

Koulun ja oppilaitoksen psykologin konsultoiva työ Suomessa

Annarilla Ahtola

Psykologia, Turun yliopisto

Mari-Pauliina Vainikainen

Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto

Koulun ja oppilaitoksen psykologin konsultoiva työ

Suomalaisessa koulussa tai oppilaitoksessa työskentelevän psykologin työ muodostuu välittömästä asiakastyöstä lasten, nuorten ja perheiden kanssa sekä yhteistyöstä opettajien ja muun koulun tai oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Viimeksimainittua työtä kutsutaan tässä kirjoituksessa konsultoivaksi työksi. Erityisesti alakoulussa ja muutenkin perusopetuksessa keskeinen työtehtävä ovat lapsille tehtävät psykologiset tutkimukset, joilla kartoitetaan erilaisia oppimisedellytyksiin sekä lapsen kehitykseen ja perhetilanteeseen liittyviä seikkoja. Yläkoulussa ja erityisesti toisen asteen oppilaitoksissa lisääntyy tarve hoidolliselle ja psykoedukatiiviselle työskentelylle, joka voi tapahtua sekä yksilötasolla että ryhmämuotoisena. Oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmien kokoukset sekä muu yhteistyö koulun henkilöstön kanssa ovat keskeinen osa työtä kaikilla kouluasteilla. Työnkuvaan vaikuttavat muun muassa paikalliset olosuhteet ja palvelut, koulujen odotukset sekä psykologin omat valmiudet, kiinnostuksenkohteet ja kokemus. Tässä tekstissä raportoidaan, millä tavoin suomalaisten koulujen ja oppilaitosten psykologien työaika jakaantuu ja millaisia konsultoivia työtapoja käytetään.

Kirjallisuudessa on jo pitkään asetettu koulupsykologisen työn tavoitteeksi koulun opetus- ja kasvatustyön tukeminen yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa (ks. esim. Fredriksson 1986; Guvå 2001, 2004; Laaksonen & Wiegand 1990; Monroe 1979; Norwich 2005; Phye & Reschly 1979; Reynolds, Gutkin, Elliot & Witt 1984; Selvini Palazzoli et al. 1978). Oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen ei riitä pelkkä reaktiivinen yksilötason arviointi- ja hoitotyö, vaan koulupsykologin on työskenneltävä myös aikuisten, vanhempien ja opettajien, kanssa sekä oltava mukana koulun suunnittelu- ja kehittämistyössä (ks. Conoley & Gutkin 1995; Gutkin & Conoley 1990; Hoagwood & Johnson 2003; Hunter 2003; Merrell & Buchanan 2006; Sheridan & Gutkin 2000; Strein, Hoagwood, & Cohn 2003). Keskeisin peruste erilaisten konsultoitavien työtapojen käytölle on se, että niiden ajatellaan olevan tehokkaampia perinteiseen välittömään asiakastyöhön, tutkimuksiin ja hoitoon, verrattuna (Gutkin & Conoley 1990; Meyers

1995). Tuomalla psykologista tietoa koulun ja oppilaitoksen toiminnan pohjaksi voidaan edistää hyvinvointia (proaktio) ja ehkäistä ongelmien syntyä ja pahenemista (preventio). Tämä on mielekästä niin inhimillisestä kuin taloudellisestakin näkökulmasta.

Käytännössä kaikki ikäluokan lapset ja nuoret käyvät Suomessa koulua, joten koulun rakenteilla ja käytänteillä, saaduilla oppimiskokemuksilla sekä vuorovaikutuksella opettajien ja ikätovereiden kanssa on suuri merkitys kasvulle ja kehitykselle. Työskentelemällä konsultoivasti koulun ja oppilaitoksen työntekijöiden kanssa psykologi auttaa pitkällä tähtäimellä suurta osaa tai jopa kaikkia oppilaita ja opiskelijoita. Näissä työtehtävissä psykologilla on kaksi tavoitetta: ensinnäkin hän pyrkii vaikuttamaan käsittelyssä olevan konkreettisen asian (esim. yksittäisen oppilaan tuen järjestelyt, kehittämishankkeen toteutuminen) onnistumiseen; toisaalta tavoitteena on lisätä koulun henkilöstön ja yhteistyökumppanien tietämystä, osaamista ja työssä jaksamista tulevia työtehtäviä ajatellen.

Mitä konsultoiva työ kouluissa ja oppilaitoksissa on?

Koulun ja oppilaitoksen psykologin konsultoiva työ tapahtuu ensinnäkin (1) yksittäisten koulun työntekijöitten kanssa, esimerkiksi opettajien, terveydenhoitajien, koulukuraattorien ja kouluavustajien kanssa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi erilaisia spontaaneja tai ennalta sovittuja konsultatiivisia keskusteluja näiden työntekijöitten työongelmiin liittyen tai opettajan luokassa toteuttaman projektin yhteistä suunnittelua, ohjausta ja seuranta (esim. luokkahenki, kiusaaminen, ryhmäytyminen). Toiseksi konsultoiva työ voi tapahtua (2) koulun tai oppilaitoksen johdon (rehtorin) kanssa ja erilaisissa koulun tai oppilaitoksen työryhmissä, kuten oppilashuoltoryhmässä, kehittämistyöryhmässä tai johtoryhmässä. Tällöin työn kohteena voi olla joko yksittäiseen oppilaaseen tai oppilasryhmään liittyvä asia tai koko koulun hyvinvointia tai sen johtamista koskeva teema. Näissä kouluyhteisössä tapahtuvissa työtehtävissä (1,2) psykologin panos voi painottua sekä asiantuntijarooliin (tiedon jakamiseen), yhteistyössä tapahtuvaan pohtimiseen ja ongelmanratkaisuun (esim. *concultee-centered consultation*, ks. Lambert, Hylander & Sandoval

