se ero justiinsa että kun homotellaan, huoritellaan, se oli vaan läppä. Tätä koko aika. Eli kun ei oo rajoja tämmösessä. Niin oikeestaan siitä on ihan pieni pieni askel vaan siihen kun sanotaan et joo et jos et pidä turpaas kiinni mulla on täällä kassissa, mä räjäytän tän koulun. Elikkä siinä sanallisestihan, siinä ei oo, heille siinä ei oo eroa. Mut se aiheuttaa se et kun ne sanoo et siellä kassissa on räjähteitä ni aiheuttaa koko koulun evakuoinnin. Se on ihan eri asia, se on rikos ja tota niin, et tavallaan se on hämartynt, niinkun mitä saa tehdä, mitä ei. OpeH8*

Uusikylä (2007, s. 46) on pohtinut koulujen turvallisuutta nykypäivän koulumaailmassa. Hän toteaa, että koulujen turvallisuus on ollut laajasti esillä yhteiskunnassa. Näkökulmat vaihtelevat nuorten pahoinvoinnista ja sen aiheuttamasta uhasta aina opettajien lomautuksiin ja työuupumukseen. Ihmisen perustarpeista tulevat ensin turvallisuuden, rakkauden ja hyväksymisen tarpeet ja vasta niiden varaan voidaan rakentaa tehokkuus ja itsensä toteuttaminen. Koulujen turvallisuuden tärkein alue on oppilaiden emotionaalinen turvallisuus, rauhallinen hyvänolon tunne. Vaikka koulut täytettäisiin televisiokameroin, metallinpaljastimin ja vartijoin, ei mikään paljasta oppilaan sisäistä maailmaa, joka kulkee hänen mukanaan kaikkialla. (Uusikylä, 2007, s. 46.)

Pahoinvointia koulussa aiheuttavat kaikenlainen kiusaaminen eli fyysinen ja henkinen väkivalta. Kouluterveyskyselyn mukaan lähes joka kymmenettä oppilasta (9 %) kiusataan koulussa vähintään kerran viikossa. Fyysinen aggressiivisuus on huolestuttavan yleistä kouluissa, sillä kyselyn mukaan joka neljäs (24 %) yläkouluikäisistä on kokenut fyysisistä uhkaa vuoden aikana. (Luopa ym., 2008a, s. 2.) Nuoret joutuvat aikuisia useammin väkivallan ja omaisuusrikosten kohteeksi. Rikosten tekijät ovat sekä aikuisia että toisia nuoria. (Rice & Dolgin, 2005, s. 417.) Nuorten käytöshäiriöitä, aggressiivisuutta ja rikollisuutta kutsutaan usein ulkosuuntautuneeksi ongelmakäyttäytymiseksi. Pojilla esiintyy enemmän suoraa aggressiivisuutta, kun taas tytöillä esiintyy puolestaan epäsuoraa ja verbaalista aggressiivisuutta, kuten juorujen levittämistä. (Nurmi ym., 2006, ss. 152–153.)

Nykynuoret edustavat sukupolvea, joka poikkeaa elämäntavoiltaan ja käsityksiltään sekä taloudelliselta taustaltaan aikaisemmista sukupolvista. Osa nuorista on ideologisesti kodittomia. Ideologisia vaikutteita tulee formaalin oppimisen ulkopuolelta, kuten tiedonvälityksestä, globaaleista tietoverkoista ja kaveripiiristä. (Kallio, 2005, ss. 28–29.) Opettaja on huomannut koulun arjessa, että ero aikuisten ja nuorten asemien välillä on hämärtynyt.

*Ja tänä päivänä tilanne, mä on tänään viimeks yhdellä oppitunnilla joutunu selvittämään yhdessä luokassa että nuorilla täällä yläkoulussa ja aikuisilla jotka työskentelee täällä yläkoulussa on ero. Aikuiset ovat täysi-ikäisiä. Heillä on vastuu. Elikkä siis mä joudun täällä selittää näille että ei olla samanarvoisia. Ja nyt ei oo kyse mistään rotu tai uskonto tai tän tyyppiseen et heillä on hämärtyny myös se mitä se tasa-arvosuus on. Mitä on tasa-arvosuus oikeuden edessä esimerkiks. Elikkä se ei tarkoita sitä että kuka vaan voi sanoo mitä vaan. Et jos mä pyydän oppilaan esimerkiks, hän häiritsee tunnilla, niin olemaan vaikka hiljaa niin se ei tarkoita et hänellä on oikeus sanoa mulle turpa kiinni. [...] Varmasti eli jos he tavallaan ymmärtäis sen eron, niin tota heillä olis itsellä myös turvallisempi olla. OpeH8*

Kallio (2005, ss. 29–30) on tarkastellut nuorten arvomaailmassa tapahtuneita muutoksia. Aikaisemmat sukupolvet ovat selkeämmin saaneet moraalisen pohjan kristillisestä arvomaailmasta, mutta nykyisen kulttuurin on sanottu perustuvan relativismiin, narsismiin ja individualismiin. Vallitsevana arvona on itsensä toteuttaminen, toisin sanoen keskittyminen itseän ja omien tarpeiden tyydyttämiseen. Ryhmän, kollektiivin, yhteis-

kunnan ja perheen merkitys on vähäisempi kuin omat elämykset. Samalla tulee esiin välinpitämättömyys toisista, kyvyttömyys asettua toisen asemaan ja empatiaan. (Kallio, 2005, ss. 29–30.) Opettaja on huomannut opettajiin kohdistuvaa välinpitämättömyyttä koulussa. Opettaja arvioi syyn olevan siinä, että kaikki aikuiset eivät ole samanarvoisia oppilaiden silmissä.

*Mut et sanotaan että niinkun noin yleisesti ottaen niin mä luulen et opettajan persoonalla ja tavallaan sillä, se on aika ratkaisevaa et minkälaisen maineen sä saat. Sillä ei sais olla merkitystä mutta mä luulen et sillä on liiankin iso merkitys. Että niinkun jollekin opettajalle voi tehdä jotain, toiselle opettajalle ei. Tai niinkun jonkun opettajan aikana käyttäydytään tietyllä tavalla ja toisen opettajan ei. OpeH8*

Yhteiskunnassamme pitäisi puhua tietoyhteiskunnan ja elinikäisen oppimisen sijaan enemmän kasvatuksesta ja tavoista sekä oikean ja väärän erottamisesta. Itseään voi toteuttaa ja kypsyistään ja menestyksestään saa nauttia, mutta oma menestys ei edellytä muiden alistamista tai tuhoamista. (Uusikylä, 2003, s. 79.) Opettaja onkin huolissaan siitä, että oikean ja väärän välinen raja ei ole enää tarkka nuorten silmissä.

*[...] musta tuntuu et semmosta sisään rakennettua tän päivän yläasteen oppilailla ei ole niinkun näitä näin voi tehdä ja näin ei voi tehdä tai tätä ei saa tehdä. Tai että he häpeäis jotain ni musta tuntuu että tää on vähenemässä ja se on huolestuttavaa. Eli ne oppilaat jotka, niitä ei oo ku kourallinen aina varmaankaan, eli en siis, suurin osa on ihan mukavia kivoja hyviä tunnollisia, mutta se että tota se pieni osa joka on niin ne on tavallaan enemmän ääriainesta sitten että heiltä puuttuu täysin se semmonen hyvän ja pahan selkeä kuva sisään rakennettuna. OpeH8*

Opettajalla on myös keskeinen rooli terveellisen ja turvallisen kouluyhteisön luomisessa. Merkittävää on se, että opettajakunnalla ja muulla henkilöstöllä on yhteisesti sovitut toimintamallit ja toimintatavat erilaisissa tehtävissä, kuten poissaolojen seuraamisessa, kiusaamiseen puuttumisessa tai väkivaltatilanteissa. Opettajan ja rehtorin rooli on ilmeinen siinä, mitä sallitaan ja mitä ei, sekä miten yhteisesti sovituista käytännöistä pidetään kiinni. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 48.)



## 4 Opettaja kasvattajana

Tässä luvussa tarkastellaan opettajan roolia koulun aikuisena nuorten elämässä. Ensin kuvataan opettajan merkitystä huolien kuuntelijana, ja mietitään, millaista kuunteleminen opettajan näkökulmasta on. Lopuksi pohditaan, miten opettajat jaksavat kuuntelijan roolissaan ja millaista tukea opettaja saa työhönsä.

### 4.1 Nuoret kaipaavat aikuista kuuntelijaa

Nuoret hyötyvät avoimesta keskustelusta, jossa käsitellään nuorten kohtaamia valintoja ja paineita. Monet nuoret arvostavat ajankohtaiseen tietoon perustuvaa aikuisen ohjausta, jossa aikuinen arvostaa nuorten tilannetta ja olosuhteita. Nuoret tarvitsevat kasvatusta, jossa ymmärretään nuorten kehitysvaihe ja jossa painotetaan enemmän nuorten itsesääätelyä ja turvallisia valintoja. (Wolfe, Jaffe & Crooks, 2006, s. 82.)

Opettaja edustaa nuorelle aina aikuisuutta. Mikäli nuorella ei ole turvallista aikuista kotona, saattaa hän turvautua opettajaansa muissakin asioissa kuin koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. (Tirri, 1999, s. 105.) Opettaja on huomionnut, että moni nuori kääntyy mieluummin opettajan kuin vanhempien puoleen huoliensa kanssa.

*Sit mua vähän surettaa et onks se minä sit ainoa tässä talossa joka, enkä varmaan oo ainoa en mä sitä tarkota mutta jotenki aattelen. [...] sit mä yleensä kannustan niitä et puhukaa kotona, et ne vanhemmat kuitenkin on ne läheisimmät aikuiset siinä. Et monella nuorella on niin hirveen iso kynnyks mennä puhumaan vanhemmille et musta se tuntuu tosi surulliselta. Et jotenkin et ne on viimiset kelle kerrotaan asioista. OpeH6*

Aalberg ja Siimes (2007) huomauttavat, että varhaisnuoret osoittavat yleensä hyvin vähän omaa motivaatiota ja sen vähänkin hyvin peitetystä tavalla. Heidän kohdallaan ei voi odottaa, että he tietoisesti ja kielellisesti pyytäisivät vaikeuksissaan apua. Toisen ryhmän muodostavat nuoret, jotka eivät tietoisesti hae apua, mutta toimivat niin, että heidät lähetetään saamaan apua. He kieltävät tietoisesti avun tarpeen ja voivat siten kiistää oman avuttomuutensa ja riittämättömyytensä vaikeuksien edessä: heidät toimitetaan saamaan apua muiden toimesta, ei omasta halusta. (Aalberg & Siimes, 2007, ss. 295–296.) Tämäntyyppisiä pyyntöjä hoitoon ovat toistuva häiritsevä käyttäytyminen ja ensimmäiset

asosiaalisuuden ilmentymät. Nuori ilmaisee ristiriitojaan toiminnan kautta. Häiritsevä käyttäytyminen, levottomuus ja asosiaaliset piirteet leimataan usein johtuviksi huonosta käytöksestä, piittaamattomuudesta ja tottelemattomuudesta. Mikään muu nuorten ryhmä ei tunnu sanovan yhtä äänekkäästi että alkää auttako minua, kuin itsetuhoiset nuoret. He etsivät ihmistä, joka ymmärtäisi ja voisi antaa itsetuhoisuudelle toisenlaisen vaihtoehdon. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 296.) Opettaja onkin huolissaan siitä, ettei hän aina osaa lukea oppilaiden huolenaiheita.

*[...] ja just se et pystyy lukeen niitä nuoria ja ymmärtään niitä huolenaiheita et jos ne sanoo mulle et no mulla ei todellakaan oo mikään huonosti ni sit se todennäköisesti tarkoittaa jotain muuta mitä se nuori sanoo et siitä ei välttämättä vielä niinku, ehkä niitten viestejä mitä ne viestii ni niitä ei välttämättä oikeen osaa lukee. Ja sen takia sitten ehkä ohittaa paljon semmosia tilanteita joihin vois puuttua ja vois huolehtia vielä enemmän. [...] Ja sit kun ton ikäisillä se voi olla et se ei tuu vaan kertoon et voi kun tapahtu jotain surullista vaan et se saattaa olla joku heijastus ja se on vaan joku räjähdys ja se lähtee käveleen ulos luokasta ja sä et tajua yhtään missä mennään.*  
OpeH10

Esimerkiksi kiusaamistapauksissa kiusattu oppilas ei välttämättä halua itse kertoa kiusaamisesta. Kiusaaminen saatetaan kokea häpeänä tai pelätään, että aikuiselle kertomisesta ei ole apua vaan kiusaaminen päinvastoin pahenee entisestään. Nuori saattaa myös ajatella, että kertominen ei kuitenkaan johda mihinkään, kukaan ei kuitenkaan puutu asiaan. (Salmivalli, 1999, ss. 163–164.)

*[...] keinoja on aika vähän siinä opetuksen puitteissa niinkun jos hän ei ite oo halukas tuomaan jotain ongelmaansa esille. Sit jos ei, tai eikä käytös näytä ulospäin sen enempää kun muutakun sen tavallaan hiljaisen oppilaan ni kyl, ei se ihan helppoo oo huomata.* OpeH4

Oppilaat tarvitsisivat aikuisten apua, mutta eivät aina saa sitä. Toisinaan syynä voi olla aikuisten kiire, toisinaan se, ettei oppilas osaa pyytää apua sellaisella tavalla, joka herättäisi myönteisessä mielessä aikuisen huomion. (Kykyri, 2007, s. 205.) Opettaja kysyi luokassa nuorilta itseltään, että löytyykö koulusta joku, kenelle voisi puhua huolistaan.

*Et kun nuoret monta kertaa sitä et on vaikee mennä puhumaan asioista koulun aikuisille. Et sit mä oon sit kysyny tämmösen kysymyksen et mietipäs joku aikuinen et kelle sä voisit, ei sun tarvii sanoo kuka se on mut löytyiskö täältä joku et jos sulla olis sellanen olo et nyt on niinkun paha mieli et pitäis jollekin saada jotain puhuttua ni kyllä ne sitten nostaa suurin osa käden ylös et joo et kyllä joku löytyis. OpeH6*

Kykyri (2007) tähdentää, että on hyvä muistaa, ettei lapsi tai nuori kerro asioistaan aikuiselle, johon hän ei tunne voivansa turvallisesti luottaa. Lapsen mielestä sellaiseen aikuiseen ei voi luottaa, joka ei jaksa tai ehdi kuunnella lapsen asiaa, jonka ensimmäinen reaktio virheeseen on suuttumus tai joka ei pidä lupauksiaan. Luottamusta ei myöskään herätä se, jos aikuinen näyttää järkyttyvän tai jopa suuttuvan lapsen kertomista asioista. Mitä vaikeammasta asiasta on kyse, sen tärkeämpää on, ettei nuoren tarvitse huolestua aikuisen reaktioista. (Kykyri, 2007, s. 212.) Opettaja pitää oppilaiden lähestymistä luottamuksenosoituksena.

*No se tuntuu must hirveen tottakai se on mun mielestä iso luottamuksenosoitus. Se on ihan hirveen ja mä kyllä ihan aidosti tykkään oppilaista silleen et musta se on niinkun et joku pitää olla. [...] Se tuntuu ihan siinä mielessä kivalta että nuori kokee et tolle voi kertoa ja mä oon aina sanonu et mä en kerro tätä yhtään kellekkään kelle sä et anna lupaa et vaik se sit jäis ihan meidän kahden keskeiseksi et jos se on sellanen asia minkä nyt voi jättää näin. OpeH6*

## **4.2 Kuuntelemisen vaikeudesta**

Valtaosa opettajista on tarpeeksi herkkiä huomaamaan vihjeet ja vinkit, joita oppilaat lähettävät kohdatessaan ongelmia. Kuitenkaan pelkkä ongelmien huomaaminen ei riitä. Monesti opettajat eivät onnistu olemaan avuksi, koska eivät tiedä, miten he voisivat auttaa tehokkaasti, tai mitä he voisivat sanoa ongelmalliselle oppilaalle. (Gordon, 2006, ss. 72–73.) Opettajan on usein vaikea uskoa, että pelkkä kuuntelu voi auttaa ihmistä (Gordon, 2006, s. 90).

*Mut usein se jutteluki auttaa, se et on valmis vähän jutteleen aikuisena ja sanoon että vähän sitäkin näkökulmaa et kaikki ei välttämättä jos tuntuu et kaikki on ihan pielessä et ehkä sitte kaikki ei välttämättä ookaan [...] mutta niinku kiireessä niin, se on*

*semmonen, kiire ei sovi sen kanssa yhteen. Et aina pitäis olla valmis sanoon et voi tulla koulun jälkeen tai muuta, mut se on se hetki milloin se ihminen tulee puhuun, ei se tuu sit enää koulun jälkeen, tai sit jos se tulee ni sit se on jo avun tarpeessa oikeestiki. OpeH7*

Gordon (2006, s. 90) on tarkastellut kuuntelun merkitystä auttamiskeinona. Tehokkaat ammattiauttajat käyttävät paljon aikaansa kuunteluun, sillä he ovat oppineet, että kuuntelu on yksi heidän tehokkaimmista työvälineistään. Kuuntelu kutsuu ongelmaisen ihmisen puhumaan siitä, mikä häntä vaivaa. Kuuntelu saa aikaan helpotuksen ja laukaisee tunteita. Se myös jättää vastuun ihmiselle, jonka ongelma on. Lisäksi kuuntelu kertoo halukkuudesta auttaa ja ilmaisee hyväksyntää. Monet opettajat ajattelevat, että neuvonantajan tehtävänä on ensisijaisesti kertoa autettavalle jotakin. Usein opettajat hämmästyvät kuullessaan, että parhaita auttamistapoja on vain olla läsnä. (Gordon, 2006, s. 90.) Tämä opettaja on harmissaan siitä, että koulun muut aikuiset eivät ole oppilaille lähestyttäviä aikuisia. Opettajan mielestä kohtaaminen ja kuuntelu puuttuu koulu yhteisöstä.