2004) että työntekijän tai johtajuuden tukemiseen. Psykologin kannalta olennaista on näissä tilanteissa jatkuvasti jäsentää ja reflektoida kuulemaansa ja häneen kohdistettuja toiveita ja odotuksia: Toivooko yhteistyökumppani psykologilta aktiivista kuuntelua, mahdollisuutta purkaa mieltään painava asia? Vai haluaako yhteistyökumppani psykologilta mielipiteen, neuvon tai toimintaohjeen? Vai onko kyse siitä, että psykologin toivotaan hoitavan asia(a) ja ottavan esimerkiksi perhe asiakkaakseen? Kolmas konsultoiva tehtävä (3) on työskentely opetustoimen ja oppilaitoksen hallinnossa sekä poikkihallinnollisesti, mikä tapahtuu tavallisimmin erilaisissa työryhmissä (johtoryhmä, kehittämistyöryhmä, projektit, hankkeet). Näistä arviointi-, suunnittelu- ja kehittämistehtävien asiantuntijapanoksesta huolehtii isoissa koulupsykologiorganisaatioissa usein vastaava tai johtava koulupsykologi. Tarkasteltaessa konsultoivaa työtä psykologityön palvelutoimintojen luokituksen (ks. Näättä et al. 2008) mukaan keskeiseksi nousee luokittelun kontekstiulottuvuus: konsultoiva työ tapahtuu sisäisen palvelun ja verkostotyön kontekstissa, kun taas asiakastyö tapahtuu asiakastyön kontekstissa.

Koulupsykologin konsultoiva työ voi kohdistua sekä prosesseihin että substanssiin. Prosessinohjaukseen liittyvät tehtävät voivat liittyä työnjakoon, ryhmien toimintaan tai yksittäisissä oppilasasioissa etenemiseen. Koulupsykologin monipuolinen substanssiosaaminen täydentää koulun pedagogista sekä oppilashuollossa käytettävissä olevaa lääketieteen ja sosiaalityön osaamista. Psykologilla on laaja-alaista osaamista ja tietoa oppimisen, motivaation, neuropsykologian, psyykkisen hyvinvoinnin ja psyykkisten ongelmien, perheen ja sosiaalisten suhteiden sekä kriisien ja psyykkisen tuen osa-alueilta. Koulun ja oppilaitoksen psykologi tarkastelee ilmiöitä ja ongelmia niin yksilö-, perhe-, ryhmä-, yhteisö kuin organisaationäkökulmastakin. On tärkeää pohtia myös psykologin roolia oma-aloitteisena versus reagoivana toimijana koulu- ja oppilaitosyhteisössä. Tavallisesti psykologin työ on ongelmakeskeistä ja reaktiivista: koulun henkilöstö, perhe tai oppilas/opiskelija itse pyytää apua, kun huoli on herännyt. Koulun ja oppilaitoksen psykologian asiantuntijan rooliin tulee kuitenkin kuulua myös aktiivinen rakenteiden, toimintojen, kulttuurin ja

olosuhteiden seuraaminen ja arvioiminen ja tarvittaessa oma-aloitteinen puuttuminen ilmiöihin, jotka psykologisesta näkökulmasta vaativat kehittämistä tai muutosta.

Historia, tavoitteet ja nykytilanne Suomessa ja maailmalla

Muun kuin välittömän asiakastyön näkökulma painottui myös Suomessa 1960–1970-luvuilla, kun varsinainen koulujen oma koulupsykologitoiminta peruskoulu-uudistuksen myötä käynnistettiin (ks. Jauhiainen 1993; Laaksonen, Laitinen & Salmi 2007). Koulupsykologitoiminnan määriteltiin olevan osa oppilashuoltotoimintaa, jonka tarkoituksena on tukea ja kehittää koulun opetus- ja kasvatustyötä sekä pitää huolta koulun työskentelyilmastosta (Oppilashuoltokomitea 1973). Tavoitteeksi asetettiin 500 koulupsykologin saaminen Suomeen. Oppilashuoltokomitean 40 vuotta vanhat tavoitteet ovat edelleen hämmästyttävän ajankohtaisia, sillä ne eivät ole toteutuneet sen paremmin työn sisällön kuin resursoinninkaan osalta. Peruskouluissa saati muilla kouluasteilla ja varhaiskasvatuksessa ei ole riittävästi psykologeja, ja keskimäärin työn sisällössä painottuvat yksilötason tutkimus- ja hoitotyö. Rimpelä, Fröjd ja Peltonen (2010) asettavat epäsuotuisan kehityksen osaksi laajempaa kehityskulkua, jossa lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen jäi jo ennen lamaa sivuun suomalaisessa hyvinvointipolitiikassa painopisteen siirtyessä työikäisiin ja ikääntyviin. Myös koulutuspolitiikassa tulkinta koulun mahdollisuuksista ja vastuusta muuttui 1970-luvun jälkeen: alettiin korostaa työnjakoa sosiaali- ja terveystalouden kanssa koulun keskittyessä oppimiseen ja opettamiseen. 1990-luvun alun lama heikensi myös koulupsykologian ja muun oppilashuollon kansallista ohjaus- ja kehitystyötä: lääninkoulupsykologien kolmesta virasta kaksi lakkautettiin (Laaksonen et al. 2007). Psykologityön painotus siirtyi ylipäänsä pois ennaltaehkäisevästä työstä (Kiviaho & Nieminen 2010).