*[...] kyllä mulle sillai et mulla on avoimet ovet. Monta kertaa ku näkee et oppilaat et ovi on auki ne ne saattaa tulla et moi. Mä sanon et moi moi, mitä kuuluu? Eikä ne, ne pyörähtää vaan ja lähtee pois. Eikä se sen ihmeellisempää mitä nyt olis näin. Mut hirveen tärkeä olis et meillä olis ihmisii, aikuisii täällä että vois niinku noin vaan, voi olla ettei siellä kotona oo kukaan joka kyselis yhtään et mitä kuuluu ja mitä sä oot tänään tehny tai muuta. Et ihan vaan se ihmisen kohtaaminen [...]. Aikuiset ja nuoret toimii täällä työyhteisössä. Töissähän täällä ollaan. Se vois olla keittiöhenkilökunnasta joku. Se vois olla siivooja. Mutku ei oo. Ei ne oo semmosia. Ja sekin liittyy tietysti, mä luulen et pienemmissä kouluissa ja ehkä tälleen jos me mennään vähän enemmän maaseudulle ni tää on jotenki paljon luontevampaa tää tällänen niinku et ku tunnetaan et toi on ton kylän tyttö ja toi on, ton isä on täälläkin ollu koulussa. Ja siis tää tämmönen tietynlainen turvaverkon tuttuus. Tämmönen iso koulu ku meilläki, reilu 600 oppilasta ja aikuisia hääää täällä kuuskymmentä päivässä tekee kuka mitäki ni kyllähän siinä äkkiä tulee se et hei. On paljon opettajia jotka ei ikipäivänä opeta niinku kaikkia oppilaita täällä. Et tottakai se on semmonen vähän vieraus että en tunne tota ja toi ei tunne mua. OpeH6*

Jos halutaan tavoittaa oppilaan näkökulma, on äärimmäisen tärkeää rakentaa turvallinen ilmapiiri, jota rakennetaan parhaiten juttelemalla. Aikuinenkin tarvitsee tavallisesti

lämmittelyaikaa, varsinkin jos on tarkoitus kertoa omista huolenaiheistaan tai jos otetaan puheeksi jotakin hankalalta tuntuvaa. On siis luonnollista että näin on myös lapsen ja nuoren kohdalla. (Kykyri, 2007, s. 211.) Opettaja onkin huomannut, että pysähtymällä oppilaan kohdalle ja juttelemalla muista asioista saattaa saada oppilaan kertomaan huolistaan.

*Ei siinä, monta kertaa [...] ku oo ollu oireilevia oppilaita ja muita ni ihan vaan kun lähtee kysyyn et kuis menee, mikä fiilis, onks kaikki ok. Ja sit kun niitä ongelmia on ni ne rupeekin yhtäkkiä niistä kerton. Kun vaan joku uskaltaa kysyä. Eikä vaan niinku totea et niinku et moikka, kiva nähdä ja lähtee taas. Et kun vaan jaksais pysähtyy ja kysellä kuulumisia ja fiiliksiä ja muuta ni sit ne lähtee jo ihan eri tavalla kerton niitä. Sit on toki kaikista asioista ei suostu puhumaan luokanvalvojankaan kanssa et sit niistä kuulee kautta rantain jotain kautta. Mut et ei kai siinä auta muuta kun tarttua härkää sarvesta ja pyytää hetkeks pysähtyyn ja kohdata asiat niinkun ne on. OpeH9*

Kiireen tuntu pilaa mahdollisuuden rakentaa hyvää vuorovaikutusta. Mitä vaikeampi asia on saatava puheeksi, sitä tärkeämpää on, että ilmapiirin rakentamiseen varataan rauhallista aikaa. (Kykyri, 2007, s. 211.)

Yksi keskeisimmistä nuoruusikään liittyvistä peloista on nolatuksi tulemisen pelko. Pelko ilmenee erityisesti suhteessa ikätovereihin. (Kykyri, 2007, s. 212.) Tämä onkin syytä ottaa huomioon nuorta autettaessa: nuoren asia on saatava puheeksi ilman, että hän joutuu korostetun huomion kohteeksi ja kokee tulevansa nolatuksi toisten nuorten edessä. On tärkeää, että nuorella on mahdollisuus hakeutua keskustelemaan aikuisen kanssa huomiota herättämättömästi. (Kykyri, 2007, s. 212.) Opettaja pitää hankalana, miten käsitellä luokan kanssa sitä, jos oppilas kertoo luokassa henkilökohtaisia huoliaan.

*Öö siin aina hetkeks häkeltyy kieltämättä kun sieltä ruvetaan hyvinkin omakohtaisia kokemuksia kerton. Sit vaan yrittää jotenki ettei vähättelis mut ei lähtis paisuttelemaankaan sitä. Ja sit ettei taas toiset takertuis kauheen tarkkaan siihen et miten muilla menee. Et se on tosi hankala tilanne siinä vaiheessa kun rupee tulee hirveen henkilökohtaisia juttuja. OpeH9*

Tämä opettaja taas pitää asiaa luonnollisena. Tunteenpurkauksiin suhtautuminen on osa opettajan ammattitaitoa.

*[...] voihan se tapahtua vaikka matikan tunnilla et yhtäkkiä vaan jollekin nousee joku juttu esiin. Että kyllä opettajalla pitää olla se valmius saattaa sit se tilanne semmoseks että se ei mee jotenkin ihan sekasin ja joudu johonkin regression valtaan että se on ammatillisuutta nostaa se työnteon tasolle sitten taas. Mutta että antaa sille se tila. Eihän sitä voi niinku sanoo muille että joo että te ette nähny mitään ettekä kuulleet mitään ja meepäs sä ulos itkemään siitä et ei sekään oo oikein että ihmisethän täällä töissäkin on. OpeH2*

### 4.3 Vaikeat asiat vaativat herkkää korvaa

Nuoren kohtaaminen on erityisen haasteellista tilanteissa, joissa hänen asiansa on kiusallinen. Joskus oppilaat uskoutuvat opettajilleen sellaisten arkaluontoisten asioiden kanssa, joista vanhemmatkaan eivät välttämättä tiedä. (Tirri, 1999, s. 103.)

*[...] yks tyttö kerto sitten et kuinka joku oli ollu heidän, missä he oli ollu, jossain mökillä ja sit joku oli ollu tosi humalassa. Et tulee tällasii omiakin kertomuksia sitten ja he haluavat jakaa sellaisiakin asioita. OpeH5*

Puuttuminen perheen sisäisiin asioihin, kuten perheväkivaltaan tai liialliseen alkoholin käyttöön, voidaan kokea hankalana. Vaikeiden asioiden ottaminen puheeksi vaatii elämäkokemusta ja samalla taitoa kohdata vaikeita asioita hätkähtämättä mutta silti eläytymiskykyisesti. (Kykyri, 2007, ss. 204–205.) Tämä opettaja on kohdannut työssään oppilaiden vaikeita huolia, joihin suhtautumiseen vaaditaan herkkyyttä ja ammattitaitoa.

*[...] ykskin tyttö kysy tässä, et mä oikein hätkähdin, se sano et hei, kaikki muut oli lähteny, se oli viime viikolla. Me puhuttiin just suojaikärajoista. Sit se tuli kysymään et hei, et mitä sä oot mieltä et kun hänellä oli yks kaveri joka oli kolmentoista sillon, tää oli kasiluokkalainen, kolmentoista, ja sit se seurusteli viistoistavuotiaan pojan kanssa, ja se viistoistavuotias pakotti sen seksiin. Se ei olis halunnu se kolmetoistavuotias mut se viistoistavuotias et ku sekin on alaikäinen et niinku et olik siinä niinku. No mä kysyin et mitä tapahtu? Se sano et no se suostu sitten ku se puoliks pakotti. Mä sanoin et hei se on raiskaus. Ja raiskaus on aina rikos. Ja sit siinä kun se tyttö kuunteli ja sit kun me puhuttiin siinä ja näin ja. Ihan selvästi se oli ihan hirveesti pohtinu sitä, niinku kaverina. OpeH6*

Opettajat voivatkin joutua punnitsemaan oman ammattitaitonsa riittävyyttä (Tirri, 1999, s. 103). Tämä opettaja ratkaisi tilanteen ajattelemalla, että kuuntelu riittää.

*No kyllähän se on aluks vähän et yksin niinku tyttö kerto siitä että kun sen äiti ei välitä ollenkaan et hänelle tulee pää kipeeks siitä et äiti polttaa sisällä tupakkaa. Et mitäs sellaseen voi sitten sanoa ja antaa jotain neuvoja tai kannustavia mut että eihän sitten siinä oikeen voikaan muuta kun kuunnella. OpeH5*

Vaikeiden asioiden tullessa esiin opettajat joutuvat pohtimaan oman ammattiroolinsa rajoja (Tirri, 1999, s. 103). Opettajien työ ei ole yksinomaan opettamista, vaan myös oppijoiden oppimisen turvaamista ja häiriötekijöihin puuttumista (Huhtanen, 2007, s. 48). Opettaja on työssään huomannut, ettei opettajan työtä voi rajata vain aineenopettajuuteen, vaan kasvatus on suuri osa työtä.

*Että kyllähän opettajan tehtävä varmaan on opettaa ja pitääkin olla se ja näin pois päin mut tuntuu et tänä päivänä oikein opettajillakaan työelämässä niin ei ne pysty rajaamaan sitä omaa työtään niinku pelkästään siihen aineenopettajuuteen et jos sen siihen rajaa ni siellä on täys hälinä luokassa päällä ja kukaan ei opi yhtään mitään. Et kyl se semmosta hyvin niinkun eri tyyppistä ammatillisuutta vaatii. OpeH8*

Tämä opettaja pitää ammattirooliaan toisinaan raskaana. Oppilaiden vaikeuksista tietäminen tuo paljon vastuuta ja huolta opettajan työhön.

*Mut että sit monta kertaa aika usein moni tulee mullekin juttelemaan asioita. Ja mä tiedän et se on tärkeä ja se on hyvä juttu mutta ihan suoraan sanoen en välittäis aina kyllä tietää. Siis tää tuntuu hirveen kolholta sanoa näin mut en välittäis aina olla ihan niin tietoisena kaikista asioista koska mä koen sit tietysti vastuulliseks et mun pitäis tehdä niille asioille sit jotakin ja viedä eteenpäin niitä ja auttaa sitä nuorta ja muistaa kysyä et onko se jo saanu apua. Et kun näitä oppilaita nyt on tässä ihan omasta takaa periaatteessa on ihan luokkaopetuksessakin ni sit siinä olla vielä sitte se suuri korva ja iso sydän kuuntelijana niin [...] jossain menee raja, on pakko vaan vetää. Et nyt ei, ei ole. En mä koskaan sanois jos se nyt tulee tohon noin, tuu tänne vaan tuu juttelemaan, tottakai niinku näin mut en lähe mainostamaan et joo tulkaa kertomaan minulle jos teillä on paha mieli. OpeH6*

#### 4.4 Opettajan jaksaminen ja työn tuki

Opettaja kohtaa työssään vaikeita sosiaalisia konflikteja. Hänen tulisi osata suhtautua kasvavien lasten ja nuorten ristiriitoihin oikealla tavalla. Opettajan pitäisi myös pystyä yhteistyöhön vanhempien kanssa, jotka saattavat edustaa keskenään hyvinkin erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia. Opettajan työ on toisinaan kaoottisen ja hajottavan ristivetoisuuden keskellä elämistä. (Heikkinen, 1998, s. 96.) Opettaja on huomionut, että opettamisen ulkopuoliset työt vievät paljon voimia. Opettajan mielestä onkin surullista, että se vaikuttaa siihen, mitä omien lasten kanssa jaksaa työpäivän jälkeen tehdä.

*Just huomaa et koulussakin tulee paljon sellasia töitä ja tehtäviä mitä ei ennen ollu. Et oletetaan et venyy ja vanuu ja ollaan yhteydessä koteihin ja ollaan täällä niinkun aina syli avoinna kaikille ni se on ehkä se suurin mitä kokee että jaksako sitä sitten ainakaan sinne eläkeikään asti, mikä se eläkeikä onkaan sitten onko se seitsemänkymmentä vai mitä se on sitten joskus. [...] se perustyö näiden nuorten kanssa on musta tosi kivaa. Eihän tätä työtä jaksais jos ei tästä sillai tykkäis. [...] Sit se mikä tulee siinä sitten kolikon kääntöpuolena ni ei sitä omille lapsille ihan niin paljoa jaksa olla semmosena et se on, se on joskus aika surullistakin ku ite rättiväsyneenä makaa sohvanpohjalla ja sit joku tulee et lähetääks äiti jonnekin tai tehääks jotain, ni on et en mä jaksa mitään tehdä. OpeH6*

Yksilölliset stressinhallintakeinomme ratkaisevat, missä määrin kestämmme työn kuormittavuutta. Stressinhallintaa lisää se sosiaalinen tuki, jota omassa työyhteisössä on mahdollista saada. Parhaimmillaan työyhteisössä annetaan ja saadaan sekä tiedollista että emotionaalista tukea. (Himberg, 1996, s. 48.) Opettajan mielestä opettajanhuoneen avoin ilmapiiri tukee opettajan työtä.

*Et oli tietyllä tavalla niinkun pysty avoimesti oppilaista opettajanhuoneessa et ihmiset tiesi et voit mennä niinku sanoon että nyt menee hermo tai nyt en pärjää tän kanssa, ni semmoset asiat niinku, henkilö semmonen avoin keskustelun ilmapiiri pelastaa monta puutetta. OpeH7*

Mitä vaikeampia asioita opettaja joutuu kohtaamaan työssään, sitä tärkeämpää on, että näitä asioita on mahdollista jakaa ja työstää toisten kanssa. Suositeltavaa on myös käyttää työn tekemisen tukena työnohjausta sekä konsultoida tarvittaessa muita asiantuntijoita.



Työnohjauksen käyttö ei ole valitettavasti yleistynyt kouluissa, vaikka sen edut ovat ilmeiset. (Kykyri, 2007, s. 210.) Opettajan arvioi, että työnohjaus voisi helpottaa työn kuormittavuutta.

*Mut kyllähän ne sitten, mä yleensä yritän olla ajattelematta niitä kotona. Et sit tottakai ihminen kantaa, ja sit tietysti tämmönen asia et esimerkiks työnohjaus vois olla ihan hyvä siinä et pääsis jotenkin purkaan niitä juttuja et jos niitä tulis enemmänkin ni kyllä mä kokisin aika lastina sen että sitten aina kun mä näen jonkun nuoren ni on et ainii tolla oli se ja nii tolla oli semmonen ja huoli ja murhe siinä, ne on aika usein aika rankkojakin sitten. Ne liittyy usein johonki seksuaalisuuteen tai kotioloihin, ihan mahdottomiin kotioloihin tai johonki tällaiseen. OpeH6*

Huhtasen (2007) mukaan opettajan yhä enemmän aikaa vievänä tehtävänä on monien erilaisten ongelmatilanteiden ratkaiseminen ja erityisen tuen tarpeiden kohtaaminen. Opettajan palvelutehtävässä on jaettava sekä oppilaiden että vanhempien huolia. Niiden ei pitäisi tulla taakaksi, mutta paineet ja odotukset kasvavat suuremmiksi kuin mihin opettajan voimavarat riittävät. Työperäinen stressi, työuupumus ja henkinen väsymys ovat monen kohdalla johtaneet työkyvyttömyyteen. Yhtenä syynä on opettajan työn laajuus. (Huhtanen, 2007, ss. 17–18.) Tämä opettaja on nähnyt miten työn vaativuus vie voimat opettajilta.

*[...] Ja kyse on vaan siitä että tota miten sä osaat priorisoida ne ja olla ottamatta paineita eli en ihmettele ollenkaan että semmoset kauheen tunnolliset tyypit jotka haluaa tehdä kaiken mitä käsketään ja mikä kuuluu ja mikä sanotaan jokaisessa paperissa ja näin niin tuota niin ei jaksa. Ei ihan varmasti ei jaksa. Että [...] vastuita on niinkun tosi paljon ja sääntöjä, määräyksiä ja kaikkia. Sit kuitenkin opettajilla ei oo kuitenkaan kättä pidempää, ei oo aseita hoitaa niitä asioita edes että. [...] Ja olen nähnyt itkeviä opettajia. Useamman kerran. Niinkun eri yhteyksissä eri kouluissa eri vuosina että en puhu nyt tästä koulusta mutta siis kaiken kaikkiaan oon nähny useampaan kertaan et on vaikee mennä tunnille. OpeH8*

Opettaja on ammattiroolissa, johon pääseminen edellyttää muodollisten koulutusvaiheiden läpikäymistä ja asiantuntemusta. Samalla se on työ, jossa kaikesta koulutuksesta huolimatta ihminen toimii omana itsenään. (Heikkinen, 1998, s. 96.) Opettajan pitää kohdata työssään ihmisiä toisena ihmisenä, opettajan tulee olla läsnä työssään. Näiden

kahden asian, persoonan ja profession, välinen suhde on hyvin herkkä ja niiden välisen tasapainon löytäminen voi olla vaikeaa. (Heikkinen, 1998, s. 96.) Opettaja pitää tärkeänä sitä, että opettaja välillä helpottaa omaa työtaakkaansa.

*Ja sit se että varmaan niinku nuorempana sitä asettaa sen oman osaamisensa ja olemisensa ja arvostuksensa enemmän kyseenalaiseksi ja arvottaa ehkä niinkun itseään enemmän, mä voisin kuvitella ainakin näin. Tai mulla itellä on ainaki kehittyny ihan selkeesti se että tota mitä on niinkun enemmän tullu vuosia ni on voinu paljon huolettomammin ja vapaammin tehdä töitä ja olla se mitä on ja tehdä niitä siihen liittyviä päätöksiä ja rankkojakin päätöksiä välillä ilman että ne kuitenkaan niinkun, mä en ainakaan enää suostu niistä sillä tavalla ottamaan paineita tai stressiä. OpeH8*

Tämän opettajan mielestä työpäivissä pitää olla mukana iloa ja hauskuutta. Opettaja voi saada työhönsä paljon, kun uskaltaa luottaa oppilaisiin ja asettaa itsensä alttiiksi arvostelulle ja myös kehuille.

*Käytiin esimerkiks viime vuonna yhden seiskan kanssa [...], se taikaviitta se et mentiin sinne, sanottiin hyviä asioita, ja mul on aina jääny mieleen se kun ne sano et no sä meet sit kanssa. Mä sanoin et no pitääks munkin mennä, juu juu menet menet! Ja minä siellä kyyhötän siellä viitan alla. Ja sit kun ne puhuu ne puhuu niin kivasti ne seiskatki et oli sillee et nyh et se oli must niin hauska tilanne. Et oikeesti niinku ihan tunsi et ei ollu pelkkä se opettajuus mitä se kosketti vaan se kosketti ihan [...] nimistä ihmistäkin. Kyllä tosi syvältä siis silleen hyvällä tavalla et sellaisia hetkiä sois kaikille opettajille vähän enemmän. Sai ihan suoraan kehuja. Ja hyvin harvoin koulussa tulee se kehu jotenkin niin silleen, ja se tilanne oli että sä annat luvan oppilaillekin olla vähän että joo, kiva opettaja ja, tämmöstä. Se oli mukavaa. Punastella siellä ja hihitellä ittekseen. [...] Se oli kiva tunti. OpeH6*

## 5 Opettaja osana oppilasta tukevaa kouluyhteisöä

Tässä luvussa tarkastelen oppilaan hyvinvointia tukevien rakenteiden merkitystä ja toimivuutta koulussa. Ensin kuvaan kodin ja opettajan välistä yhteistyötä. Tämän jälkeen pohdin opettajan ja oppilashuollon välisen yhteistyön merkitystä oppilaan hyvinvoinnille ja lopuksi salassapitovelvollisuuksien vaikutusta yhteistyöhön.

### 5.1 Kodin ja opettajan yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan nähdä kasvatuskumppanuutena. Tässä kumppanuudessa tuetaan nuoren ikä- ja kehitysvaiheen kannalta ajankohtaista kasvuprosessia. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 103.) Parhaimmillaan nuorilla on sisäinen turvallisuudentunne, jota vahvistavat vanhempiin, perheeseen, opettajiin ja ystäviin kohdistetut toistuvat kokeilut. Nuoret tarvitsevat aikuisia, jotka huolehtivat heistä ja valvovat heitä. Rajoista huolehtivien ihmisten tulee kuitenkin olla sellaisia, joita voi rakastaa ja vihata, joita voi uhmata ja joista voi pitää. (Aalberg & Siimes, 2007, s. 127.)

Launosen, Pohjolan ja Holman (2004) mukaan kodin ja koulun yhteistyön avulla voidaan arvioida yhdessä nuoren oppilaan terveyteen, opiskeluun, vahvuuksiin, oppimisvaikeuksiin, koulukiusaamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Kodin ja koulun yhteistyön tarkoituksena on tällaisiin ongelmiin tarttumisen lisäksi myös sosiaalisen verkoston, luottamuksen ja yhteisöllisen tuen synnyttäminen. Koulun sosiaalinen pääoma on sitä rikkaampi, mitä enemmän nuorilla ja vanhemmilla on kouluyhteisössä myönteisiä sosiaalisia suhteita. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 95.) Kodin ja koulun yhteistyön haasteena on löytää yhteistyölle vahva myönteinen perusvire. Lisäksi pitäisi löytää sellaisia toimintatapoja, jotka motivoivat toimimaan yhdessä koko perusopetuksen ajan. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 92.) Yhteistyön tulisi olla neuvotteluprosessi, jolloin vanhempia ikään kuin houkutellaan mukaan oivaltamaan yhteistyön merkitystä. Mielikuva yhteistyöstä voi muuttua myönteiseksi, jolloin se edistää paitsi nuoren hyvinvointia, myös kannattelee perheen jaksamista. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 97.) Opettaja on pahoillaan siitä, että yhteydenpito kotiin koskee lähes aina negatiivisia asioita.

*No aika hintsusti, riippuu tietenkin vanhemmista. Osa vanhemmista, juuri ne tietty joitten pitäis käydä, ni niitä ei ikinä nää. Ja sit se yhteydenotto tahtoo vähän olla valitettavan usein sitä että, nyt teidän laps on tehny sitä ja tätä ja tota taas että. Ja niitä poissaolojen ja lintsauten peräämistä ja muuta. Tällasta. Harmittaa välillä et se on niin negatiivissävytteistä ehkä. Aina on jotain pahaä sanottavaa kun otetaan kotiin yhteyttä. Tarttis välillä herätä siihen että laittais, meilläkin on se wilma-viestintäväline käytössä et sinnekin vois joskus kirjoittaa jotain positiivistakin mut ikinä ei muista. Aina vaan nalkuttaa niistä et taas tarttis selvittää poissaolot. OpeH9*

Kodin ja koulun yhteistyötä on osattava hahmottaa riittävän monipuolisesti ja eri toimijoiden osallisuuden näkökulmasta (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 103). Liian usein vanhempien vilpityn innostus on sammunut koulun antaman tuen puuttumiseen. Kodin ja koulun yhteistyön pahimpia vihollisia on kyynisyys, joka heijastuu välinpitämättömään asenteeseen. Koulun puolelta ikään kuin huudetaan, että on yhteistyötä jo kokeiltu eikä siitä mitään tule. Ammattitautina tällainen kyynisyys on vakava, sillä se vie toiminnasta ilon ja estää yhteisöllisyyteen sisältyvien voimavarojen saamisen käyttöön. (Launonen, Pohjola & Holma, 2004, s. 110.) Opettaja onkin turhautunut siihen, että vanhemmat eivät osallistu järjestettyihin vanhempainiltoihin. Tämä taas vaikuttaa siihen, että iltoja ei tunnu tarpeelliselta järjestääkään.

*Sit oli joitakin vanhempainiltoja jotka liitty tähän projektiin mut ei sitten kyllä mitään hirveen paljoo poikinu. Mun mielestä sekin vanhempainryhmä mitä oli mahdollista tehdä ni syntyks sitä vai ei mä en oo ees varma. Mä oon hirveen huonosti ollu siinä linkissä kyllä. Mutta tiedän että tota sitä tarvetta olis siis oppilaathan koko ajan sanoo että vanhemmille pitäis puhua. Mut eihän ne vanhemmat tuu. Että se on viis sadasta tai jotain sitä luokkaa. Ja nekin niitä joilla jo menee hyvin. Et se on vähän semmonen, pitäis olla pakollinen. OpeH2*

Perheiden elämäntilanteissa on paljon vaihtelua. Lapsiperherakenne on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut: suuret muutokset lapsen perheessä, kuten avio- ja avoerot, toistuvat muutot, vanhempien sairastuminen ja työttömyys, ovat stressitekijöitä, jotka heijastuvat koulun arkeen. Ne ovat lapsen hyvinvoinin riskitekijöitä, joita opettaja ei voi sivuuttaa. (Kuuskoski, 2002, s. 119.) Näiden opettajien mielestä on haastavaa, jos kodin arvomaailma on hyvin erilainen verrattuna koulun arvomaailmaan.

*[...] nään jotenkin että niinkun semmosena yhteisinä arvoina, asenteina niin ne on niinkun ainoot et jos kodin ja koulun arvomaailma on täysin eri niin lapsi on hyvin ristiriitaisessa tilanteessa siinä välissä. OpeH8*

*Opettajan vaikutusmahdollisuudet on aika rajalliset et tietenkin sit sellasta niinkun yhteen hiileen puhaltamista et jos ajatellaan et on ihan normaali perhetausta et siellä kotona välitetään siitä nuoresta ja näin ni sellasessa tilanteessa voidaan vielä auttaakin mutta jos siellä kotona ei oo kukaan joka tukis sitä nuorta ni sellanen tilanne on aika haastava ja hankala sitten. Et mitä sitten tehdään, ni en tiedä. OpeH5*

Tutkimusten mukaan opettajat pitävät vanhempien kohtaamista ja sosiaalisia suhteita oppilasryhmissä haasteellisina. Opettajat tuntevat voimattomuutta ja keinojen puutetta, kun heidän pitäisi tunnistaa, kohdata ja tukea lapsia, joilla on ongelmia sosioemotionaalisessa kehityksessä. Opettajat haluaisivat myös nykyistä enemmän tietoa erilaisista perhetaustoista olevien lasten ja vanhempien kohtaamisesta ja tukemisesta. (Rasku-Puttonen & Rönkä, 2004, ss. 177–178.) Opettaja on turhautunut siihen, että usein nuoren ongelmat huomataan koulussa kodin sijaan.

*Et minkä takia joku oppilas ei käy koulussa ni kyl se olis ehkä pitäny vähän aikasemmin huomata sieltä kotootakin että hetkinen että. Et tuntuis että monesti koulussa hoidetaan niitä perheen sisäisiä asioita tai hoidetaan ikään kuin sitä oiretta täällä, yritetään hoitaa ja, koska joku syyhän sitten on, vaikka nyt siihen että ei käy koulussa et on paljon poissaoloja. OpeH5*

Vuorovaikutus vaatiikin luottamusta osapuolten välillä. Yhteistyötä helpottaa huomattavasti, jos vanhemmilla on riittävästi tietoa koulusta, koulun toiminnasta ja sen tavoitteista. Opettajia taas auttaa tieto lapsen ja hänen perheensä elämäntilanteesta, jonka parhaita asiantuntijoita ovat lapsi itse ja hänen vanhempansa. Kodin ja koulun yhteistyön kautta on suuri mahdollisuus tukea lapsen kasvua ja kehitystä pitkäjänteisesti sekä vahvistaa myöskin vanhemmuutta. Vertaisryhmät ja luokkayhteisöt ovat myös tärkeitä kasvun ja hyvinvoinnin tukijoita. (Kuuskoski, 2002, s. 119.) Opettaja kokee kuitenkin tarpeelliseksi pitää kiinni opettajan roolista lapsen, ei vanhemman, kasvattajana.

*Mutku tänäpäivänä oikeesti se sähköpostivaihto ja kaikki tää tämmönen ni se vie hirveesti aikaa ja. Ja tietyllä tavalla myös semmonen, siinäkin se rajanveto, et*

*tapahtuu, jos nyt aattelee vaik täs mun luokalla, nii vaikka syömishäiriöinen lapsi, ni se määrä mitä me ollaan vaihdettu äidin kanssa kaikki viestejä ni on aikamoinen. Et ja tavallaan siinä saa vähän terapoida sitä äitiäkin välillä, siinä ahdistuksessa et mitä se sit tuottaa. Ni sit aina välillä miettii et kuuluuko tää asia nyt mulle. Oonks mä nyt vähän väärässä roolissa täs kuitenkin? Et se semmonen, tässäkin se rajanveto olis tosi tärkeä opettajalle. Et vaan vaiks se tuntuu tylyltä ja kylmältä sanoo mut ei kuulu mulle että en välitä tietää. Ei nyt silleen voi kellekään sanoo mut et voi ajatella näin. Et en kannata tätä murhetta nyt mukani enkä vie tätä kotiin enkä mieti siel pätjän vertaa.*

*OpeH6*

Koulussa ei voida tehdä valintaa, kenen perheiden kanssa ollaan yhteistyössä. Yhteistyöhön on aina pyrittävä ja kohdeltava perheitä tasa-arvoisesti. Vanhempien ja opettajien säännöllinen tapaaminen kuuluu toimivaan yhteistyöhön kodin ja koulun välillä. (Kuuskoski, 2002, ss. 119–120.) Opettaja on kuitenkin kokenut, että yhteydenpito ei ole kovin tasapuolista. Menestyvien ja hyvinvoivien nuorten perheiden kanssa yhteydenpito on varsin vähäistä.

*Jos oppilas menestyy koulussa ihan hyvin ja ei aiheuta mitään hämminkiä ni silloin se on tosi vähäistä se kodin ja koulun yhteistyö. Et silloin laput kulkee edestakaisin ja niihin tulee allekirjoituksia ja näin. Mut et sitten ton oman luokkani kanssa oon soitellu vanhemmille ja vanhemmat on ottanu muhun yhteyttä ja sähköpostitse ja Wilman kautta ja ollaan järjestetty palaveria ja näin. Et seiskaluokalla meillä onkin vanhempainvartit, tällainen kolmikantakeskustelu et oppilas itse osallistuu ja sit huoltaja ja minä. Ja sit keskustellaan ihan tällasista yleisistäkin asioista ja näin. Ja tosissaan sitä jatketaan niin paljon kuin vaan on tarvetta. Et oon sanonu että aina voidaan järjestää tapaaminen jos on sellainen tilanne ja muutamia kertoja oon järjestäny sit täältä koulun puolelta. Et mun luokalla ei oo ketään sellasta vanhempaa joka olisi ollu kauheen aktiivinen sitten tännepäin. Että ehkä enemmänkin sillä periaatteella että no news is good news.*

*OpeH5*

Yläkoulussa luokanvalvoja tai ryhmänohjaaja onkin suhteessa kotiin koulun ensimmäinen toimija (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 48). Kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen riippuu pitkälti opettajan aktiivisuudesta sekä myös koulun ilmapiiristä (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 55). Tällä opettajalla on

myönteinen kokemus aktiivisesta yhteydenpidosta kotiin oppilaan kiusaamistapauksessa. Koti antoikin koululle hyvää palautetta aktiivisuudesta.

*Ja esimerkiksi siinäkin semmosessa niin sanotussa kiusaamistilanteessa ni sit mä laitoin niinkun kaikille vanhemmille joiden lapset oli asianosaisia ni sähköpostia. Ja tulee hirveen positiivista palautetta takas et kiva kun puhuit et keskustelemme tästä kotona ja niinku semmosta että et myöski se et voi nopeesti olla koteihinki yhteydessä ja just semmosella pintatasolla et ei niin et poikanne on vuosikausia kiusannu jotakuta vaan et nyt on tämmöstä liikkeellä koko ryhmässä et nämä ja nämä pojat ovat sitä harrastaneet et toivon että keskustellette kotona et minkä luonteista se on ja mitä se voi aiheuttaa ja miksi sitä tehdään. OpeH7*

## **5.2 Opettajan ja oppilashuollon yhteistyö nuoren tukena**

Koulussa järjestettävä oppilashuolto on yksi nuoren kasvun tärkeistä tukitekeijöistä. Oppilashuolto on koulussa työskentelevien asiantuntijoiden kokoonpano, joka on tärkeä osa lasten ja nuorten hyvinvointia edistävää toimintaa. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto, 2002, s. 9.) Hyvin toimivalla ja kattavalla oppilashuollolla on mahdollista edistää lasten ja nuorten kasvua, kehitystä ja oppimista. Lisäksi oppilashuolto voi ehkäistä psykososiaalisten ongelmien syntymistä. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto, 2002, s. 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan oppilashuollon tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö. Oppilashuollon tulee suojata mielenterveyttä, ehkäistä syrjäytymistä ja edistää koulu yhteisön hyvinvointia, sekä tukea yksilön ja yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. Oppilashuollon tulee toimia koulu yhteisön terveyden, hyvinvoinnin, turvallisuuden, sosiaalisen vastuullisuuden ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Oppilashuollon tulee tehdä yhteistyötä kodin, koulun, asiantuntijoiden ja paikallisten tukiverkostojen kanssa. (POPS 2004, ss. 24–25.)

Oppilashuollon modernisoituminen on merkinnyt ennen kaikkea koulun sisäisen työnjaon eriytymistä. 1900-luvun alkupuolella opettaja huolehti yksin varsinaisen opetustyön ohella

myös koulunpidon sujumisesta ja järjestyksestä. Nykyään hänen apunaan on, ainakin periaatteessa, suuri joukko erilaisia asiantuntijoita; muun muassa kouluterveydenhoitaja, koulupsykologi, koulukuraattori, opinto-ohjaaja sekä useimmissa kouluissa kokonainen oppilashuoltotyöryhmä. (Jauhiainen, 1993, s. 3.) Tämä opettaja kokee, että oppilashuolto on tarvittaessa opettajan apuna ja tukena.

*Riippuu tietysti henkilöstä että millä tasolla se kulkee mut se kanava on aina mahdollista. Se on aina auki. Meillä on opettajaedustus oppilastyöryhmissä. Niinkun varmaan kaikissa oppilashuollon työryhmissä. Ja sitä kautta ja sit pystyy ihan suoraan mennä kyllä juttelemaan että kuraattori ja terveydenhoitaja ja psykologi on aika paljon näkyvissä myös opettajanhuoneessa että voi hyvin tarttua hihasta kiinni että nyt on tällanen juttu menossa. [...] Ei tarvii mitään aikavarauksia jättää että siitä vaan ovesta sisään. Mun mielestä yhteys pelaa ihan hirveen hyvin. Et ainakin ne, mä oon luokanvalvoja, niin ne oppilaat joiden kanssa mä oon tehny jotain palaverreja ja huoltajien kanssa keskusteluja niin kaikki on menny hirveen hyvin. OpeH2*

Opettajan rooli oppilashuollon osana on kasvanut merkittävästi viime vuosien aikana. Syynä tähän on muun muassa se, että koulu on alkanut ottaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä enemmän huomioon. Myös erilaisten oppilasta tukevien toimien tarve on kasvanut mahdollisesti siksi, että nykyään tiedostetaan yhä paremmin esimerkiksi erilaisiin oppimisen vaikeuksiin liittyvät syyt. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 47.)

Opettaja on keskeinen toimija oppilashuollossa. Jos oppilashuolto ei koulussa toimi, voi opettaja jäädä yksin tai hänen työnsä vaikeutua. Tehokkaan oppilashuollon perusta on toimiva moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 48.) Nämä opettajat eivät pidä oppilashuoltoa osana opettajien arkea koulun toimintakulttuurissa.

*En tiedä yhtään. En tiedä yhtään et meillä oli aika tota, en, täytyy sanoa et suoraan sanoen en edes nää paljon tätä, tai siis jos nyt puhutaan oppilashuollolta terveydenhoitaja, kuraattori ja näitä niin eihän niitä paljon näe. Ku mä en tiedä oonko mä kummankaan kanssa edes keskustellu ikinä. Et meil on, tai siis meidän oikee kuraattori on äitiyslomalla, tai oikee siis se varsinainen virassa oleva, ja nyt hänen sijaisensa ni en mä muista oonks mä puhunu hänen kanssaan mitään. Muutaku siis*



*tervehtinyt et niinkun mitään ja sitte tota terveydenhoitajankaan kans en oo tainnu puhua mitään et seki tuli syksyllä uus. Aika noloo sinänsä. [...]OpeH1*

*No varmaan mä tällä, aikaisemmin mä olisin varmaan vieny sen kuraattorille mut mä tiedän et se on niin työllistetty eikä sekään välttämättä, [...] nyt kun meillä on se psykologi käytössä ni varmaan mä ohjaisin sille. [...] mut et se on kyllä, kolmella koululla se psykologi et se ei oo kyllä heti saatavilla et se lähinnä onkin ehkä et jos tässä on joku tilanne tulee yhtäkkiä ja joku oppilas pitäis saada ohjattua jonnekin et se vaikka rupee itkeen niin paljon et se ei voi olla tunnilla mukana ni sillai ei oo välttämättä ketään kelle mä vois, et en mä voi et mee tohon oven ulkopuolelle oottaan et mä vedän tän tunnin loppuun. Ni siinä on vähän huono, et on meillä toi sosionomi tossa, mikä voi hetken aikaa olla hänen kanssaan [...], sit tilanne pitäis lyödä jäihin vähäksi aikaa et ku ei se välttämättä se sosionomikaan oo välttämättä sitten semmonen joka osaa siitä aiheesta jutella. Mut et periaatteessa psykologi on mut et kuinka nopeesti pääsee hänen luo jutteleen ni siinä voi mennä aikaa. OpeH10*

Opettajat nostivat esille tunnettavuuden ongelman. Oppilashuolto ei ole näkyvänä osana koulun toimintaa, niin opettajien kuin oppilaidenkaan näkökulmasta. Tämä opettaja korostaa oppilashuollon tuntemattomuutta oppilaiden silmissä.