Oppilashuollon resursointi ja sisällöt ovat nousseet uudelleen keskiöön vasta vuosituhaten vaihteessa (ks. esim. Hallituksen esitys eduskunnalle opiskeluhuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi, luonnos, 28.10.2010; Laitinen & Hallantie, 2011; Oppilas- ja opiskelijahuollon laatu ja palvelurakenne 2007–2011; Oppilas- ja opiskelijahuollon työryhmän

toimenpide-ehdotukset 2009). Tällä hetkellä psykologin tehtäviä perustetaan jatkuvasti lisää kouluihin ja oppilaitoksiin, ja esimerkiksi vuonna 2011 valmistuneista psykologeista 19 % sijoittui koulupsykologin tehtäviin (Psykologiliiton vuosikertomus 2011). Perusopetuslain muutosten (HE 109/2009) tuomat uudistukset koulupsykologin työn puitteisiin ja sisältöön ovat herättäneet keskustelua. Vaikutukset koulupsykologin työhön tulevat näkymään lähivuosina. Tätä kirjoitettaessa hallituksen esitys yhtenäisestä opiskeluhoillon laista (HE 67/2013), joka toisi psykologipalvelut pakollisiksi myös toisen asteen oppilaitoksiin, on eduskunnan valiokuntakäsittelyssä.

Myöskään koulupsykologit itse eivät ole yksimielisiä työn sisällöllisistä tavoitteista: Jimersonin ja kollegoiden (2004, 2006, 2008) yhteensä 13 maata kattavissa selvityksissä ilmeni suuria eroja siinä, millaista työtä koulupsykologit itse haluaisivat tehdä. Yksi selitys tälle ristiriidalle voidaan löytää koulupsykologityön historiasta, joka on ollut lasten testaaminen ja erilaisten kouluratkaisujen toteuttaminen tältä pohjalta. Koulupsykologin työ sai alkunsa 1900-luvun vaihteessa, kun uusi oppivelvollisuuskoulu kaipasi apua lasten luokittelamiseen (ks. esim. Farrell 2010; Reynolds et al. 1984). Voidaan jopa väittää, ettei koulupsykologiaa nykymuodossaan olisi edes olemassa ilman tätä yhteyttä erityisopetukseen (Fagan 2002). Suomessa koulun tarpeita varten perustettiin 1920-luvulta alkaen kasvatustieteellisiä, jotka tarjosivat ”psykologis-pedagogista neuvontaa”, käytännössä paljolti juuri psykologisia tutkimuksia (Kiviluoto 1963; ks. myös Jauhiainen 1993). Moni koulupsykologi asettuu edelleen joko tutkimuksia tekevän psykodiagnostikon tai perinteisen psykoterapeutin rooliin, joihin saatetaan kokea painetta myös koulun suunnalta. Kouluissa voidaan toivoa koulupsykologin hoitavan oppilaat terveiksi, tai olevan diagnostikko, joka tutkii lapset, neuvoa opettajaa näiden opettamisessa tai siirtää heidät toiseen kouluun—odotetaan ulkopuolisen avun ratkaisevan oppilaisiin liittyvät ongelmat siten, että koulussa minkään tai kenenkään ei tarvitse muuttua (Gilman & Medway 2007; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990; Monroe 1979; Selvini Palazzoli et al. 1978; Wiegand 1989).

Koulupsykologien työnkuvaa koskeva selvitys

Ulkomailla on tehty runsaasti tutkimusta koulupsykologin työn sisällöstä (ks. esim. Anthun 1999; Bahr 1996; Hosp & Reschly 2002; Jimerson et al. 2004, 2006, 2008). Suomen osalta ei kuitenkaan ole olemassa koko maata kattavaa selvitystä siitä, miten koulujen ja oppilaitosten psykologien työaika jakaantuu välittömän asiakastyön ja muun työn välillä, ja millaista konsultoiva koulupsykologityö Suomessa on. Tämän vuoksi päätettiin tätä hyvän käytännön suositusta varten tehdä selvitys, joka toteutettiin Tieteellisen neuvottelukunnan ja Koulupsykologien toimikunnan yhteistyönä.

Menetelmä

Selvitystä varten laadittuun Internet-kyselyyn kutsuttiin vastaamaan kaikki ne Psykologiliiton jäsenet, jotka ovat merkinneet sovellusalakseen koulun tai oppilaitoksen. Kyselyyn vastasi keväällä 2010 yhteensä 192 psykologia. Tämä on noin 65 % niistä psykologeista, jotka vuonna 2012 tekivät koulupsykologista työtä joko varsinaisena työnään tai sen osana (esimerkiksi kasvatus- ja perheneuvola- ja tk-psykologit).

Vastaajista 52 % oli alle 36-vuotiaita, 29 % oli 36–45-vuotiaita ja yli 45-vuotiaita oli 20 %. Työkokemusta koulussa tai oppilaitoksessa oli kertynyt alle 5 vuotta 53 %:lla, 5–15 vuotta 33 %:lla, ja 14 %:lla oli yli 15 vuoden työkokemus koulun tai oppilaitoksen psykologin työstä. Tämä kuvastaa suomalaisen koulupsykologian tilannetta: alalle sijoittuu paljon nuoria psykologeja, ja vaihtuvuus työpaikoissa on melko suurta. Toimintaa hallinnoi opetustoimi 71 %:lla vastaajista, sosiaali- ja/tai terveystoimi 18 %:lla, yksityinen sektori 6 %:lla ja valtio tai muu taho 5 %:lla. Työyksikön koko oli 1 psykologi 22 %:lla, 1–5 psykologia 35 %:lla, 5–20 psykologia 22 %:lla ja yli 20 psykologia 21 %:lla. Vastaajat edustivat 18:aa Suomen 20:sta maakunnasta, joten maantieteellisesti tuloksia voi pitää edustavina.