*Varmasti osalle mut mä luulen et osalla ei oo havainnon palaa kuka ketäkin on ku ei ne tahdo rehtoriakaan tuntee. Joku terveydenhoitajan saattavat tietää mut loput voi olla osalle ihan pimennossa. No onhan se nyt huono jos ei tiedä kouluhenkilökuntaa et jonkunnäköinen, en mä tiedä millä se ratkaistaan, joku esittelytilaisuus syksyllä kun koulu alkaa vai mikä se olis mut toi. Tai henkilökunnan naamat johonkin taululle, valokuvat, en mä osaa sanoo millä se saatais ratkaistuu se ongelma mut jotenkin tarttis kyl saada kaikki resurssit käyttöön mitä on. OpeH9*

Tunnettavuus tulee ilmi myös tavoitettavuudessa. Stakesin kouluterveyskyselyssä (2008) ilmeni oppilaiden puolelta tyytymättömyyttä kouluterveydenhuollon palveluihin. Yläkouluikäisistä nuorista 17 prosenttia koki terveydenhoitajan vastaanotolle pääsyn melko tai erittäin vaikeaksi ja lähes puolet (48 %) piti koululääkärin vastaanotolle pääsyä melko tai erittäin vaikeana. Neljäsosa nuorista (26 %) oli melko tai erittäin tyytymättömiä koulun terveydenhuollon toimivuuteen keskusteltaessa henkilökohtaisista asioista, kuten

seksistä tai masennuksesta. (Luopa ym., 2008a, s. 2.) Jos oppilaat eivät tavoita oppilashuollon jäseniä, voivatko he olla mukana oppilaan arjessa hyvinvoinnin tukijana?

*Mut et meillä on iso koulu ja oppilaat valittaa sitä et terveydenhoitajaa on hirveen vaikee saada kiinni, niinku onkin, kuus sataa ja plus kaikki neuvolat ja mitä kaikkee niillä onkaan. Ja kuraattori on ollu, tai se kuraattori joka meillä on ollu on äitiyslomalla ja hänen sijalleen tuli sitten ihminen joka nyt jää äitiyslomalle ja ollu aika paljon pois tässä tietysti oman raskautensakin takia erilaisista syistä ni meillä on ollu vähän tällänen välivaihe tässä aikuistenkin jutussa. OpeH6*

*Enemmän resursseja, siis meillehän ei riitä et on toi yks kuraattori että nyt meillä on sentään oma mutta muutama vuos sitten oli vielä niinkun vaan puolikas et siihen niinkun ihan enemmän väkee ja sit terveydenhoitaja toi yks ei riitä mihinkään et se on aina varattu että lisää resurssei siihen. Meilläkin kuus ja puol sataa oppilasta on ni voi kuvitella ettei toi riitä mihinkään. Et [...] siis et ne varmaan hukkuu työnsä alle nää kaks. Ihan sääliks käy, ihan oikeestikin et en mä voi kuvitella et en niinku yks terveydenhoitaja kuus ja puol sataa oppilasta hoitaa tai kuraattori. OpeH1*

*No periaatteessa toimi mut kuraattori on niin ylityöllistetty et konkreettisesti tietää et niinku yhden ihmisen työtaakaksi liian suuri. OpeH7*

Tämä opettaja nosti esille erittäin tärkeän asian tavoitettavuudesta. Jos oppilas tarvitsee apua, mutta oppilashuollon jäsenet eivät ole tavoitettavissa, seuraukset voivat olla vakavat. Onkin aiheellista kysyä, mitä opettaja voi siinä tilanteessa tehdä.

*No tota mä tietysti toivoisin et oppilashuollossa olis ihmisiä jotka oikeesti tekee sitä sydämellä eikä sen takia et ne nyt sattuu olemaan siinä virassa mitä ne tekee. Ja tota oppilaat kokee, tää nyt on hirvee yleistys, mut kun kysyn tunnilla esimerkiks just näistä et onks helppo mennä jutteleen ja näin ni hyvin moni kokee sen et ei oo paikalla tai jos on paikalla ni ei avaa, ei oo aikaa. Eli suomeks sanottuna liian vähän ihmisiä liian montaa oppilasta kohden. Se että meillä ylipäätään on kuraattori ja meillä on terveydenhoitaja talossa ni se on hieno asia sinällään. Et niistä pitää olla tosi tyytyväinen mut tarvittais toiset mokomat lisää. Ja sit jos ne on sairaana, voiko masentuneelle lapselle tai itsemurhaa aikovalle lapselle sanoo et kuule nyt ei oo aikaa mut tuu ens viikolla sitte. Tai kahden viikon päästä vois olla sitte ku se palaa lomalta.*

*Et tää on niinku se ongelma se et niinku tietynlaiset tämmöset työyhteisön rakenteet ja nää niin ne joskus ei ota huomioon sitä et se nuori tarvis apua tässä ja nyt ja sille pitäis tehdä jotain tässä ja nyt. Tai jotenki joku kuunnella et mitä sulla on sydämellä. OpeH6*

Opettajat nostivat oppilashuollosta painokkaasti esille resurssipulan. Etelä-Suomen lääninhallituksen (2005) koko maan kattavassa selvityksessä noin 60 prosenttia vastaajista piti koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluja riittämättöminä tai melko riittämättöminä oppilaiden tarpeisiin nähden. (Oppilashuolto, järjestyksenpito ja kurinpito perusopetuksen kouluissa, 2005, ss. 16–17) Riittämättömyyden yhtenä syynä on se, että ammattihenkilöiden resursoinnissa on kuntien välillä huomattaviakin eroja. Läninhallituksen selvityksen arvioinnissa ilmeni, että esimerkiksi yhtä koulupsykologia kohden mitoitettu perusopetuksen oppilasmäärä vaihteli kuntien vastausten mukaan alle 200 oppilaasta yli 4000 oppilaaseen. Koulukuraattorin kohdalla vaihtelu oli noin 150 oppilaasta yli 5000 oppilaaseen. (Oppilashuolto, järjestyksenpito ja kurinpito perusopetuksen kouluissa, 2005, ss. 17–18.) Opettajat kokevat turhautumista ja toivottomuutta, kun asiat eivät etene.

*Ja sitten just tää että tuli sellasia kauheen sellasia voimattomuuden tunteita että, ja sit ykskin oppilas mulle sano siitä että ”niin että siis että vaikka hakiskin apua niin sit sitä ei välttämättä niinku saa ja vaikka saiskin ni siltikään se ei välttämättä sit se apu tavoita”. Noh sit siinä vähän niinku et noh niin, aivan, et mitäs sitte siinä että koettakaa nyt kuitenkin. OpeH5*

*[...] mä luulen et se niinkun kasvamaan päin tämmönen häiriökäyttäytyminen just tän ääriryhmän kanssa. Ja sen takia olis mun mielestä yleisen turvallisuuden takia tietysti niin luonnollista et silloin esimerkiksi onko se sitten sosiaalipuoli tai mikä niinkun saatais puuttumaan näihin mutta kun säästöt on kovat ja tää on se tilanne että ei näytä kovin hyvältä. OpeH8*

*Yleensä se tuntuu hienolta jos joku tulee sanomaan, koska yleensä oppilaat ei välttämättä kauheesti tuu, mutta kyllähän siinä tulee semmonen voimaton olo koska silloin sun tehtävänä on tehdä asialle jotakin ja jos sä tiedät että tälle asialle ei ole kelläkään resursseja tehdä mitään ni silloin. OpeH7*

Tämä opettaja pohtii, voiko oppilashuoltoa lähestyä resurssipulan vuoksi.

*Resurssipulahan siinä on ihan älyttömän suuri että enemmän pitäis olla niinkun tänkin kokoisessa koulussa vois olla kaks kuraattoria. Ei olis mikään ongelmakaan. Et tuntuu että niillä on ihan hirveesti työtä ettei viitti niinkun säilyttääkään ihan kamalasti kaikkee. OpeH2*

Tämä opettaja taas toi esiin toiveensa siitä, että asioille voitaisiin tehdä jotakin eikä resurssipula olisi auttamisen esteenä.

*No varmaan se että jos on oikeesti joku et oppilas ei vaikka käy koulua et on hirveesti poissaoloa eikä oo mitään selkeätä syytä siihen ni et sit kun tämmösen asian kun meen kerton sinne ohr:ään ni se tilanne ei oiskaan se mikä se nyt on. Et tavallaan kukaan ei voi mitään koska ei oo resursseja. Vaan että sit sille tilanteelle oikeesti voitais jotain. [...] Koska tokihan voidaan niinkun pienessä määrin tehdä että voidaan soitella kotiin ja keskustella asioista ja voidaan pitää palaveria ja pyytää vanhempia ja oppilasta kouluun ja keskustellaan sit et pitäis käydä koulua, mut jos se ei johda mihinkään. Ja tuntuu et yleensä sit siinä vaiheessa kun me huomataan jotain täällä ni sit se on niinkun vähän jo liian myöhästä. [...] Mut et kuulemma ei ole resursseja Vantaalla. Joskus kyl kuraattori sano et on hän kyl ihan kotookin hakenu oppilaita kouluun mut ei voi sit sellasta enää tehdä kun ei oo aikaa. Ja niinku tosissaan et onks siitä sit mitään hyötyä et joku syyhän siihen on et minkä takia joku jää sinne kotiin tai mitä nyt sit onkaan ikinä. OpeH5*

Oppilashuolto toimii opettajan tukena myös vastuunottajana. Huoli ja vastuu on pois opettajan harteilta, kun opettaja on vienyt asian eteenpäin oppilashuollon käsiteltäväksi.

*No siis me voidaan tietenkin antaa huolemme jostain oppilaasta ja sit he käsittelee sitä siellä mut sit nyt tilanne Vantaalla on ilmeisen keho että aika vähän pystyy tekemään mitään. Mut että tietenkin no mä koen sen niin että kun mä olen luokanvalvojana kertonu siitä oppilaan tilanteesta vaikka kuraattorille tai näin ni sit se ei oo enää mulla henkilökohtaisesti se asia vaan mä koen et se on nyt jo kuraattorin tai oppilashuoltoryhmän asiana. Että siis ikävä kyllä sillon kun mä sain ton luokkani ni mä aattelin et tää näyttää ihan hyvältä ja hyvin menee mut täytyy sanoo et siinäkin ryhmässä on yllättävän paljon kaikennäköisiä asioita sitten. Ollut ja on. Onhan se vähän hämmentävääkin. OpeH5*

*Kyl se sillai mun mielestä se yhteistyö toimii sillai että jos mä oon huolestunu jostain nuoresta ja kerron sen eteenpäin ni kyllä se yleensä sit voin aika hyvillä mielin jättää sen asian sitten et se varmaan tulee hoidettua. Et semmonen luottamus meidän aikuisten välillä on. Mut [...] jos on huolissaan jostain ni kertoo ni sitten kyl otetaan se tieto vastaan ja vaikka kuraattori on tosi kiireinen ni kuitenkin se ottaa et okei mä katon milloin ehdin ja ottaa tiedon vastaan ja sit sen saa omalta tavallaan sillai kontolta pois että on niinkun huolehtinu asiasta ja vienyt sitä eteenpäin mut et kun asialle ei voi itte tehdä enempää ni nyt se on jonkun toisen hoidossa, ni sillai kyllä toimii. OpeH10*

Tukea saadaan myös oppilashuoltoryhmään osallistumisesta. Opettajalla on oikeus ja velvollisuus osallistua oppilashuoltoryhmän toimintaan, vaikka opettajan läsnäolo kokouksissa ei aina ole välttämätöntä. Opettajan läsnäolo on tärkeää kuitenkin silloin, kun ryhmässä käsitellään esimerkiksi opettajan oman luokan tai valvontaluokan asioita. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 49.) Opettajien läsnäollessa on mahdollista muodostaa yhteinen käsitys tapahtumista nopeasti. Lisäksi on mahdollista suunnitella jatkotoimenpiteitä, nimetä vastuulliset toimijat sekä päättää asian hoitamisen edellyttämistä toimintatavoista. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 49.) Monissa kouluissa on käytäntönä, että jokainen luokanopettaja, luokanvalvoja tai ryhmänohjaaja osallistuu kerran lukuvuodessa oppilashuoltoryhmän kokoukseen kertomaan luokkansa tai ryhmänsä jokaisen oppilaan koulunkäynnin yleistilanteesta (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 51).

*No meillä on onneks mahdollisuus mennä puhumaan oppilashuoltoryhmiin tai tonne ohr:ään omasta luokasta elikkä se et kyl siin pitää olla tällanen keskustelutilanne et luokanvalvojana keräisin tietoa muilta opettajilta jos mulla on ongelmatapauksia joista mä haluan mennä puhumaan sit taas sinne. Mut et miten se siitä sit jatkuu ni sit mä en enää tiedä. Miten se ongelma ratkaistaan siitä eteenpäin. Mut et se et onneks me päästään myös, voidaan varata aikaa ohr:stä omille ryhmillemme et ihan pelkästään mennään puimaan sen ryhmän asioita, ainakin niin pitkään ku tarvii. OpeH9*

### 5.3 Salassapitovelvollisuudet yhteistyön esteenä

*[...]sit se on vaan niinku sellaista salamyhkäistä sit ku puhutaan tietosuojasta ja puhutaan mistä tahansa, linnottaudutaan sellaisten asioiden taakse sit et ollaan hyshyshyshys ja sitä mä en ymmärrä lainkaan koska se ei useinkaan aja sen nuoren etua millään tavalla. Se on vaan valitettavasti näin. OpeH6*

Koko koulun toiminnan onnistuminen edellyttää, että oppilashuoltoryhmä on jatkuvassa, avoimessa vuorovaikutuksessa koulun muun henkilöstön kanssa. Kouluyhteisössä kaikkien tulee tietää mitä oppilashuolto tarkoittaa ja miten se toimii. Lisäksi tulee tietää keitä oppilashuoltoryhmään kuuluu ja mikä on sen työnjako suhteessa koulun muun henkilöstön tekemään oppilashuoltotyöhön. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 50.) Tämä opettaja ei ole tyytyväinen oppilashuollon ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen.

*[...] opettajat yritti sanoo sitä et olis kiva että jos on just omalla luokalla joku ongelma, tapaus, ja sit se vaikka on kuraattorin kanssa käyny juttelemassa ni olis se kiva tietää et hän on käyny jutteleen et ei tarvii tietää et mitä se on jutellu mut et tietää et se on kuitenkin jollakin aikuisella hoidossa et ei tarvii ite ruveta tavallaan hoitaan sitä samaa juttuu ja se onkin jo hoidossa. [...] Mut et vähän huonosti koska niistä asioista ei välttämättä voi aina niinkun puhua, mekään keskenään. Vaikka meilläkin on vaitiolovelvollisuus. [...] mä en oo yleensä välituntisin tuolla opettajanhuoneessa hirveesti [...], taas muut kouluhenkilökunnan ihmiset ni ne ehkä kans, niillä on se oma työ, ni ei hirveesti oo sellasia luonnollisia keskusteluhetkiäkään ees et millon niitä näkis et pitää asiasta tehdä, mennä sit kolkutteleen ovelle. Jotakin käytäntöä siihen yritettiin saada mut ei se sit ilmeisesti oikeen. OpeH10*

Oppilaiden ongelmien huomaamisessa ja niihin reagoimisessa on eri ammattilaisten yhteistyö erittäin tärkeää. Yhteistyötä määrittävät pitkälti salassapitovelvollisuudet: on tärkeää, ettei tietoa levitetä koulun sisällä tai esimerkiksi sosiaalitoimessa sellaisille henkilöille, jotka eivät ole tekemisissä oppilaan kanssa. Yhtä tärkeää on kuitenkin myös se, että tieto kulkee riittävän nopeasti ja asiallisesti henkilöille, joita asia koskee. (Dufva, 2001, ss. 47–48.) Virpi Dufvan (2001) perheväkivaltaa koskevassa tutkimuksessa koulun henkilökunta piti yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä vaitiolovelvollisuus- ja salassapitosäännöksiä. Vaikeuksia aiheuttaa se, ettei tiedetä, mitä saa kertoa, kenelle saa kertoa ja

kenelle pitää ehdottomasti kertoa. Yhteistyötä vaikeuttaa myös se, ettei ole selvää, kenelle kuuluu vaikeuksiin puuttumisen ensisijainen vastuu. (Dufva, 2001, ss. 47–48.) Opettaja pitää epäselvyyksiä siitä, mitä voidaan kertoa ja mitä ei, opetustyötä hankaloittavana ongelmana.

*[...] monta kertaa mä oon esimerkiks terveydenhoitajalta kuullu semmosia juttuja et mulla ei itellä ollu mitään tietoa et mä olisin ehkä halunnu luokanvalvojana tietää et mun oppilaat voi huonosti ja ne tekee milloin mitäkin viiltelee ja vastaavaa ni mun mielestä vaikka oppilaat ovat vannottaneet terveydenhoitajaa olematta kertomatta ni mun mielestä vois jotenki ehkä kuitenkin tuoda sen julki myös luokanvalvojalle mut et mä en tiedä missä menee raja salassapitovelvollisuuteen sun muuhun. OpeH9*

Oppilashuoltotyöhön osallistuvien ammattilaisten tietojen salassapitoa ja niiden luovutusta koskevia säännöksiä sisältyy koulutusta koskevaan lainsäädäntöön ja sosiaali- ja terveydenhuollon erityislainsäädäntöön sekä yleislainsäädäntöön. Koulun henkilöstöä koskeva salassapitosäännös on perusopetuslaissa, kun taas kouluterveydenhuollon ammattihenkilöitä koskevat salassapitosäännökset ovat terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetussa laissa ja potilaslaissa. Koulupsykologisiin sovelletaan potilaslakia. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 66.) Säännökset ovat hajanaisia ja eri ammattikunnille erikseen kirjoitettuja. Tämän takia ne muodostavat vaikeasti hahmotettavan kokonaisuuden. Ongelmana on lähinnä ollut epätietoisuus velvollisuudesta luovuttaa ja oikeudesta saada salassa pidettäviä tietoja. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 66.) Salassapitovelvollisuudet vaikeuttavat konkreettisesti opettajan työtä. Salassapidon varjolla evätään niin kollegiaalinen tuki kuin oppilaan ansaitsema erityishuomio.

*Mä en tiedä mitä se voi parhaimmillaan, siis tällä hetkellähän esimerkiks salassapito siis vaitiolovelvollisuus on niin sitova että mä oon ollu jo monta vuotta sitä mieltä että se on kääntynyt yksilöö itseensä vastaan. Et tällä hetkellä oikeastaan kukaan ei voi puhua kenestäkään kellekkään yhtään mitään. Siis niinkun ihan oikeesti että tavallaan mä oon miettinyt että opettajillakin se semmonen tuki kollegoilta niin on oikeastaan aika vaikeeta. OpeH8*

Ilman oikeaa tietoa opettajien on vaikea tietää, miten suhtautua oireilevaan oppilaaseen. Opettaja ei myöskään voi ottaa tällöin oppilaan tilannetta huomioon luokkaopetuksessa.

*[...] toisaalta jos ajatellaan sitä yksilön kannalta jotta, jos opettaja tietää sen, [...] ni osaa suhtautua sit asiaan vähän eri tavalla. Ehkä huomioida sitä oppilasta vähän eri tavalla. Et sen takii mä niinku puollan tätä avoimuutta. OpeH4*

Nämä opettajat ovat huolissaan siitä, mitä vahinkoa opettaja voi luokkaopetuksessa aiheuttaa oppilaalle vain siksi, ettei opettaja ole tietoinen oppilaan vaikeuksista.

*Toivon sitä että se tiedonkulku olis niinkun avoimempaa. Et jos oikeesti niinkun, et ainakin sitä luokkaa opettaville, ihan tällasista oleellisista. Mun mielestä se on niinkun oleellista tietää jos on nyt joku ihan tosi joku kriisi menossa siellä kotona tai muuta. Kyllähän se vaikuttaa siihen oppilaaseen. No sen totaniin huoltajien ja siis et opettajat [...] entistä vähemmän saa tietää näistä asioista et opettajan pitäis ehdottomasti saada tietää jos on joku semmonen oppilaan niinkun mielialaan tai käyttäytymiseen tai muuhun niinku vaikuttava tekijä menossa et siellä on vaikka avioero tai läheisen kuolema [...] tai sitte joku alkoholismi. [...] Siis opettajathan on vaitiolovelvollisia et opettajat voi keskenään puhua mut et se jää siihen et ei sitten kellekkään kolmannelle taholle taas. Et kyllä niinkun se on kummallista ettei sitte kerrota näitä. [...] mut se on menny niin tämmöseks et oppilailla ei oo muutakun oikeuksia ja vanhemmilla niillä ei oo mitään velvollisuuksia et sit opettajan pitää vaan sumplii siinä välissä. Ja kuitenkin me tehdään täällä se työ ruohonjuuritasolla ja pitäis kyllä olla kaikki tiedot käytössä mun mielestä. [...] OpeH1*

*No se voi olla esimerkiks ihan suhtautumista oppilaaseen, sitten arvosana voi oppilaalla pudota ihan niinku tämmöseen, et kun ei tiedä, ei osaa suhtautua, vois niinkun vähän, riippuen mikä se on sitten nii kyl se arviointiin mun mielestä vaikuttaa koska joku on masentunu ni onhan se niinkun selvä et ei hän oo aktiivinen tunnilla ja sitten siihen, jossain ei ees käy, tai vaikka käviskin lääkärissä, ni siitä ei tiedä, ei tiedosteta tota, niin sit sitä ei voida huomioida mitenkään, jos ei se tuu yleiseen tietoon. No sitten tietysti sitähan saattaa opettaja vaan pahentaa sitä tilannetta. Jos menee ja möläyttää vähän et sinäkään et sitten viitsi mitään tehdä. OpeH4*

*Et se on aika semmonen hankala asia kun ei haluis lisää tuskaa tuottaa oppilaille kuitenkaan. [...] Että täytyy sitä vähän niinku, olla anturit pystyssä koko ajan noitten oppilaitten kans. Ja sen takii mun mielestä se on huolestuttavaa et entistä enemmän mennään siihen vaitiolovelvollisuuden piiriin. Se että opettajalle ei mitään kohta saa*



*kertoo niin millä me, mehän voidaan satuttaa niitä tosi pahastikin sitte ku ei tiedä. Jollain vaikka ihan just opetusmenetelmällä. Musta se on aivan käsittämätöntä. Ku kuitenkin opettajat on vaitiolovelvollisuuden piirissä. Niin se niinkun, kun ajattelee et nekin on murrosiässä ne on hyvin herkässä vaiheessa. Nehän voi aiheuttaa ihan hirveen trauman koko loppuelämäks. OpeH1*

Etelä-Suomen lääninhallituksen selvityksen (2005) mukaan vuonna 2003 koulut arvioivat yleisimmäksi tiedon vaihtoa rajoittavaksi tekijäksi salassapitosäännökset ja niiden vaihtelevan tulkinnan eri ammattiryhmissä. Myös esimerkiksi ammattiryhmien erilaiset toimintamallit, ajan puute, yhteistyöhaluttomuus, niukat henkilöstöresurssit, oppilaan koulun vaihtuminen ja oppilaan vanhempien yhteistyöhaluttomuus nousivat esille. Vastaajien mukaan tietoa oppilaiden perheoloista, huoltajatietoja tai tietoa oppilaan ongelmista silloin, kun huoltajien mielestä oppilaalla ei ole ongelmia, oli hankala saada. Raportin mukaan myöskään tieto oppilaan oppimisvaikeuksista tai erityisopetuksen tarpeen yksityiskohdista ei välittynyt. Erikoissairaanhoidon ja lastensuojelun konsultaatiot koettiin riittämättömiksi ja oppilaan testitulosten sekä diagnoosien saaminen vei aikaa tai niistä ei kerrottu. Vuoden 2004 selvityksessä samat asiat koettiin edelleen ongelmalliseksi ja lisäksi todettiin, että eri ammattiryhmien näkemykset siitä, mikä tieto on oppilaan opetuksen kannalta välttämätöntä tietoa, vaihteli. (Oppilashuolto, järjestyksenpito ja kurinpito perusopetuksen kouluissa, 2005, s. 20.)

*[...] nää on semmosia asioita että niitä ei niinkun oikeastaan opettaja tiedä vaikka ne olis tässä ihan täs lähellä, [...] kun nyt nää vaitiolovelvollisuudet koskee niinkun ne on niin tiukkoja että niistä ehkä tietää joku tyylisiin muutama opettaja mut ei ne välttämättä koskaan tuu niinku. No nyt meillä on koulussa on niinkun korostettu et kaikki pitäis tulla [...] luokanvalvojan tietoon. Mut sitäkin on niinkun sattunu et luokanvalvoja ei oo tienny mitään et jos on sattunu jotain, mut et se on jännä juttu et kuraattori saattaa tietää tai rehtori saattaa tietää mutta ja koulupsykologi mut sitten siihen se jääkin. Tai osa ohr:n opettajista. OpeH4*

Verrattuna Eurooppaan, Suomessa on paremmat rakenteet lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen ja edistämiseen lähtien oppilashuoltohenkilökunnasta aina hyvinkoulutettuihin opettajiin saakka. Se mikä yhteiskunnastamme puuttuu, on eurooppalainen eri osapuolten välinen keskustelu ja asian käsittelyä selventävä, yhteisesti sovittu roolijako. (Penttilä,

1994, s. 17.) Opettaja on turhautunut siihen, että eri tahot toimivat kaikki erillään, ilman keskustelua ja yhteistyötä.

*Täällähän ei sosiaalipuoli vedä ollenkaan et täällä on todennäköisesti oppilaita jotka ei edes ole opiskelukykyisiä eli tää on se tosiasia kuitenkin koulumaailmassa. Kyllä moni asia pitäis muuttua. [...] tällasella alueella ni täällä on todennäköisesti osa, näiden oppilaiden vanhemmista, on jo ollu tavallaan lapsena ikään kuin tämmösen syrjäytymisriskin, että täällä ollaan jo toisessa polvessa osittain mennään. Niin se on tavallaan niin opittua jo se käyttäytymiskaava ja malli [...], siis moniammatillista, mut nimenomaan yhteistyötä. Et kun [...] mua, niinkun jotenkin rasittaa monta kertaa se että kun kaikki instanssit työskentelee erikseen. Kukaan ei saa kertoa kellekkään mitään. Elikkä se semmonen yhteistoiminta ei voi toimia. Ja niinkun tavallaan aina kun mennään seuraavaan portaaseen niin taas aloitetaan alusta. OpeH8*

## 6 Koulun arvomaailmojen kohtaaminen

Jotta koulua voidaan kehittää, tulee koulun kulttuuria ymmärtää. Lisäksi toiminnan taustalla olevia merkityksiä tulee paljastaa ja ne on otettava yhteisen tarkastelun kohteeksi. (Tanttu & Johnson, 2008, s. 10.) Tässä luvussa tarkastellaan koulukasvatuksen taustalla olevia ihmis-, kasvatus- ja arvokäsityksiä sekä opettajien ajatuksia arvokeskustelun merkityksestä koulun arkeen ja toimintakulttuuriin. Lisäksi pohditaan opetussuunnitelmassa käytävää arvokeskustelua ja sen näkyvyyttä koulun arjessa. Lopuksi tarkastellaan opettajakoulutuksen merkitystä arvokeskustelun ohjaajana ja suunnannäyttäjänä.

### 6.1 Opettajien ihmiskäsitys ja arvomaailma

Koulumaailma heijastaa yhteiskunnan arvoja sekä sitä, millainen ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys sitä hallitsevat (Uusikylä, 2007, s. 27). Tämä opettaja on huomannut ympäristön vaikutuksen oppilaisiin, mutta toivoo opettajan toiminnalla olevan merkitystä avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin muodostumiseen.

*Tääl on hyvä semmonen henki kuitenkin täällä meidän koulussa [...] oppilaat tiedostaa sen hyvin paljon et he on tältä alueelta ja ne on kuitenkin niinkun ylpeitä siitä et ne ei häpeile sitä tuoda julki. Et jotenki vaan et sit on taas kääntöpuoli et poliisit käy kerran viikossa selvittelemässä täällä noita tappeluita. Et tota päästäänkö siitä koskaan eroon, en tiedä. Mut et vaan et semmonen avoimempi, niin oppilaitten välillä kun taas opettajat ja oppilaat. Et se vaatii myös sen. Sit kun se on avoin, se on luottamuksellinen se ilmapiiri. Tähän suuntaan ehkä. Haluisin lähtee kehittään. Ainakin toivon itse olevani sellainen opettaja. Et oppilaat voi pysäyttää ja nykäistä hihasta käytävällä. Ja kertoa jos on jotain. OpeH9*

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan Kontoniemen (2003) mukaan käsitystä siitä, mitä ihminen on ja miten hän on olemassa. Ihmiskäsitystä muodostettaessa etsitään vastausta kysymyksiin, jotka koskevat ihmisen arvoa, päämäärää ja merkitystä. Ihmiskäsityksessä otetaan kantaa siihen, mikä on tärkeää ihmiselle, mikä on ihmisen mielestä oikein ja mikä on hänen elämänsä idea. (Kontoniemi, 2003, s. 51.) Opettaja oli keskustellut ihmiskäsityksestä oppilaiden kanssa luokassa.

*Et siitä asti kun on opettajaks ryhtyny [...], mä oon oppilaillekin sanonu et mä pidän teistä ja mä haluan kohdella teitä kunnioittavasti mutta mä vaadin et te teette sen saman myös mulle. Et se on niinku tämmönen, just puhuttiin tänään seiskojen kanssa tässä kun, ne mietti luokassa ryhmän sääntöjä ja miten tää meidän ryhmä toimii ja yks tyttö sit viittas et eiks se olis aika hyvä se et toivois et tekis muille sen mitä toivois et muut tekis niinku itselle. Ja mä sanoin sille et toi on tosi hyvä ajatus et ajatellaan raamatusta mitä tahansa, oli uskovainen tai ei, ni tää pätee kaikkiin ihmisten välisiin suhteisiin tämmönen inhimillisyys ja semmoinen empaattinen vuorovaikutus siitä, et kun mä teen sulle näin ni mä toivon et sä teet saman mulle. Ja sehän poikii sitä hyvää. Et kyllä tää on, mä oon kans jotenki aina aatellu opettajuudessani sen et mä yritän kohdella näitä ihmisinä. Et en mä tiä paljonko ne aina oppii ja välillä niistä opista jää jälkeen mut jos ne sen ainakin muistas jotenki että hei et yks aikuisen malli on vaikka tällainen. Niin. Erilaisia aikuisen mallejahan täällä ollaan tarjoamassa lapsille.*

*OpeH6*

Ollakseen kokenut kouluttaja opettajan tulisi pystyä määrittelemään ihmiskäsityksensä sekä tunnistamaan olemassa olevista opetus- ja oppimisenäkemyksistä ne, joiden nojalla hän pystyy luomaan asetettuihin tavoitteisiin johtavan oman pedagogisen käytäntönsä (Patrikainen, 1999, s. 62). Opettaja on tyytymätön opettajien välillä vallitsevien pedagogisten käytäntöjen eroon, sillä yhdenmukaisuus olisi tärkeää. Käytännöt ovat opettajan mielestä osa ihmiseksi kasvattamista.

*Et jotenkin nää kaks et mennään niinku vähän äärilaidassa et ollaan liian tiukkoja et mennään sen järjestyssääntöjen et koulussa pitää olla näin ja ettekö te usko mua. Tai sit mennään sellaseen niinkun mä oon sun frendi ei tämä nyt mitään ei kerrota niille. Joo saat pitää kuule pipoo päässä kuule vaik. Et just tää vaik tää on niin mielettömän pieni asia joku tämmönen et lippalakit päässä tunnilla. Ja sit kun mä täällä ärjyn et nyt ne pois et sisätiloissa herrasmiehet ei oo päähine päässä. Et ne on ku kaikilla muilla tunneilla saa olla. Mä sanon et hei toi ei kyl pidä paikkansa et mä tiedän sen. Ne on et nokun ainakin sillä ja sillä tunnilla saa olla. Sit mua harmittaa se et me ollaan yhteisesti sovittu jotain tämmösii koska sehän on sitä ihmiseksi kasvattamista et jätkät oikeesti tajuu sen et niinku. No nää on tällasia asioita mitkä liittyy tämmöseen ylipäätään siihen niinku semmoseen tietynlaiseen kurinpitoon. OpeH6*

Opettajan ihmiskäsitys syntyy hänen mielikuviensa ja arvojensa pohjalta. Arvoihin ja mielikuviin puolestaan vaikuttavat opettajan oma kasvatus, koulutus ja elämäkokemus. Ihmiskäsitys on luonnollisesti yhteydessä siihen, minkä opettaja katsoo kasvatustyössään oikeaksi, vääräksi, hyväksi ja pahaksi. (Uusikylä & Atjonen, 2005, s. 229.) Opettaja kyseenalaistaa koulussa vallitsevat käsitykset siitä, mitä asioita koulussa pidetään tärkeinä. Hän toivoo myös yhteistä keskustelua ihmiskäsityksestä.

*[...] mä oon monelta kysyny kollegaltaki et mitä te muistatte oikeesti hei koulusta? Et mieltikääs joskus kun te opetatte kersoja. [...] kaiken sen tietoaineksen et kuinka paljon aikaa sen päättämiseen käytetään ja kuinka paljon sitä tarvitaan jotakin derivaattoja ja integraaleja. [...] Vai muistattekste kivat retket? Muistattekste kivan maikan joka aina sano et hei te ootte hyvä luokka. [...] Niitähän ihminen muistelee, nehän niinku rakentaa sulle sitä semmosta niinku, sitä matkalla sinne aikuisuuteen. [...] koulussa pitäis enemmän käydä keskustelua siitä et mikä meidän ihmiskäsitys on. Miks me ollaan täällä? Miten me opetetaan? Miten me kohdellaan nuoria? Minkälainen kuva niille jää niinku et miten sä kohtaat toisen ihmisen? Sehän on niinku ihan sitä perusjuttua. Miten me sosiaalistetaan ne ottamaan huomioon muut ihmiset? Et hei tollakin on tunteet. Jos sä haukut sitä kusipääks ni se sattuu pahasti ja niin edelleen. Vai onkse tärkeempi se et se osaa jotku ruotsin tai enkun sanat. OpeH6*

Uusikylä (2007) on pohtinut koulun ihmiskäsitystä kasvattajan roolin kannalta. Opettajalla on mahdollisuus auttaa oppilaidensa kasvamista ihmisyyteen. Kasvatuksen pitäisi auttaa ihmistä pyrkimään kohti hyvyyttä, kauneutta, totuutta ja ihmisarvon kunnioittamista. Matkalla tarvitaan kypsiä, turvallisia kasvattajia, jotka näyttävät suuntaa ja toimivat malleina, ja jotka ymmärtävät järjen, tunteen ja kehon merkityksen ihmisen kehityksessä. Tärkeää on, ettei kasvattaja jätä lasta liian aikaisin selviytymään asioista, joihin tämä ei vielä pysty. Hän antaa lapsen valita oman tiensä ja poistuu taustalle, mutta kertoo sen, että ovi on aina tarvittaessa auki. (Uusikylä, 2007, s. 35.)

## **6.2 Koulussa käytävä arvo- ja kasvatust keskustelu**

Kiireisen koulutyön keskellä pysähdytään harvoin pohtimaan syvällisesti, mitkä ovat koulun arvolähtökohdat tai yhteiskunnalliset yhteydet. Tällainen perustehtävän tietoinen jäsentäminen on kuitenkin tärkeää, sillä koulun toiminta perustuu opetus- ja kasvatustyön

taustalla oleviin arvoihin. Arvoihin toki viitataan usein, mutta harvemmin määritellään, mitä niillä tarkoitetaan ja mikä on niiden yhteys käytännön työhön. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 13.)

*Ja musta ne kaikki keskustelut mitä, mua ainakin itseäni harmittaa ihan hirveesti se et koulussa ei käydä semmosta arvokeskustelua että mikä on tärkeä ja miks me opetetaan niitä siten kun me opetetaan ja minkälaisia me ollaan opettajina ja ihmisinä.*  
OpeH6

Opetus saa arvonsa ja tavoitteensa yhteiskunnasta (Uusikylä, 2007, s. 28). Eräänä koulujärjestelmää mittaavana arvona pidetään kansainvälistä PISA-tutkimusohjelmaa, joka arvioi nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla (Väljærvi, 2002, s. 1). Suomalaisnuorten oppimistulokset ovat osoittautuneet kansainvälisessä vertailussa korkeatasoisiksi kaikilla arvioituilla sisältöalueilla (Väljærvi, Linnakylä, Kupari & Reinikainen, 2002, s. 191). Uusikylä (2007) varoittaa, että menestyksellä kuitenkin hintansa. Koulun ulkopuolelta tulee edelleen voimakkaita vaatimuksia opetuksen tehostamiseksi: koulun tulisi jalostaa oppilaista huippuosajia työelämään. Tällainen näkemys jättää tavoitteista pois sivistyneisyyden, luovuuden, inhimillisyyden ja yhteisöllisyyden. Onkin aiheellista kyseenalaistaa, ymmärtävätkö koulun tulosvastuullista tehokkuutta vaativat nykyvaikuttajat sitä, mihin heidän vaatimustensa toteuttaminen johtaisi. Vastauksena kuuluu: loppuunpalamiseen, riittämättömyyden tunteeseen ja masennukseen. (Uusikylä, 2007, ss. 28–29.) Nämä opettajat pohtivat sitä, mitä nykypäivänä pidetään tärkeänä koulussa.

*[...] mun mielestä meidän peruskoulu on tämmönen pisa-tutkimusten valossa hyvä mut muuten ei sit välttämättä niin hyvä et ehkä me ollaan oltu turhan akateemisia vielä yläkoulussaki. [...] Tietoo on maailma pullollaan mut jos ei ihminen osaa käyttää sitä viisaasti ni ei se tee sillä mitään. Tää on ehkä tämmönen, viisautta pitäis opetella koulussa.* OpeH7

*Kyllä mulla on kauheet visiot että mihin tässä mennään hyvinvointisuomesta ja pisatutkimuksesta että se lähtee murenemaan täältä muualta käsin sit että, mut toivottavasti oon maalailemassa piruja seinille et ei tapahdu mitään.* OpeH8

Arvot liittyvät päämääriin ja käsitykseen hyvästä elämästä. Arvot ohjavat valintoja ja samalla arvot ovat tiedostettuja käyttäytymisen motiiveja. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 14.) Ne liittyvät läheisesti normeihin, jotka ilmenevät koulussa hyväksyttävänä käyttäytymistapoina ja järjestyssääntöinä. Arvojen määrittelemisen ja niistä keskustelemisen tekee vaativaksi se, että kulttuurissa ja kasvatuksessa on paljon erilaisia arvoja. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 14.) Opettajan mielestä aikuisten ja nuorten väliset arvot asettuvat joskus vastakkain koulumaailmassa. Opettaja kysyykin, mikä on nykyään auktoriteetin asema koulussa.