Alakoulu kuului 155 vastaajan työalueeseen (83 työskenteli myös esiopetuksessa) ja yläkoulu 146 vastaajan työalueeseen. Lukiossa oli merkinnyt työskentelevänsä 61 vastaajaa, joista

47 työskenteli myös peruskoulussa. Ammattioppilaitoksessa tai korkeakoulussa 13 työskenteli vastaajaa. Vastaajilla oli työalueessaan keskimäärin 5 koulua (keskihajonta 5, vaihteluväli 1–50), ja he osallistuivat keskimäärin 4 oppilashuoltoryhmään (kh 3, vv 0–15). Keskimääräinen oppilasmäärä oli 1270 (kh 756, vv 45–5000). Psykologiliiton tuolloisten suositusten mukaan oppilasmäärän tulisi peruskoulussa olla enintään 600–800 oppilasta ja toisen asteen oppilaitoksissa 800–1000 oppilasta. Kouluyksiköitä tulisi olla korkeintaan kolme.

Tulokset ja niiden tarkastelu

Työajan jakautuminen

Vastaajien työajan jakautuminen ja psykologisten tutkimusten määrä on esitetty taulukossa

1. Keskimäärin toivottiin vain 10 prosenttiyksikön suuruista muutosta työajan käyttöön. Tätä voidaan pitää vähäisenä, ja tarkempi tarkastelu osoittaaakin, että kaikki vastaajat eivät halunneet muuttaa työtehtäviensä sisältöä ollenkaan. Vain noin 60 % vastaajista ($n_{total} = 190$) toivoi asiakastyön vähenevän ja konsultoivan työn lisääntyvän. Noin 30 % toivoi välittömän asiakastyön määrän pysyvän ennallaan, ja 10 % toivoi voivansa tehdä enemmän välitöntä asiakastyötä. Vastaavasti konsultoivan työn osalta nykyiseen tilanteeseen oli tyytyväisiä 31 % vastaajista, ja 8 % toivoi tekevänsä konsultoivaa työtä nykyistä vähemmän. Koulupsykologien kesken on siis Suomessakin selvää vaihtelua siinä, koetaanko työtteen muutos ylipäänsä tarpeelliseksi, onko siihen halukkuutta tai pidetäänkö sitä mahdollisena. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Anthun 1999; Bahr 1996; Hosp & Reschly 2002; Jimerson et al. 2004, 2006, 2008). Muutoshaluttomuus voi liittyä sekä aitoon haluun säilyttää hyödylliseksi koettu työote että uuden työtteen herättämiin uhkakuviin (Farrell 2010).

Konsultoiva koulupsykologityö

Taulukossa 2 on esitelty konsultoivan työn muotojen toteutuminen suhteessa siihen, miten paljon vastaaja toivoisi tätä työtä tekevänsä. Valtaosa koki osallistuvansa oppilas- tai opiskelijahuoltoryhmän kokouksiin sopivassa määrin, ja reilu kymmenes koki, että kokouksissa

voisi käydä jopa nykyistä vähemmän. Eivätkö nämä psykologit pidä oppilashuoltoryhmien kokouksia tärkeinä? Luultavasti tulos kuvastaa ennemminkin sitä, että oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmien ei aina koeta työskentelevän mielekkäällä tavalla (ks. Pesonen & Heinonen 2007). Lienee toivottavaa, että psykologi omalta osaltaan pyrkisi kehittämään kokouskäytäntöjä mielekkäämpään suuntaan sen sijaan että jättäytyy niistä pois. Kolmasosa vastaajista koki konsultoivansa henkilöstöä sopivassa määrin, ja lähes kaikki loput vastaajat halusivat käyttää konsultointiin enemmän aikaa. Sen sijaan henkilöstön koulutus ja erityisesti ryhmätyönohjaus olivat hyvin harvinaisia työtapoja. Kuitenkin noin kolmannes vastaajista toivoi voivansa toteuttaa näitäkin työmuotoja nykyistä enemmän. Toisaalta lähes puolet koki, ettei haluakaan kouluttaa henkilöstöä, ja jopa kaksi kolmasosaa ei halunnut tehdä työnohjausta. Tämä kuvastanee näiden työmuotojen erityislaatua: koulutuksen ja työnohjauksen antaminen edellyttää kehittyneitä asiantuntemusta, lisäkouluttautumista ja ehkä myös tietynlaista asemaa organisaatiossa. Hiljattain valmistuneen, koulumaailmassa uraansa aloittelevan psykologin työtapaan koulutus tai työnohjaus eivät vielä ehkä istukaan luontevasti. Voidaan myös pohtia, mitkä ovat koulupsykologin ja toisaalta työterveyspsykologin vastuualueet opettajien työnohjauksen suhteen.