*[...] kasvatus on kriisissä siinä mielessä että ei oo paluuta vanhaan kasvatukseen, vanhaan kotikasvatukseen, vanhaan opettajan rooliin, mut että nyt ollaan menty toiseen ääripäähän jossa kellään ei ole enää auktoriteettia ja kaikki on niinkun, eletään aikamoisessa arvotyhjiössä. [...] ei voida palata sinne seitkytluvun rakasta lastasi piiskaamalla tyyliin eikä siihen että opettaja on ehdoton auktoriteetti jota pelätään ja kunnioitetaan. Se niinkun nykyisen oppimiskäsityksen kannalta relevantti mut sekään et ope on joku hei Sari haista paska ni sekään ei sit taas oo. [...] On aina olemassa raja, ero aikuisten ja lasten välillä. [...] niillä on tietty merkitys ja niillä on tietty semmonen hyväkin. Et me ollaan ehkä nähty semmoset auktoriteetit pahana asiana ja sen takia me ollaan niinku, tässä tilanteessa että ehkä sitten. Saa nähdä. Tää varmaan toivottavasti tukee semmoista uutta ihmiskuvaa mikä koulun on pakko saada. [...] Ei oikein tiedetä mihin ollaan menossa. OpeH7*

Kaikki kouluopetus on myös koulukasvatusta. Koulunkäynti vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan, tunne-elämään ja mielenterveyteen. (Uusikylä, 2007, s. 41.) Koulun arvokeskustelussa tulisi pohtia irrallisten oppiaineiden merkityksen korostamisen sijasta sitä, mikä on opetuksen vaikutus yksilön ja yhteisön elämään. Oppilaat tulee opettaa kantamaan koulussa vastuuta toisistaan ja edistämään koko kouluyhteisön hyvinvointia. (Uusikylä, 2007, s. 37.) Opettaja kaipaa enemmän yhteistä toimintaa ja keskustelua nuorten ja aikuisten välille.

*No kyllä varmaan semmosia ajatuksia siitä et miten olis hienoa että me opettajat ja nuoret voitais täällä tehdä enemmän yhteistyötä ja että nuoret ymmärtäis sen yhteisvastuullisuuden ja sen, niinkun, jos pystyis käyttään niitä ihmissuhdetaitoja paremmin ja olis sosiaalisempia vielä, ni semmosta. [...] olis hienoo että enemmän*

*nykyään nuoret ja sit myös opettajat toimis enemmän yhteistyössä ja yhteisvastuullisesti asioissa. OpeH10*

Launonen ja Pulkkinen (2004) toteavat, että koulukasvatuksessa on tärkeää pyrkiä tunnistamaan kestäviä eettisiä ihanteita, jotka eivät muutu yhteiskunnan ja kasvuympäristön muuttuessa. Kasvatuksen eettiset ihanteet ovat tärkeitä arvoja, sillä ne vaikuttavat ihmisenä kasvuun, minuuden rakenteeseen ja yhteisöllisyyteen. Koulun tulisikin kasvuyhteisönä pysähtyä tutkimaan, millaiset eettiset ihanteet käytännössä ohjaavat suhtautumista oppilaisiin, työtovereihin ja vanhempiin. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 17.) Opettajan mielestä olisi tärkeää, että oppilaat näkisivät enemmän opettajien välistä yhteistyötä.

*Mut ehkä se et enemmän vois niinkun, ku kaikki pakertaa siinä omassa aineessa ja siinä et jotenki vielä enemmän. Et onhan meidänkin koulussa on niitä meillä on syksyllä teemaviikkoa ja sitten näitä, mut enemmän vielä semmosia missä kaikki tekis yhteisen päämäärän eteen jotain. [...] oppilaatkin näkis että opettajat tekee keskenään yhteistyötä. [...] kun eihän ne nää aina kun yks naama luennoi tuolla luokassa ja toinen tuolla et ne ei tavallaan näe sitä meidän opettajien yhteistyötä mitä me tehdään sit niissä opettajankokouksissa ja muissa ni ehkä sitäkin vois tuoda niille sinne esille enemmän. Et [...] yhteistä toimintaa ja jonkun tietyn päämäärän, yhteistä päämäärän tavoittelemista. Kun täällä kuitenkin kaikki tähtää siihen että saa sen oman päättötodistuksen ni siihen tavallaan tähtää se juttu et olis jotakin muitakin yhteisiä tavoitteita. OpeH10*

Launonen ja Pulkkinen (2004, s. 18) ovat määritelleet arvon käsitettä kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatuksen kannalta arvoihin liittyy sekä tieto oikeasta ja hyvästä, että arvokkaita kokemuksia. Arvokokemukset ovat yksilöiden henkistä elämän rikkautta. Niihin liittyy arvotunteita, joilla on erityistä merkitystä. Arvokokemuksia voivat olla taide-elämys, luonnon hiljaisuus tai toisen ihmisen syvällinen kohtaaminen. Opettaja ei voi siirtää arvoja oppilaalle puhumalla, mutta hän voi luoda sellaisen kasvu- ja oppimisympäristön, jossa oppilaan persoonalliset arvontunteet kehittyvät. Oppilaan arvontunteiden kehittämiseen tarjoutuu oppitunneilla tapahtuvan työskentelyn lisäksi mahdollisuuksia esimerkiksi koulun sosiaalisen elämän, kerhotoiminnan, retkien ja muiden yhteisten tapahtumien välityksellä. Kasvattavien arvokokemusten tuottaminen on erittäin



tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 18.) Opettaja pohtii, miten voisi tuoda arvokeskustelun konkreettisesti osaksi kouluelämää.

*[...] iloinen ja turvallinen ja tämmönen koulu on meille kaikille eduksi ja sitten niitä on pieniä asioita mitä voi tehdä ja niitä kannattaa tehdä. Ihan vaikka lähtee jostain käytöstavoista ja tällaisista että miten niitä oppilaita tai muita opettajia esimerkiksi kohtelee tai tälle että. Mulla oli mielessä sellainen että pitäis, kun on tällaisia erilaisia teemaviikkoja, ja muita niin pitäis laittaa kouluun sellaisia pieniä tarroja joissa lukis vaikka kiitos ja ole hyvä ja sit niitä vois olla tuolla ympäri koulua, tällaista piilomainontaa. Et ei niinku niinkään sitte alleviivata sitä asiaa. OpeH5*

Koulussa on monia oppilaita, jotka tuntevat itsensä riittämättömiksi tai lahjattomiksi. Tuntemukset aiheuttavat turvattomuutta, kouluviihtymättömyyttä ja joskus jopa koko ihmisarvon kieltämistä ja elämän merkityksen katoamista. Jos oppilaan sisäinen maailma on kaaoksessa, hyvät arvosanat ovat toissijaisia. (Uusikylä, 2007, ss. 50–51.) Tämä opettaja pitää tärkeänä, että koulussa tuetaan oppilaiden itsetuntoa.

*Mä haluaisin kasvattaa sellasia oppilaita jotka luottaa itseensä. Niillä on, silloin kun ne luottaa itseensä niin ne on vastuuntuntoisia, niillä on selkeesti unelmia niillä on päämääriä, ne tietää mitä ne haluaa et ei ne olis heti ensimmäiseks sanoo en mä osaa en mä tiedä. Mun mielestä se lähtee, on niinkun pohjana et voi lähteä rakentaa sitä omaa minuuttiaan ja muuta sen päälle. OpeH9*

Uusikylä (2007) kritisoi koulun tiukkoja tehokkuusvaatimuksia. Yksipuolinen tehokkuuspropaganda ja puhe jatkuvan muutoksen tärkeydestä on ajanut opettajia fyysisesti ja henkisesti loppuun. Sama uhkaa yhä useampia oppilaita, jos ei ymmärretä, että ihmisen kehityksen vauhti pysyy samana maailman muutoksen vauhdista huolimatta. Tärkein arvo koulussa on ihmisarvo. Jokainen kelpaa eikä ketään voi korvata toisella. On tärkeää, että tunnustukset ja palkkiot jaetaan siten, etteivät ne johda pelkästään sosiaaliseen vertailuun ja hyvien arvosanojen metsästämiseen. On siis huolehdittava, etteivät koulun palkitsemisjärjestelmät perustu ainoastaan normatiivisiin kilpailukriteereihin. (Uusikylä, 2007, s. 53.) Tärkeintä olisi ymmärtää hyväksymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteiden merkitys oppilaan elämälle. Ainoastaan niiden luomalle tukevalle pohjalle rakentuvat tehokas opiskeluhalu ja arvokas, onnellinen elämä. (Uusikylä, 2007, s. 50.)

### 6.3 Arvokeskustelu opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen arvopohja on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004). Arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Näiden lisäksi perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa ja opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat. Perusopetuksessa myös edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä. Opetussuunnitelmassa ohjeistetaan, että paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Arvojen tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan. (POPS 2004, s. 14.)

Sekä ulkomaisissa että kotimaisissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että opetussuunnitelma on jäänyt liian usein opettajille ulkokohtaiseksi, paperinmakuiseksi asiakirjaksi, jota opettajat eivät lue eivätkä hyödynnä opetuksensa suunnittelussa saati opetuskäytännössään (Kosunen, 2002, s. 57). Opetussuunnitelmassa käytävä arvokeskustelu ei voi tulla osaksi koulun sisäistä keskustelua, jos opettaja pitää opetussuunnitelmaa vain oppiainekohtaisena ohjenuorana.

*Ihan sisältöjen että mitä sisältöjä siellä on mutta en sit sen enempiä niinkun pääotsikoita. OpeH2*

*Et nyt en oo ihan varma et millä tasolla se meidän oman koulun opsi on, koska sithän kestää hetken aikaa ennen kun se muutos on tehty. [...] peruseriaate on se et ne opsin asiat tulis sit käytyä, opetettua. No yleisesti ottaen ne opsit on aika laajoja ja aika niinkun paljon asioita ja suuria kokonaisuuksia et sit sieltä pitää kyl valita että mitä siin kerkee opettamaan. Et sit joitain isoja laajoja kokonaisuuksia on pakko ottaa esimerkiks ryhmätöinä sillai että sit vaan se yks porukka ikään kuin opettaa sen muille tai että katotaan jostain, on tosi laajoja. OpeH5*

Opetussuunnitelmassa on eritelty aihekokonaisuuksia, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja, ja niiden kautta vastataan myös ajan koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuudet tulee

opetussuunnitelmaa laadittaessa sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin, ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. (POPS 2004, s. 38.)

Yhtenä aihekokonaisuutena opetussuunnitelmassa (2004, s. 38) on ihmisenä kasvaminen. Kokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda sellainen kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon, ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Tavoitteisiin kuuluu, että oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan, arvioimaan toimintansa eettisyyttä, tunnistamaan esteettisten kokemusten tärkeyden elämänlaadulle ja toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Keskeisinä sisältöinä mainitaan muun muassa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavat tekijät, tunteiden tunnistaminen ja käsittely, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, toisen huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä sekä lopuksi itsensä tavoitteellinen kehittäminen. (Opetushallitus, 2004, s. 38.) Onkin mielenkiintoista, miksi opettajat eivät ole ottaneet opetussuunnitelmassa esitettyjä arvokysymyksiä osaksi omaa työtä, vaikka moni kaipaa arvokeskustelun herättämistä ja arvojen ottamista mukaan käytännön työhön. Onko opetussuunnitelma liian etäinen?

*[...] en mä valtakunnallista niinkun, kyl mä luotan siihen et kunnalliset ja koulukohtaiset on tehty siihen pohjautuen. Et kyl se koulun opsi on se mitä käyttää työvälineenä. Ja lukujärjestyksenä et en mä sitä valtakunnallista oo käyttäny siinä määrin koska se on niin yleisellä tasolla et se ei oo varsinaisesti työväline, se on enemmän semmonen suuntaviivojen luoja ja sitte kuitenkin niinku sekä koulun ops että oppikirjat tietyllä tavalla mukailee sitä. Sitä valtakunnallista. Ni ei se sillai aktiivisesti oo. Oo mitenkään päivittäin käytössä ollu. OpeH7*

*Öö no se on siellä taustalla [...] mikä pitää ottaa huomioon. Ja päättöarvioinnin kriteerit sun muut. [...] Selvää siitä ei saa mut sit tota, ne on semmosia korulauseita mut se pitää yrittää vaan lukee järkevästi [...]. OpeH9*

Törmä (2003) tarkastelee opetussuunnitelman merkitystä elinikäisen oppimisen lähtökohdista. Tällöin painopiste siirtyy opetuksen sisällöstä oppijan elämään ja oppimisprosesseihin. Jos kuitenkin kasvattajilta puuttuu yhteinen näkemys hyvän elämän

edellytyksistä tai jos sitä ei ole vaivauduttu pohtimaan, oppilaiden identiteetti rakentuu täysin sattumanvaraisesti muuttuvien ja ristiriitaisten trendien kaaoksessa. Emme siis elä arvotyhjiössä, mutta kyse on arvojen selkiytymättömyydestä ja niiden priorisoinnin vaikeudesta. (Törmä, 2003, ss. 91–92.)

Eettinen kasvatus ei voi perustua pelkästään opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin, jotka usein jäävät käytännölle etäiseksi retoriikaksi. Ensisijaista on aina se, toteutuvatko eettiset ideaalit yksilöiden valinnoissa ja yhteisissä toimintatavoissa. Kasvattajien haasteena tulisivatkin olla omakohtainen näkemys eettisten päämäärien merkityksestä käytännön toiminnassa. (Törmä, 2003, s. 128.)

#### 6.4 Opettajakoulutus vain aineenhallintaa?

Tähdittäessä koulukulttuurin muutokseen, opettajat ja opettajakoulutus ovat tärkeässä asemassa. Koulu ei tule muuttumaan, ellei opettajien ammatillisuudessa tapahdu muutosta. (Rasku-Puttonen & Rönkä, 2004, s. 176.) Opettajakoulutuksen vaarana onkin, että koulutus hajoaa lukuisten eri kurssien ja opintoviikkojen viidakoksi, josta ei muodostu riittäviä valmiuksia opettajan kokonaisvaltaiselle kasvatustyölle (Niemi, 1999, s. 19).

Opettajan työhön kohdistuu monia muutospaineita. Yksi suurimmista paineista liittyy vuorovaikutusosaamisen vaatimukseen. Opettajan työssä tapahtuvien kohtaamisten kirjo on laajentunut, ja opettaja kohtaa työssään yhä erilaisempia yksilöitä tarpeineen. Opettajat tarvitsevat eväitä oppijoiden yksilöllisyyden huomioon ottamiseen ja moninaisista elämäntilanteista syntyvien lasten ja nuorten ongelmien ratkomiseen. (Rasku-Puttonen & Rönkä, 2004, ss. 176–177.) Tämä opettaja kaipaa tietoa nuorista ja nuoruudesta kehitysvaiheena työnsä tueksi, sillä tämän tyyppinen koulutus puuttui hänen nuoruudessa käymästään opettajakoulutuksesta.

*No mut ihan sit tämmösii luentoja nuorista. Just tämmöstä nuorisopsykiatrii ja tämmösii nuorisotutkijoiden, niitä että ne niinkun tajuais mitä niitten nuorien päässä, [...] semmosii ketkä kertoo siitä ja sitten siitä nuoren kehityksestä ja et ne niinkun vähän tajuais mimmosen joukon eteen ne on menossa. Oikeesti. Siis mä en muista olik meidän aikana ei tainnu mitään semmosta olla. Ite on saanu kantapään kautta kokee. Et*

*ne sais sitä ymmärrystä et miten ne nuoret käyttäytyy. Ettei ne aina vaan oo ääliöitä vaan niillä voi olla joku muu syy siihen käyttäytymiseensä. OpeH1*

Niemi (1999, s. 27) on arvioinut opettajankoulutuksen muuttumistarpeita. Muutokseen liittyy tiedon uudelleen arviointia. Ihmiset eivät luota tieteelliseen tietoon samalla tavalla kuin ennen: tieteellisten tutkimusten tulokset kyseenalaistetaan ja yliopistojen tehtävää ja roolia arvostellaan. Samalla tieteen tulokset ja käyttökelpoisuus arvioidaan hyvin käytännönläheisesti. Nykyään kysytään myös käytännönläheisesti sitä, mitä opiskelijat osaavat tiedolla tehdä ja miten he osaavat sitä käyttää. Tiedon arvo ei riipu sen sijainnista vaan siitä, miten sen avulla ratkaistaan ongelmia. Opettajankoulutukselle tämä tarkoittaa vaativaa tehtävää: opiskelijalle tulisi kehittyä käsitys siitä, miten voi oppia ja kehittyä työssään siten, että teoreettinen tieto ja käytännöllinen osaaminen saadaan liittymään yhteen. (Niemi, 1999, s. 27.)

*Jos ajatellaan vaikka tiedollista tätä ajattelua, ymmärtämistä, oppimista, ni eihän koskaan varmaan sellasta oo liikaa. Ja tuntuu et opettajakoulutuksessa niin kauheesti vaan vähennetään kaikkea ja annetaan tilaa tutkimukselle tai näin. OpeH5*

Tuula Laine (1999) on ottanut kantaa opettajakoulutuksen kehittämiseen. Uudessa koululainsäädännössä poistettiin peruskoulun astejako ylä- ja ala-asteeseen. Tämän tulisi Laineen mukaan näkyä myös opettajien pätevyyksissä ja opettajankoulutuksessa. Hän kysyykin, tekeekö uudistus mahdolliseksi pohtia kokonaisvaltaisemmin opettajankoulutuksen uudistamista niin rakenteellisesti kuin sisällöllisestikin. Samalla nousee esille kysymys siitä, onko tarkoitus kouluttaa tiedonala- vai ikäkausispecialisteja, laaja-alaisia yleispedagogeja vai tieteellisiä osaajia, vai molempia. (Laine, 1999, s. 250.) Tämä opettaja ottaa kantaa aineenhallinnan ja kasvatuksen epätasapainoon opettajankoulutuksessa.