Koulujen ja oppilaitosten psykologeilla on selvää halukkuutta käyttää asiantuntemustaan siten, että edistetään kaikkien oppilaiden hyvinvointia, ennaltaehkäistään ongelmia ja pyritään ratkaisemaan ongelmia koko yhteisön tasolla: kolmasosa vastaajista ilmoitti tekevänsä koulun tason suunnittelu- ja kehittämistyötä sopivassa määrin, ja lähes kaikki muut vastaajat toivoivat voivansa tehdä sitä nykyistä enemmän. Opetustoimen ja koko kunnan tason suunnittelu- ja kehittämistyöhön osallistui mielestään sopivassa määrin lähes puolet vastaajista. Noin kolmannes toivoi lisää tämäntyyppistä työtä, kun taas viidennes ei kokenut sitä itselleen sopivaksi työtavaksi. On selvää, että kaikkien koulupsykologien työnkuvaan eivät organisaatiotason tehtävät kuulu. Kun koulun tai oppilaitoksen psykologeja on organisaatiossa useampia, hoitaa vastaava tai johtava koulupsykologi nämä tehtävät joko kokonaan tai osittain. Sen sijaan hieman yllättävänä voidaan pitää tulosta, jonka

mukaan neljäsosa vastanneista ei kokenut tiedotustehtävien kuuluvan omaan työhönsä. Vain viidennes halusi lisätä tiedottamistehtäviä omassa työssään. Osin tämä selittynee samoilla syillä, joita jo edellä on käsitelty. Koulun ja oppilaitoksen psykologin työstä olisi kuitenkin syytä tiedottaa eri foorumeilla paljon nykyistä aktiivisemmin, ja ylipäänsä psykologin asiantuntemukselle olisi paljon nykyistä enemmän tarvetta esimerkiksi mediassa.

Työotteen toteutumiseen vaikuttavat tekijät

Selvimmän konsultoivan työn toteutumista edistäviksi tekijöiksi koettiin oma kiinnostus ja ammattitaito sekä työyksikön kollegojen tuki ja asenteet (taulukko 3). Noin puolet piti myös esimiehen ja rehtorin toiveita tätä työtapaa edistävinä. Eniten työtavan toteutumista puolestaan estivät tiedon puute sekä ajan puute ja työpisteiden suuri määrä. On tavallaan ymmärrettävää, että suuri työtaakka koetaan työotteen muutosta estävänä tekijänä (ks. Conoley & Gutkin 1995; Curtis, Hunley, Sawyer & Grier 2002). Toisaalta se on kuitenkin ristiriitaista, sillä erilaiset konsultoivat työtavat voisivat nimenomaan olla yksi ratkaisu tilanteessa, jossa oppilas- tai opiskelijamäärät ovat kovin suuria. Mielenterveyskonsultaatio on saanut alkunsa juuri tilanteesta, jossa koettiin, että vastaanottava klinikka ei enää kyennyt selviytymään heille ohjattujen asiakkaiden tulvasta (Caplan & Caplan 1993). Erityisesti silloin, kun psykologin vastuulla oleva oppilas- ja koulumäärä ylittää suositukset, on olennaista pyrkiä—paitsi edistämään suositusten mukaista resursointia—kehittämään työn tekemisen tapaa yhteistyössä koulujen henkilöstön ja opetustoimen johdon kanssa. Lähes puolet vastaajista arvioi myös opettajien odotusten vaikeuttavan konsultoivan työotteen käyttämistä (vrt. esim. Guvå & Hylander, 2012). Tämä heijastanee sitä tosiasiaa, että Suomessakin koulun henkilöstö näkee koulupsykologin työn ensi sijassa yksilöön keskittyvänä selvittelevänä tai korjaavana työnä (Ahtola & Kiiski-Mäki 2010). Koulupsykologin asiantuntijarooli on vasta kehitymässä suomalaisessa koulumaailmassa. Vähiten merkitystä työotteeseen koettiin olevan asiakkaiden ja opetustoimen tai oppilaitoksen toiveilla sekä toisaalta työtilojen sijainnilla koulussa. Jokseenkin yllättävänä voidaan pitää sitä, että kolmasosan mielestä työnantajan

odotuksilla ei ole vaikutusta työtteen toteutumiseen. Kun kouluihin halutaan tuoda uusia toimintatapoja ja uutta ajattelua, on tärkeää, että uudistus etenee sekä yksittäisten työntekijöiden ja koulujen että koko organisaation ja hallinnon tasolla (Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi 2012; Fullan 2007).

Lopuksi tarkasteltiin vielä varianssianalyysin avulla, ovatko psykologien antamat arviot työotteeseen vaikuttavista tekijöistä yhteydessä siihen, miten suuri osa työajasta todella kuluu konsultoivaan työhön. Yllättäen tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p < .05$) minkään vaikuttavan tekijän kohdalla. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, miten työhön ja psykologiaan liittyvät tekijät ovat yhteydessä koettuun muutostarpeeseen ja -halukkuuteen.

Koulupsykologin työ ja perusopetuslain muutokset

Tämän selvityksen mukaan yli puolet suomalaisten koulujen ja oppilaitosten psykologeista haluaisi muuttaa työnkuvaansa niin, että työskentely olisi nykyistä enemmän konsultoivaa eli tapahtuisi sisäisen palvelun ja verkostotyön konteksteissa. Erityisesti koulun henkilöstön konsultointia sekä koulun tason kehittämistyötä haluttaisiin tehdä nykyistä enemmän.