*Yliopistolliseen opettajakoulutukseen? Aah, kaikkea mahdollista. Se ehkä mun mielestä yliopistokoulutus, aineenopettajakoulutus, on vielä aika paljon lukion-opettajakoulutusta. Jos näin aattelee et erityispedagogiikkaa ei oo miksiäkään, ei oo oppilaantuntemusta sillai, opettajankoulutuslaitoksilla opettaa henkilöt jotka ei oo ollu koulussa töissä. Mut se on meidän rakennelma, me ollaan oltu opettajankoulutus-seminaareissa aikaisemmin ja siirrytty yliopistotasoiseen koulutukseen ja kyllä mä sitä niinkun puolustan. Mut se et miten sais sitten, et mikä siinä on et onks yks vuosi semmosta ammattikoulumaista ja sit taas niinku loput vuodet aineenhallintaa, se on*

*vaikee yhtälö. Varmaan täytyis, jos mä ajattelen että suurin osa kuitenkin haluaa ymmärryksen mukaan moni haluaa lukioon opettajista, et peruskoulu ei oo semmonen ykköstyöpaikka, ni kyllä mun mielestä semmonen realistinen kuva pitäis tulla siitä peruskoulustakin. Ehkä jotain eriyttämistä opintovaiheessa jo. Että semmoinen ihminen joka on kiinnostunu ni sais sit opinnoistaan tukee. OpeH7*

Useiden opettajankoulutusta käsittelevien kotimaisten ja ulkomaisten tutkimusten keskeisenä johtopäätöksenä on, että opiskelijat ovat tyytymättömiä teorian ja käytännön välisen yhteyden puutteeseen opettajankoulutuksessa. Teoriaopintoja ja harjoittelukokemuksia on opiskelijoiden antaman kritiikin mukaan vaikea sovittaa yhteen. (Väisänen & Silkelä, 1999, s. 217.) Lisäksi opettajankoulutusta kritisoidaan siitä, että sen rakenteet pitävät opettajaksi opiskelevan lähes koko koulutusajan erossa todellisesta käytännön työstä (Laine, 1999, s. 245). Myös nämä opettajat ovat sitä mieltä, että opettajankoulutus ei valmista siihen, millaista opettajan työ koulun arjessa todellisuudessa on.

*Kyl musta tuntuu että opettajankoulutus tänäkin päivänä niin varmaan aika kaukana on siitä arjesta mitä se arki on. Että kyllä tossa on, niinkun tässäkin nytten, on vähän niinkun kateissa. Että tätäkö se sitten on? Ja se on aika kauheeta jos oot ensimmäissä virallisessa työpaikassa ja miettii et kuis monta kymmentä vuotta tätä pitäis jaksaa. Niin se on niin erilaista ja nimenomaan et tänä päivänä tuntuu että koulussa joutuu ottaa semmoista kokonaisvaltaista vastuuta, paljon enemmän, eli se ei riitä et sä hallitset sen oppiaineen, vaan et sun täytyy jotenki huolehtia niistä enemmän. OpeH8*

*Et eihän opinnot anna minkäänlaista tukea peruskoulun opettamiselle. Siis silleen että ku sä joskus harvoin saat sitä omaa aineenhallintaas käyttää ni se on tosi pieni. Et on niinkun kaiken unohtanu mitä on yliopistosta oppinu. Et kaiken voi lukee lukion kirjasta ja se riittää. Mut et miten sä niinkun sitten muuten siellä työskentelet ni se on se mihin ei kyllä yliopistokoulutus anna valmiuksia. Muuhun kuin siihen et voit omaa työtäsi jotenki arvioida koko ajan ja tutkia ja pohtia et miks mä teen näin. OpeH7*

Osa opettajankoulutuksen kehittämisen tarpeista on vielä näkymättömissä, osan voimme jo nähdä opettajankoulutuksen sisältöjä ja rakenteita koskevinä muutosvaatimuksina (Niemi, 1999, ss. 37–38). Opettajankoulutuksen haasteet ovat niin mittavat, ettei opettajien peruskoulutus voi vastata niihin kaikkiin lopullisesti, vaan ennemminkin kyse on kasvun alkuun saattamisesta (Niemi, 1999, s. 8).

## 7 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen tuloksia. Aluksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, jonka jälkeen tiivistän tutkimuksessa ilmenneitä asioita nuorten hyvinvoinnista, koulun arvomaailmasta sekä koulun merkityksestä ja vaikutusmahdollisuuksista nuorten hyvinvointiin. Koonti on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan.

### 7.1 Luotettavuustarkastelu

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen piirissä on erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 131.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa korostuvat kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa usein validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133.) Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti tarkoittaa taas mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, ss. 2007, 226.) Laadullisen tutkimuksen piirissä validiteetin ja reliabiliteetin käyttöä on kritisoitu, koska ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä. Käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 133.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat arvioineet reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä tutkimuksen teossa. Reliaabeliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle tutkijan mahdollisuudesta saavuttaa objektiivinen todellisuus ja objektiivinen totuus. Käsitteitä käytetään lisäksi yleisesti puhuttaessa mittaamisesta. Vaikka tästä tingittäisiinkin ja puhuttaisiin tutkimisesta mittaamisen sijaan, jäljelle jää joukko ongelmia. Ongelmat liittyvät ihmisyyden vaikutukseen. Yksilöiden erilaisuuden takia esimerkiksi tutkimuksen toistamisella ei saadakaan samanlaisia tuloksia kuin aiemmin, useampi arvioitsija ei päädykään samaan tulokseen tai kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä ei saadakaan samaa tulosta. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, ss. 185–186.)

Kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi kuitenkin jollain tapaa arvioida, vaikkei käytettäisikään mainittuja termejä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 227). Hirsjärvi ja Hurme (2000) painottavat, että reliabiliteetin ja validiteetin totuttujen muotojen hylkääminen ei tarkoita sitä, että tutkimusta saisi tehdä miten vain. Tutkimuksen on pyrittävä edelleenkin siihen, että tutkimus paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin on mahdollista. Tämän tulee kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että tutkija jo tietojen keruuvaiheessa vaikuttaa saatavaan tietoon. Lisäksi on oltava tietoinen siitä, että on kyse tutkijan omista tulkinnoista ja käsitteistöstä, johon tutkittavien käsitteistöä yritetään sovittaa. Kun aineistoa tutkitaan kvalitatiivisesti, lähimmäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä tullaan niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua. Reliaabelius koskee tällöin enemmänkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliaabelius koskee esimerkiksi sitä, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. On myös tärkeää, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa niin pitkälle kuin mahdollista. Täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, ss. 188–189.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetti taas merkitsee kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Kysymyksenä on, sopiiko selitys kuvaukseen eli onko selitys luotettava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 227.)

Tämän tutkimuksen reliaabeliutta parantaa se, että tutkimuksen haastatteluaineisto nauhoitettiin ja litteroitiin kokonaan, sana sanalta. Näin kaikki tutkimustieto tuli tarkastelluksi. Tutkimuksen validiteettia, eli selitysten ja kuvausten välistä sopivuutta, parantaa se, että aineiston analyysissä käytetty sisällönanalyysi toteutettiin hyödyntäen haastattelun teema-alueuutteloita. Näin ollen tutkimuksen rakenne on yhtenevä haastattelujen rakenteen kanssa ja haastatteluotteet sopivat paremmin kuvauksiin. On kuitenkin muistettava, että tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 157). Näin ollen tutkijan arvomaailma on väistämättä vaikuttanut siihen, miten haastatteluaineistoa on tulkittu ja miten otteita on liitetty kirjallisuuteen. Yleisesti todetaankin, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia totuuksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 202). Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin totuuksien todentamisen sijaan kouluelämän tosiasioiden löytäminen ja tuominen julkisen keskustelun piiriin.



Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, eli tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa, mikä tulee ottaa huomioon tulosten yleistämisessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 202). Koska tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, ei tutkimus ole suoraan toistettavissa. Haastateltavien ajatukset ovat ainutkertaisia ja kiinteästi sidoksissa yhdessä käytyyn koulutustaipaleeseen. Lisäksi haastattelutilanteessa haastateltavat saattoivat puhua toisin kuin esimerkiksi kollegoiden välillä keskusteltaessa. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastatteluissa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 201). Tässäkin tutkimuksessa on huomioitava, että haastateltavat saattoivat olla varovaisia kritisoidessaan omaa työpaikkaansa ja arkiympäristöään, ja saattoivat näin ollen antaa myös sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että haastatteluotteet on erotettavissa toisistaan. Tunnistekoodien avulla on mahdollista seurata, mitkä otteet ovat kenenkin opettajan mielipiteitä.

## **7.2 Koonti tutkimuskysymyksittäin**

**Miten hyvinvointi näkyy koulun arjessa?** Koulun arjen toimivuuden kannalta on tärkeää, että koulussa voidaan hyvin. Nuoret tarvitsevat hyvinvoivia aikuisia tukemaan kasvua ja kehitystä ja myös terveitä kaverisuhteita elämäänsä. Suurin osa nuorista voi hyvin, mutta valitettavasti osa koululaisista ei. Tutkimuksen alkupuolella esitellystä kouluterveyskyselystä ilmeni, että osa nuorista potee päivittäistä väsymystä, koulu-uupumusta ja stressiä. Lisäksi lähes puolet koululaisista pitää koulun työmäärää liian suurena ja kolmanneksella on vaikeuksia opiskelussa. Koulujärjestelmän arvomaailma, toisin sanoen tulostavoittelu ja tiukat aikataulut, tuntuvat siis heikentävän nuorten hyvinvointia.

Koulun aikuisten ja nuorten hyvinvointia ei myöskään edistä turvattomuuden tunne, joka on tullut osaksi tämän päivän koulumaailmaa. Turvattomuus koskettaa sekä koulun aikuisia että lapsia ja vaikuttaa kaikkien koulussa työskentelevien työhön ja hyvinvointiin. Turvattomuuden tunnetta lisäävät nuorten välinen kiusaaminen ja aggressiivisuus. Samoin nuorten arvomaailmassa tapahtuneet muutokset, kuten oikean ja väärän välisen rajan hälventyminen sekä aikuisen ja nuoren välisen eron ja sitä kautta vastuun hämärtyminen, lisäävät turvattomuuden tunnetta koulussa.

Nuoret tarvitsevat kuuntelijaa huolilleen ja murheilleen. Nuorten voi olla vaikea lähestyä vanhempiaan murheiden kanssa, jolloin olisikin tärkeää, että nuoret voisivat lähestyä koulun aikuisia. Haastatteluista ilmeni, että opettajien saattaa olla vaikea ymmärtää nuorten avunhuutoja ja siten tarjota apuaan kun sitä tarvitaan. Opettajat kuitenkin kokivat, että usein oppilaan lähestyminen ja arkisista asioista jutteleminenkin voi auttaa. Nuorten ongelmat saattavat kuormittaa opettajaa varsinkin silloin, jos huolet koskevat kodin sisäisiä arkaluontoisia asioita. Kuormittavuutta voi vielä lisätä se, että opettaja toimii työssään niin ammattiroolissaan kuin myös yksilönä, ihmisenä. Opettajat kokivat kuitenkin saavansa tukea jaksamiseensa työyhteisöltä.

**Millaiset vaikutusmahdollisuudet koululla on opettajien mielestä nuorten hyvinvoinnin edistämiseen?** Sekä koulun että kodin tehtävänä ja velvollisuutena on nuorten hyvinvoinnin edistäminen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan tiivistä yhteistyötä kodin ja koulun välille. Opettajien haastatteluissa tuli esille, että yhteistyö on kuitenkin valitettavan vähäistä, ja usein vielä yksisuuntaista, koulusta kotiin kulkevaa viestiä. Koulun ja niiden nuorten vanhempien välillä, joiden olisi opettajien mielestä hyvä olla aktiivisemmin mukana, yhteistyö on vähäistä, kun taas vanhemmat, joiden lapsilla menee hyvin, ovat paremmin mukana koulun toiminnassa.

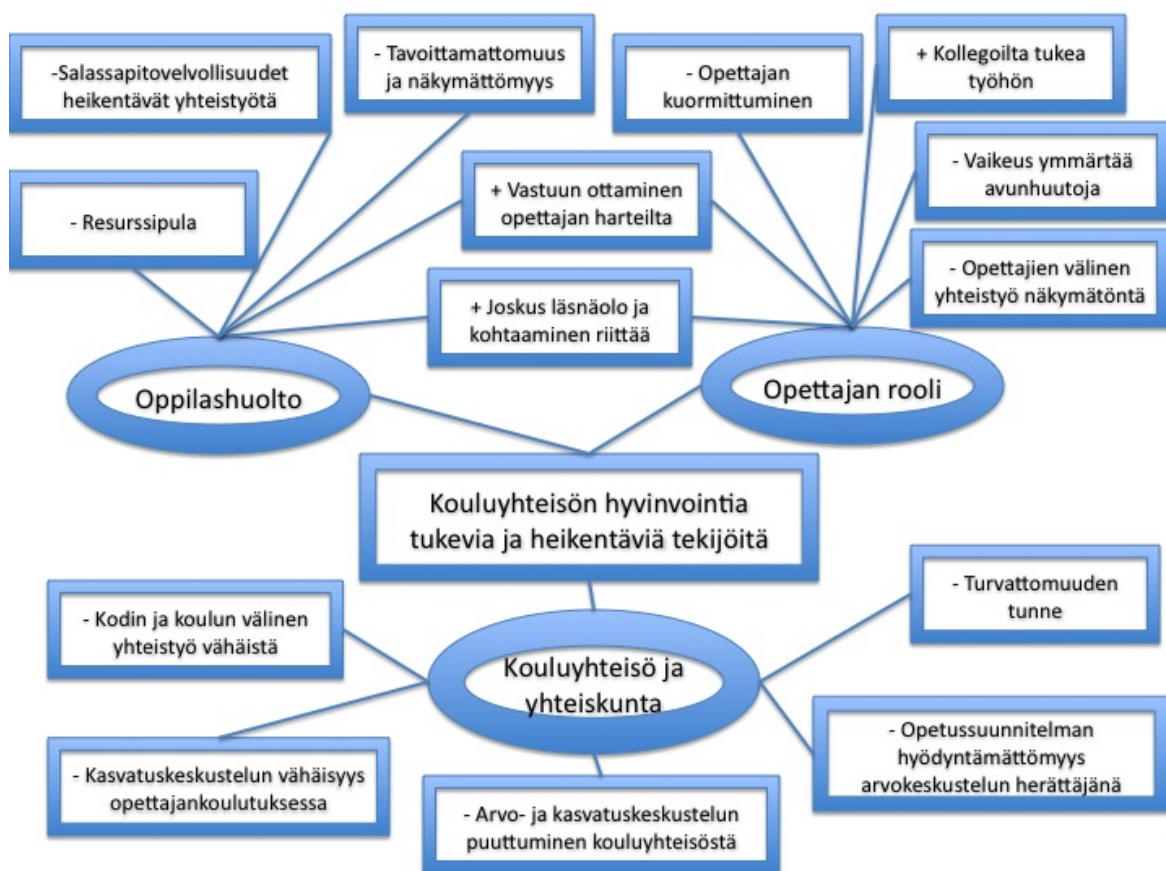
Nuoren kasvun tukemista ja hyvinvoinnin edistämistä on mahdollista toteuttaa silloin, kun yhteistyö opettajien ja oppilashuollon välillä toimii saumattomasti. Opettajat nostivat koulun arjesta esille monia yhteistyötä heikentäviä tekijöitä. Oppilashuollon resurssien riittämättömyys, oppilashuollon jäsenten näkymättömyys ja tavoittamattomuus sekä oppilashuollolle tuotujen asioiden hidas eteneminen hankaloittavat koulun arkea niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Yhteistyö olisi kuitenkin tärkeää opettajien jaksamisen kannalta, sillä opettajat kokivat, että viemällä asioita oppilashuollon käsiteltäväksi opettajat siirtävät vastuuta pois omilta harteiltaan. Yhteistyön suurimmaksi esteeksi opettajat nostivat salassapitovelvollisuudet koulun eri ammattiryhmien välillä. Kun tieto oppilaan ongelmista ei tavoita opettajaa, opettaja ei voi ottaa oppilaan tuentarvetta huomioon opetuksessa.

**Mitä mieltä opettajat ovat koulun arvomaailmasta ja ihmiskäsityksestä?** Koulun toiminta heijastaa koulun sisäistä arvomaailmaa. Haastatteluissa ilmeni, että opettajat kaipasivat sekä aikuisten välillä että nuorten ja aikuisten välillä käytävää arvokeskustelua. Opettajat haluaisivat pohtia yhdessä, millaista kasvatusta omassa koulussa toteutetaan.

Heidän mielestään opettajat keskustelevat liian vähän siitä, millaisen ihmiskäsityksen pohjalta opettajat toteuttavat työtään. Opettajien haastatteluissa tuli lisäksi esille, että opettajien välinen yhteistyö jää näkymättömäksi koulun toimintakulttuurissa. Tällöin oppilaat eivät näe aikuisten pyrkimyksiä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, mikä osaltaan vaikuttaa nuorten käsityksiin aikuisuudesta, vastuusta ja yhteistyöstä.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on avattu arvokeskustelun tärkeyttä ja roolia koulussa. Opettajat kaipasivat arvokeskustelua kouluihin, mutta eivät yhdistäneet ajatusta opetussuunnitelmaan, jossa asiaa käsitellään. Opettajat eivät pitäneet opetussuunnitelmaa hyödyllisenä työkaluna vaan pikemminkin laajana ja liian suurina kokonaisuuksina käsittävänä yleisteoksena. Myöskään opettajankoulutuksesta ei koettu saavan tukea koulussa käytävälle kasvatuskeskustelulle. Opettajien mielestä yliopistollinen opettajakoulutus opettaa aineenhallintaa kasvatuksen kustannuksella.

Kuviossa 1 on tiivistetty edellä kuvatut tutkimuksessa ilmenneet tekijät, jotka vaikuttavat koulu yhteisön hyvinvointiin joko tukevasti tai heikentävästi opettajan, oppilashuollon sekä koulu yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmista.



KUVIO 1 Koulu yhteisön hyvinvointia tukevia ja heikentäviä tekijöitä.

## **8 Tulevaisuuden koulu**

Kouluyhteisön tulee tukea kokonaisvaltaisesti nuoren kasvua ja kehitystä. Seuraavaksi kokoan tutkimuksen tuloksista heränneitä ajatuksia, joiden avulla oman kokemukseni ja tämän tutkimuksen perusteella koulumaailman hyvinvointia olisi mahdollista kehittää parempaan suuntaan, tulevaisuutta kohti.

### **Opettajille tukea työhön.**

Nuoret tarvitsevat aikuisia elämäänsä. Jotta aikuiset voivat olla nuorten hyvinvoinnin tukena, on myös aikuisten voitava hyvin. Opettajat joutuvat tasapainoilemaan yhä kiristyvien tavoitteiden, aikataulujen ja korkeammalle ulottuvien päämäärien kanssa. Jotta opettajat jaksavat työssään, on heille tarjottava mahdollisuutta saada tukea työhön lähtien opettajakoulutuksesta aina kollegiaaliseen tukeen ja työnohjaukseen saakka. Työhönsä uupuneita, opettajanhuoneessa itkeviä opettajia on liikaa.