Tuoreet lakimuutokset antavat hyvän mahdollisuuden tähän. Perusopetuslakia sekä opetussuunnitelmien perusteita, jotka osaltaan säätelevät psykologin ja muiden ammattilaisten työtä suomalaisessa esiopetuksessa ja peruskoulussa, on vastikään muutettu (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, 2010; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010). Moniammatillista oppilashuoltotyötä edellytetään, ja sitä myös ohjeistetaan aiempaa täsmällisemmin. Psykologi, kuten myös kouluterveydenhoitaja, koululääkäri sekä koulukuraattori, on nyt ensimmäistä kertaa mainittu opetussuunnitelman perusteissa oppilashuollon ammattilaisena. Tämä vahvistaa moniammatillisen oppilashuoltotyön perustaa ja psykologin asiantuntijuutta esi- ja perusopetuksessa.

Oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen tulee jatkossa olla entistä suunnitelmallisempaa ja perustua systemaattisiin havaintoihin ja arvioihin oppilaan edistymisestä suhteessa tavoitteisiin ja tukitoimenpiteisiin. Interventioiden suunnittelu, toimeenpano ja vaikuttavuuden arviointi haastavat myös psykologin, jonka tulee omalta osaltaan edistää tätä toimintatapaa niin omassa asiakastyössään kuin moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan tuen ja oppilashuollon asioissa. Suomalaisen psykologin saama tieteellis-ammattillinen koulutus ja orientaatio antaa tähän hyvät valmiudet, joita on myöhemmin mahdollista vahvistaa erikoispsykologikoulutuksessa.

Lakimuutoksessa esitellyn kolmiportaisen oppilaan tuen mallin perustana on yleinen tuki: Laadukas opetus sekä mahdollisuus saada ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin kaikkina työpäivinä. Kaikkien oppilaiden edellytykset ja tarpeet on otettava huomioon. Oppilas siirtyy tästä kaikille kuuluvasta yleisestä tuesta tehostetun tuen piiriin tarvitessaan säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useaa tukimuotoa. Perusteena siirtymiselle on pedagoginen arvio, ja tehostetun toiminnan tueksi laaditaan oppimissuunnitelma. Siirtyminen erityisen tuen piiriin (aiemmin: erityisopetuspäätös) tapahtuu pedagogiseen selvityksen perusteella, ja opetus ja muu tuki suunnitellaan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS). Opettajilla on vastuu opettajan työhön liittyvästä pedagogisesta arvioinnista, mutta myös moniammatillisuutta ja asiantuntijoiden käyttöä korostetaan.

Yksittäisten asiantuntijalausuntojen asema erityisen tuen päätöksen perusteena on muuttunut: aiemmin erityisopetussiirron perustaksi piti hankkia asiantuntijalausunto, *jos mahdollista* (Laki perusopetuslain muuttamisesta 628/1998); nyt ohjeistetaan täydentämään pedagogista selvitystä asiantuntijalausunnolla *tarvittaessa* (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Psykologin tai lääkärin lausunto on tosin edelleen pakollinen tietyissä tilanteissa. Millä tavoin tämä muutos tulee vaikuttamaan psykologin työhön pitkällä tähtäimellä? Todennäköisesti mitään radikaalia muutosta psykologin tutkimusten tarpeessa ei tapahdu, sillä psykologin työn

tärkein anti on kuitenkin aina sisällöllinen. Hallinnollisen prosessin mahdollisesti vaatima lausunto syntyy ikään kuin sivutuotteena. Edellytetäänpä lausuntoa muodollisesti tai ei, psykologin tutkimus auttaa oppilasta, perhettä ja opettajia ymmärtämään tilannetta ja muuttamaan toimintaansa.

Ymmärryksen tarve tuskin tulee jatkossakaan vähenemään; päinvastoin psykologin asiantuntijuudelle tulee yleisopetuksen kouluissa olemaan entistä enemmän kysyntää, kun yhä useampi erityistäkin tukea (erityisopetuspäätös) tarvitseva oppilas jatkaa omassa lähikoulussaan muualla sijaitsevan erityisluokan tai -koulun sijaan. Pedagoginen asiantuntemus ei yksin riitä oppilaiden monenlaisiin tarpeisiin vastaamiseen.

Uuden kolmiportaisen mallin jalkauttaminen kouluihin edellyttää tietenkin myös psykologin asiantuntemuksen käyttöä. Jokaisen koulun on suunniteltava yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muodostama kokonaisuus, joka vastaa joustavasti juuri kyseisen koulun oppilaiden tarpeisiin. Toisaalta kolmiportainen malli voi toimia myös koulupsykologin oman työn jäsentämisen välineenä: Suuri osa konsultoivasta psykologin työstä on kaikkien oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävää ”yleistä tukea”. Yksilölliset asiakaskontaktit oppilaiden ja perheiden kanssa ovat puolestaan psykologin tarjoamaa ”erityistä tukea”, riippumatta siitä, millä tuen portaalla oppilas koulun näkökulmasta on.

Opettajien käytännön työn kannalta perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden muutokset ovat tarkoittaneet kirjallisen työn lisääntymistä. Kirjaaminen on tullut keskeiseksi osaksi sekä oppilashuoltotyötä että oppilaan tuen prosessia, minkä osa opettajista kokee merkittävänä lisätyönä. Psykologin näkökulmasta uudet käytännöt lähentävät oppilashuoltotyötä ja opettajien työtä terveydenhuollon ammattihenkilöiden työhön, jossa oman työn dokumentointi ja sisältöjen saattaminen kirjalliseen muotoon ovat itsestäänselvyksiä. Murrosvaiheen jälkeen uudistus toivon mukaan selkeyttää yhteistyön periaatteita esi- ja perusopetuksen moniammatillisessa oppilashuoltotyössä.