### **Opettajille lisää tietoa nuoruudesta.**

Nuoret tarvitsevat kuuntelijaa huolilleen ja usein opettaja on koulussa ensimmäinen, turvallinen ja lähestyttävä aikuinen. Opettajan tehtävä ei ole olla terapeutti vaan olla läsnä ja turvana nuoren elämässä. On tärkeä muistaa, että pelkkä kuuntelukin auttaa. Opettajat tarvitsevat lisää tietoa nuoruudesta kehitysvaiheena, jotta he voisivat ymmärtää oppilaita paremmin ja siten kuulla nuorten usein niin hyvin peitetyt avunhuudot.

### **Oppilashuollon resursseja lisättävä.**

Koulun sisäänrakennettu tukijärjestelmä, oppilashuolto, on elintärkeä osa nuorten hyvinvoinnin tukemista. Jos oppilashuolto on koulussa näkymätön rakenne, johon kuuluvat henkilöt eivät ole nuorten tavoitettavissa, on aihetta kysyä, onko rakenne liian heikko. Oppilashuollon resurssit ovat riittämättömät: onko realistista olettaa, että yksi terveydenhoitaja voi tavoittaa, tukea ja palvella kuusisataa oppilasta ja lisäksi edistää

heidän terveyttään? Oppilashuoltorakenteen vahvistaminen on yksi koulujärjestelmän kehittämisen suurimmista ja tärkeimmistä haasteista.

### **Tiedonkulkua parannettava.**

Yhteistyön oppilashuollon ja opettajien välillä on oltava saumatonta. Liian usein opettajat ovat tietämättömiä oppilaidensa vaikeuksista ja esimerkiksi kodin sisäisistä ongelmista, joista oppilashuolto saattaa kuitenkin tietää. Kun tieto ei kulje oppilashuollolta opettajille erilaisten salassapitovelvollisuuksien varjolla, on opettajien mahdotonta ottaa huomioon nuoren erityisen tuen tarvetta opetuksessa. Oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseksi olisikin tarpeen, että tieto oppilaan huolista tavoittaisi myös opettajan, jolloin oppilasta lähellä olevalla aikuisella olisi mahdollisuus ymmärtää nuorta paremmin. Tämän lisäksi myös tiedonkulkua kodin ja koulun välillä olisi hyvä parantaa, sillä koulun aikuiset ja vanhemmat kasvattavat nuoria yhdessä. Tämän yhteistyön lisäämiseksi opettajat tarvitsisivat aukikirjoitettuja työtapoja sekä lisätietoa erilaisista perheistä ja taustoista.

### **Arvoista ja kasvatuksesta keskustelua kouluihin.**

Koulun tulostavoitteet vaikuttavat nuoriin aiheuttamalla väsymystä ja stressiä. Onkin olennaista kysyä, millä perusteilla ja mihin arvoihin pohjautuen koulun tavoitteet on suunniteltu. On myös tärkeää pohtia syitä turvattomuuden tunteelle, joka on osa koulun arkea. Opettajat nostivat esille nuorten arvomaailman, jossa raja oikean ja väärän sekä aikuisen ja nuoren välillä on hämärtynyt. Tällöin on tärkeää tukea nuorten tervettä arvomaailmaa, mihin tarvitaan avointa ja yhteistä keskustelua kasvatuksesta, arvoista ja ihmiskäsityksestä. Toisin sanoen tarvitaan keskustelua siitä, millaisia nuoria haluamme koulussa kasvattaa ja mitä asioita haluamme heidän muistavan koulusta. Onko nuorilla turvallinen olo oppia, kokeilla, kysellä? Onko nuorilla tilaa ja aikaa ihmetellä, olla uteliaita uusista asioista? Onko nuorilla tilaisuutta kertoa huolistaan ja tulla kuulluksi? Tarvitaan myös keskustelua siitä, jääkö liian moni, niin opettaja kuin oppilaskin, hiljaisuuden varjoon. Tätä keskustelua on myös mahdollista käydä yhteiskunnallisella tasolla, esimerkiksi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Tämänhetkinen opetussuunnitelma on etäinen koulun arjesta eikä siinä käyty arvokeskustelu saa aikaan kaivattua arvokeskustelua koulujen sisällä. Yhteiskunnalliselle keskustelulle on tilaa ja valmis

paikka, joten ehkä olisi aika tuoda muutosta myös opetussuunnitelmaan tuomalla suunnitelma lähelle opettajaa ja koulun arkea. Sitä kautta arvokeskustelullakin on mahdollisuus siirtyä yhteiskunnasta kouluihin. Hyvinvoivan koulun puolesta.

Kiitän professori Päivi Palojokea työni ohjauksesta, tuesta ja kannustuksesta. Kiitän projektijohtaja Marjo Hannukkalaa mahdollisuudesta toteuttaa tutkimus osana Suomen Mielenterveysseuran lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviä hankkeita.

## Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. (2007). *Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. (2. painos.) Tampere: Vastapaino.
- Bee, H. (1997). *The Developing Child*. (8. Painos.) New York: Longman.
- Cobb, N. J. (2007). *Adolescence. Continuity, Change, and Diversity*. Boston: McGraw-Hill.
- Dufva, V. (2001). *Mikä lapsella hätänä? Perheväkivalta koulun henkilöstön näkökulmasta*. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 25. Helsinki: Nykypaino.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummerus.
- Gustavson, C. (2006). *Masennus*. Helsinki: WSOY.
- Hannukkala, M. (2010). *Tukemalla nuorten mielenterveyttä voidaan ehkäistä häiriöitä*. Blogikirjoitus 5.1.2010. Suomen Mielenterveysseura. Tulostettu 16.3.2010  
[http://www.mielenterveysseura.fi/tiedotus\\_ja\\_julkaisut/seuralainen-blogi/menneet\\_blogit/tammikuun\\_seuralaiset.html](http://www.mielenterveysseura.fi/tiedotus_ja_julkaisut/seuralainen-blogi/menneet_blogit/tammikuun_seuralaiset.html)
- Heikkinen, H. (1998). Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. (ss. 93–109). Juva: Atena.
- Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. (2006). *Mielenterveyden ensiapukirja*. Helsinki: SMS-tuotanto.
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982). *Teemahaastattelu*. (2. painos.) Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. (13. painos.) Keuruu: Otava.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: Ps-kustannus.
- Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1900-luvulle*. Turku: Turun yliopisto.
- Kallio, E. (2005). *Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kontoniemi, M. (2003). *"Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosunen, T. (2002). Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. (ss. 52–68). Valtiotieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 83. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.
- Kuuskoski, E. (2002). Lapsen ehdoilla, aikuisten vastuulla. Vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. (ss. 113–123). Artikkelisarjan koonneet Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Riitta Sarras. Keuruu: Otava
- Kykyri, V-L. (2007). Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (ss. 189–222). Juva: Ps-kustannus.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1990). *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.



Laine, T. (1999). Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. (ss. 235–254). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) (2004). *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Lehtonen J. & Lönnqvist J. (2007). Mielenterveys. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. (ss. 26–32). (5. painos.) (Jyväskylä: Gummerus.

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia.

Luopa, P., Harju, H., Puusniekka, R., Sinkkonen, A., Jokela, J., Kinnunen, T. & Pietikäinen, M. (2008a). *Kouluterveys 2008: Pääkaupunkiseudun raportti. Liitetaulukot*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Tulostettu 12.11.2009.

[http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008\\_raportti\\_liitetaulukot.pdf](http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008_raportti_liitetaulukot.pdf)

Luopa, P., Harju, H., Puusniekka, R., Sinkkonen, A., Jokela, J., Kinnunen, T. & Pietikäinen, M. (2008b). *Kouluterveys 2008: Pääkaupunkiseudun raportti*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Tulostettu 12.11.2009.

[http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008\\_raportti.pdf](http://info.stakes.fi/kouluterveys/pkseutu/pkseutu2008_raportti.pdf)

Niemi, H. (1999). Vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. (ss. 12–40). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo: WSOY.

Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintöjä, valintoja ja noidankehää. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.

*Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto*. (2002). Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltoryhmä. Opetusministeriö. Tulostettu 12.11.2009  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm\\_492\\_oppilashuolto.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_492_oppilashuolto.pdf?lang=fi)

*Oppilashuolto, järjestyksenpito ja kurinpito perusopetuksen kouluissa 2001-2004*. Etelä-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston julkaisuja 1/2005. Tulostettu 12.11.2009  
[http://www.laanhallitus.fi/lh/biblio.nsf/92F263CD4A3371A0C22570770030EB18/\\$file/SIVeril0105.pdf](http://www.laanhallitus.fi/lh/biblio.nsf/92F263CD4A3371A0C22570770030EB18/$file/SIVeril0105.pdf)

*Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio*. (2006). Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Tulostettu 12.11.2009  
[http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/\\_julkaisu/1067951](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/_julkaisu/1067951)

Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Penttilä, E. (1994). *Turvallinen koulu*. Juva: WSOY.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Tulostettu 11.03.2010.  
[http://www.opf.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.opf.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)

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

Rice, F. P. & Dolgin, K. (2005). *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*. Boston: Allyn & Bacon.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 11.03.2010. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. (1991). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. (2. painos.) Helsinki, Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salmivalli, C. (1999). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. (2. painos.) Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Sohlman, B. (2004.) *Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana*. Stakes, Tutkimuksia 137. Helsinki.
- Tanttu, K. & Johnson, P. (2008). Yhtenäinen perusopetus koulukulttuurin kehityksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa K. Tanttu & P. Johnson (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. (ss. 9–15). Juva: WS Bookwell.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. (ss. 109–130). Tampere: Vastapaino.
- Törmä, S. (2003). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. *Opettajan vaiettu valta*. (ss. 83–107). Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Juva: Ps-kustannus.

Uusikylä, K. (2007). *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. (3. painos.) Helsinki: WSOY.

Väisänen, P. & Silkelä, R. (1999). Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. (ss. 217–234). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Väljjarvi, J. (2002). PISA-tutkimus koulutuksen arvioinnissa. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. (ss. 1–8). Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. (2002). Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. (ss. 191–202). Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

WHO 2007. *What is mental health?* Tulostettu 12.11.2009

<http://www.who.int/features/qa/62/en/index.html>

WHO 2010a. *Frequently asked questions*. Tulostettu 12.11.2009

<http://www.who.int/suggestions/faq/en/index.html>

WHO 2010b. *Mental health*. Tulostettu 12.11.2009

[http://www.who.int/topics/mental\\_health/en/](http://www.who.int/topics/mental_health/en/)

Wolfe, D., Jaffe, P. & Crooks, C. (2006). *Adolescent Risk Behaviors: Why Teens Experiment and Strategies to Keep Them Safe*. Yale University Press.

## **Liitteet**

### **Liite 1 Oppilashuollon määrittely opetussuunnitelmassa**

Oppilashuolto on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Oppilaalle tulee oppilashuollossa tarjota oppilashuollollista tukea erilaisissa vaikeuksissa ja kurinpitorangaistusten yhteydessä. Tukea tulee antaa myös silloin, kun opetukseen osallistuminen on oppilaalta evätty. Oppilashuollon toimenpiteitä ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi ovat perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan seuraavat: poissaolojen seuranta, kiusaaminen, väkivalta ja häirintä, mielenterveyskysymykset, tupakointi ja päihteiden käyttö, sekä erilaiset tapaturmat, onnettomuudet ja kuolemantapaukset. (POPS 2004, s. 25.)

## Liite 2 Oppilashuollon määrittely laissa

**Perusopetuslaki** määrittelee oppilashuollon sellaiseksi, joka edistää ja ylläpitää oppilaan hyvää oppimista, hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Oppilashuolto myös lisää näiden asioiden edellytyksiä. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada tarvittava oppilashuolto maksutta, edellyttäen opetukseen osallistumista. Oppilashuolto on opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen, johon sisältyvät oppilashuollon palvelut. Nämä palvelut ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. (Perusopetuslaki 31 a §.)

**Kansanterveyslain** mukaan kunnan tulee ylläpitää kouluterveydenhuoltoa. Kouluterveydenhuoltoon sisältyy kunnassa sijaitsevien perusopetusta ja lukiokoulutusta antavien koulujen ja oppilaitosten koulu yhteisön terveellisuuden ja turvallisuuden valvonta ja edistäminen yhteistyössä henkilökunnan työterveyshuollon kanssa. Lisäksi kouluterveydenhuoltoon sisältyy oppilaan terveyden seuraaminen ja edistäminen, yhteistyö muun oppilashuolto- ja opetushenkilöstön kanssa sekä terveydentilan toteamista varten tarpeellinen erikoistutkimus. (Kansanterveyslaki 14 §.)

**Lastensuojelulain** mukaan lapsella on ensinnäkin oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvu ympäristöön sekä tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen. Lapsella on myös etusija erityiseen suojeluun. (Lastensuojelulaki 1 §.) Lastensuojelun tarkoituksena on turvata nämä edellä mainitut oikeudet vaikuttamalla yleisiin kasvuoloihin ja tukemalla huoltajia lasten kasvatuksessa. Lisäksi oikeuksia turvataan toteuttamalla perhe- ja yksilökohtaista lastensuojelua. (Lastensuojelulaki 2 §.) Sosiaalilautakunnan ja kunnan muiden viranomaisten on seurattava ja kehitettävä lasten ja nuorten kasvuoloja. Heidän on myös poistettava kasvuolojen epäkohtia ja ehkäistävä niiden syntymistä. (Lastensuojelulaki 6 §.) Kunnan tulee myös järjestää kunnan koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet sellaisten sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi, jotka liittyvät koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen. Lisäksi on kehitettävä koulun ja kotien välistä yhteistyötä. (Lastensuojelulaki 7 §.)

### Liite 3 Oppilashuoltoryhmän jäsenten tehtävät

**Rehtorin** jäsenyys oppilashuoltoryhmässä on sekä luontevaa että välttämätöntä. Toisaalta hänelle kuuluvat oppilashuoltoa sivuavat tehtävät ja toisaalta hän on koko koulun kasvatus- ja opetustyötä vastaava viranhaltija. Tämän puitteissa rehtorilta vaaditaan paljon niin hallintoviranomaisten, opettajien kuin huoltajienkin puolelta. (Laaksonen & Wiegand 1990, ss. 16–17.) Rehtorin ottamalla roolilla on suuri merkitys paitsi oppilashuollon toimintaan myös koko kouluyhteisön toimivuuteen ja luottamukseen. Rehtori on koulun avainhenkilö, jonka johtamistapa säteilee laajasti koko kouluyhteisöön. (Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 48.) Rehtorilla on toimivaltaa toimintojen koordinointiin ja hän voi osaltaan vaikuttaa kokousten säännölliseen pitämiseen ja asiakirjojen asialliseen laadintaan. Oppilashuoltoryhmän avulla rehtori saa tiedot esimerkiksi poissaoloista ja kiusaamisesta. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 47.)

**Apulaisrehtori** on koulun johtaja kun rehtori on poissa. Tämän takia apulaisrehtorin on tiedettävä oppilashuoltoon liittyvistä asioista mahdollisimman paljon, jotta asioiden käsittely ei pitkity tietojen puuttumisen takia. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio, 2006, s. 47.)

**Opinto-ohjaaja** on opettaja, joka on erikoistunut koulun kasvatukselliseen, opetukselliseen ja ammatinvalinnan ohjaukseen. Tavoitteena on auttaa oppilaita kehittymään itsenäisiksi ja sosiaalisesti vastuuntuntoisiksi yksilöiksi, jotka pystyvät toteuttamaan itseään sekä osallistumaan yhteiskunnallisiin toimintoihin ja niiden kehittämiseen. Usein opinto-ohjaajien kasvatuksellinen tehtävä jää ammatillisten valintojen ohjaamisen varjoon. Oppilashuoltoryhmässä he edustavat sellaista työntekijää, joka opettaa kaikkia koulun oppilaita ja jolla on mahdollisuus tarvittaessa myös henkilökohtaiseen ohjaukseen sekä ryhmäohjaukseen. (Laaksonen & Wiegand, 1990, ss. 17–18.)

**Erytisopettaja** antaa oppilashuoltoryhmässä palautetta erityisluokalle siirrettyjen oppilaiden edistymisestä. Erytisopettajalla on myös tärkeä rooli ryhmässä silloin, kun harkitaan oppilaan siirtämistä erityisluokalta takaisin yleisopetukseen. (Laaksonen & Wiegand, 1990, s. 18.) Erytisopettaja viettää aikaa sellaisten nuorten kanssa, jotka

painiskelevat erilaisten ongelmien kanssa. Tämän kokemuksen kautta erityisopettaja voi huomata nuoren ongelmat nopeammin tai eri tavalla.

**Kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri** toimivat yhteistyössä koulun muun henkilöstön kanssa. Kouluterveydenhoitaja on kouluyhteisön terveyden edistämisen asiantuntija. Hänen pitäisi olla sekä oppilaan että vanhempien tukija, ongelmien havaitsija sekä jatkotutkimuksiin ja hoitoon ohjaaja. Koululääkärin tehtävänä on huolehtia kouluterveydenhuollon lääketieteellisestä kehittämisestä ja toteuttamisesta sekä osallistua oppilashuollon toimintaan ja koulun arviointiin. Koululääkäri ja -terveydenhoitaja huolehtivat yhdessä terveystarkastuksista ja seulontatutkimuksista. Lisäksi koululääkärin tulee olla koulunsa terveydenhoitajan tukena ja konsultoitavissa. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto, 2002, s. 31.)

**Koulukuraattori** tukee koulun opetus- ja kasvatustyötä ja turvaa oppilaiden koulunkäynnin sosiaalisia edellytyksiä. Hän myös edistää oppilaiden kasvua, kehitystä ja toimintakykyä. Kuraattori selvittää oppilaiden erilaisia sosiaalisia ongelmatilanteita ja käy oppilaan kanssa tukikeskusteluja. Kuraattorin tulee selvittää yksilöllisten opetusjärjestelyjen mahdollisuuksia, luoda tukiverkostoja sekä ohjata joissain tapauksissa oppilas jatkohoitoon. Kuraattorin tehtävänä on myös tukea opettajia ja koko kouluyhteisöä koulussa esiintyvien vaikeiden tilanteiden selvittämisessä sekä niiden ratkaisemisessa. Kuraattoritoiminta on erityisesti oppilaan ja perheiden tukemista, mutta se on myös vuorovaikutusta ja yhteistyötä vanhempien, opettajien ja muiden oppilaan sosiaaliseen verkostoon kuuluvien tahojen kanssa. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto, 2002, s. 32.) Oppilaat tulevat koulukuraattorien vastaanotolle sekä oma-aloitteisesti että opettajan aloitteesta. Kuraattori voi antaa oppilashuoltoryhmälle tietoa sekä oppilaasta että hänen kotitaustastaan päätöksenteon tueksi (Laaksonen & Wiegand, 1990, s. 19).

**Koulupsykologin** tehtävänä on edistää koko kouluyhteisön hyvinvointia, tukea yhteistyöstä sekä kehittää koulun oppimisympäristön turvallisuutta. Koulupsykologi tarjoaa oppilaalle apua koulunkäyntiin ja vahvistaa oppilaan psyykkistä hyvinvointia. Tehtävänä on myös auttaa oppilaita, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja edistää heidän oppimisvalmiuksiaan. (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, s. 32.)