Lopuksi

Koulutusta ja keskustelua koulupsykologin konsultoivasta työotteesta tulisi entisestään lisätä, ja koulujen ja oppilaitosten psykologeja tulisi kannustaa kokeilutoimintaan sekä sen raportointiin omissa toimipaikoissaan. Myös koulupsykologien työssä pysymistä ja sitoutumista pitää pyrkiä edistämään. Työntekijöiden suurehko vaihtuvuus aiheuttaa tyytymättömyyttä eikä ole omiaan edistämään yhteistyötä kouluyhteisössä (ks. Ahtola & Kiiski-Mäki 2010). Valmiudet hahmottaa työtilanteita sisäisen palvelun ja verkostotyön konteksteissa sekä kokeilla erilaisia konsultoivia työtapoja tulisi entistä paremmin sisällyttää myös psykologian perustutkinnon sekä erikoispsykologikoulutuksen opintoihin.

Lähteet

- Ahtola, A. & Kiiski-Mäki, H. (2010). Koulupsykologinen työ Suomessa—opettajien ja muun oppilashuoltohenkilöstön käsityksiä. *Psykologia*, 45, 234–249.
- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions if Childhood*, 5, 3–21.
- Anthun, R. (1999). Quality and improvement potential in school psychology services. *School Psychology International*, 20, 163–175.
- Bahr, M. W. (1996). Are school psychologists reform-minded? *Psychology in the Schools*, 33, 295–307.
- Caplan, G. & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. Prospect Heights, IL, USA: Waveland Press.
- Conoley, J. C. & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't—why doesn't—school psychology realize its promise? *Journal of School Psychology*, 33, 209–217.
- Curtis, M. J., Hunley, S. A., Sawyer, & Grier, J. E. C. (2002). Relationships among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists. *School Psychology Review*, 31, 30–42.
- Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2007:47.
- Farrell, P. (2010). School Psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31, 581–598.
- Fredriksson, J. (1986). Konsultaatio koulupsykologin työotteena. *Psykologia*, 4, 261–266.
- Fagan, T. K. (2002). School psychology: Recent descriptions, continued expansion, and an ongoing paradox. *School Psychology Review*, 31, 5–10.
- Gilman, R. & Gabriel, S. (2004). Perceptions of school psychological services by education

professionals: Results from a multi-state survey pilot study. *School Psychology Review*, 33, 271–286.

Gilman, R. & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly*, 22, 145–161.

Gutkin, T. B. & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28, 203–223.

Guvå, G. (2001). *Skolpsykologens rolltagande—överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 76.

Guvå, G. (2004). Meeting a teacher who asks for help, but not for consultation. Teoksessa N. Lambert, I. Hylander & J. H. Sandoval (toim.) *Consultee-centered consultation. Improving the quality of professional services in schools and community organizations*. Lawrence Erlbaum Associates.

Guvå, G., & Hylander, I. (2012). Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International*, 33, 135–150.

Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuksen muuttamisesta. HE 109/2009.

<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109>

Hoagwood, K., & Johnson, J. (2003). School psychology: A public health framework I. From evidence-based practices to evidence-based policies. *Journal of School Psychology*, 41, 3–21.

Hosp, J. L. & Reschly, D. J. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review*, 31, 11–29.

Hunter, L. (2003). School psychology: A public health framework III. Managing disruptive

behaviour in schools: The value of a public health and evidence-based perspective.

Journal of School Psychology, 41, 39–59.

Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio*. Turun yliopiston julkaisu, C:98.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., . . . & The

ISPA Research Committee (2004). The international school psychology survey.

Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England.

School Psychology International, 25, 259–286.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam S., Thurm, J.-M., Klueva, N., . . . & The ISPA

Research Committee (2006). The international school psychology survey. Data from

Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International, 27*, 5–

32.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J. & The

ISPA Research Committee (2008). The international school psychology survey. Data

from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology*

International, 29, 5–29.

Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H. & Stewart, K. (2008). Where in the world

is school psychology? Examining evidence of school psychology around the globe.

School Psychology International, 29, 131–144.

Kiviaho, M. & Nieminen, P. (2010). Psykologiasta psykologiin—ammattillisen toiminnan juuret ja

kehitys. Teoksessa P. Nieminen, V. Nevalainen & J. Holma (toim.) *Psykologin*

ammattikäytännöt. Helsinki: Edita.

Kiviluoto, H. (1963). *Koulupsykologinen työ Suomessa*. Helsinki: Otava.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1990). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.

- Laaksonen, P., Laitinen, K. & Salmi, M. (2007). School psychology in Finland. Teoksessa S. R. Jimerson, T. D. Oakland & P. T. Farrell (toim.) *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1990/2000). *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. (2011). *Huomisen hyvinvointia—kehys oppilashuollon kehittämiseksi*. Oppaat ja käsikirjat 2011:19. Opetushallitus.
- Lambert, N., Hylander, I. & Sandoval, J. H. (2004). *Consultee-Centered Consultation. Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations*. (Eds.) Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W., & Buchanan, J. (2006). Intervention selection in school-based practice: Using public health models to enhance systems capacity of schools. *School Psychology Review*, 35, 167–180.
- Meyers, J. (1995). A consultation model for school psychological services: Twenty years later. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6, 73–81.
- Monroe, V. (1979). Roles and status of school psychology. Teoksessa G. D. Phye & D. J. Reschly (toim.) *School psychology. Perspectives and issues*. NY, USA: Academic Press.
- Norwich, B. (2005). Future directions for professional educational psychology. *School Psychology International*, 26, 387–397.
- Näätänen, P., Blåfield, J., Hakkarainen, S., Hallantie, M., Hynninen, M., Koskinen, S., . . . & Väänänen, T. (2008). *Psykologityön palvelutoimintojen luokitusopas*. Stakes, ohjeita ja luokituksia 2008:2.
- Oppilas- ja opiskelijahuollon laatu ja palvelurakenne*. Kehittämishanke. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/oppilas_ja_opiskelijahuollon_laatu_ja_palvelurakenne

Oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän toimenpide-ehdotukset. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:34. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-10106.pdf

Oppilashuoltokomitean mietintö (1973). 151. Helsinki: VAPK-kustannus.

Pesonen, A.–K. & Heinonen, K. (2007). Moniammatillisuus tutkimus- ja kehittämiskohteena. Teoksessa S. Raninen & T. Takalo (toim.) *Psykologina koulussa*. Edita.

Phye, G. D. & Reschly, D. J. (toim.) (1979). *School psychology. Perspectives and issues*. New York: Academic Press.

Raviv, A., Mashraki-Pedhatur, S., Raviv, A. & Erhard, R. (2002). The Israeli school psychologist. A professional profile. *School Psychology International*, 23, 283–306.

Reynolds, C. R., Gutkin, T. B., Elliott, S. N. & Witt, J. C. (1984). *School psychology. Essentials of theory and practice*. NY, USA: John Wiley & Sons.

Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (2010). Pohdinta. Teoksessa Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Sastamala: Opetushallitus.

Selvini-Palazzoli, M. ym. (1978). *Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation der Schulepsycholog*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 485–502.

Strein, W., Hoagwood, K., & Cohn, A. (2003). School psychology: A public health perspective I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology*, 41, 23–38.

- Tapasak, R. C. & Keller, H. R. (1995). A reaction to “Where will... ?” and suggestions for “How to”: The need to address systems-level variables in school psychology role/function change efforts. *Journal of School Psychology, 33*, 201–208.
- Vainikainen, M.-P. & Ahtola, A. (2013). Tutkimustietoa koulupsykologin konsultoivan työn vaikuttavuudesta. *Psykologia*.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G. & Pearson, J. L. (2001). Role of school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International, 22*, 64–73.
- Wiegand, E. (1989). Oppilashuolto—mukana muutoksessa? Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) *Minne koulu on menossa?* Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi.

Taulukko 1. Työajan jakautuminen sekä psykologisten tutkimusten määrä (n = 190)

	Ka	Kh	Vaihteluväli
Välitön asiakastyö, %			
- todellinen	59	15	15–90
- toivottu	50	13	15–85
Konsultoiva työ, %			
- todellinen	26	13	1–75
- toivottu	33	12	5–75
Työn edellytysten luominen, %			
- todellinen	15	7	3–40
- toivottu	17	7	2–35
Psykologiset tutkimukset, lkm	31	21	0–100 ^a

^a Esimerkiksi toisen ja korkea-asteen oppilaitosten psykologien työnkuvaan ei kuulu välttämättä ollenkaan psykologisten tutkimusten teko.

Taulukko 2. Koulun ja oppilaitoksen psykologin konsultoiva työ: työmuotojen määrä suhteessa toivottuun ($n = 192$)

Työmuodot	Työn määrä suhteessa toivottuun, % vastaajista				
	En tee enkä haluakaan	En tee mutta haluaisin	Teen sopivasti	Teen, haluaisin tehdä lisää	Teen, haluaisin tehdä vähemmän
Oppilashuoltoryhmä	0,5	0,0	71,9	15,1	12,5
Koulun/oppilaitoksen henkilöstön					
- konsultaatio	0,5	2,1	34,4	62,0	1,0
- ryhmätyönohjaus	68,8	24,0	4,2	3,1	0,0
- koulutus	46,9	27,1	18,2	6,8	1,0
Varhaiskasvatuksen/esiopetuksen konsultaatio	38,0	9,4	33,9	13,0	5,7
Koulun tason työskentely (edistävä, enn.ehk., interv.)	2,1	18,8	34,4	42,7	2,1
Oppilasvalintoihin osallistuminen	35,9	12,5	44,8	3,6	3,1
Organisaatiotason suunnittelu ja kehittäminen	21,9	16,1	39,6	16,1	6,3
Tiedottaminen	27,1	9,4	49,5	9,9	4,2

Taulukko 3. Miten eri tekijät vaikuttavat konsultoivan työn toteutumiseen ($n = 191$)

Vaikuttava tekijä	Vaikuttamisen tapa		
	Estää	Edistää	Ei vaikutusta
Oma kiinnostus	3,1	85,3	11,5
Oma ammattitaito	4,7	86,9	8,4
Tiedon puute	68,6	1,6	29,8
Esimiehen tuki, asenteet ja toiveet	14,1	59,2	26,7
Työyksikön kollegoiden tuki, asenteet ja toiveet	8,4	79,6	12,0
Opettajien odotukset	43,5	26,6	19,9
Rehtorin odotukset	26,2	50,3	23,6
Opetustoimen/oppilaitoksen odotukset	25,7	39,8	34,6
Asiakkaiden odotukset	19,4	40,8	39,8
Ajan puute	89,0	0,5	10,5
Työalueen koulujen/koulutalojen suuri määrä	71,2	2,1	26,7
Työtilojen sijainti koululla	35,1	30,4	34,6