

Puopellon koulun seuraamusjärjestelmän kehittäminen

Petri Niemi 30.4.2004

Sisällys

1. [Seuraamusjärjestelmän kehittäminen osana Vastuuntuntoinen koulu yhteisö - hanketta](#)
2. [Kohti ongelmia ratkaisevaa systeemiä - peruskoulun kurinpitojärjestelmän kehittäminen](#)
3. [Vastuuntuntoinen koulu yhteisö -hankkeen toimintaperiaatteet](#)
4. [Kasvatusfilosofinen tausta](#)
5. [Systeemisyyys ja ratkaisukeskeisyys](#)
6. [Kurinpitojärjestelmän kehittämisprosessin vaiheet Puopellon koulussa](#)
7. [Puopellon koulun seuraamusjärjestelmä](#)
8. [Lähteet](#)

1. Seuraamusjärjestelmän kehittäminen osana Vastuuntuntoinen koulu yhteisö -hanketta

Rehtori Eira Vainio-Rantanen opetuslautakunnalle

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) ja perusopetuslaki painottavat kasvatuksen, asenteiden, arvojen ja toimintatapojen merkitystä. Turun kaupungin koululaitoksen tehtävänä on antaa oppijalle hyvä kasvatusta ja oppimisen taito keskeisenä tavoitteena elämäänsä hallitsevat yksilöt. Vastuuntuntoinen koulu yhteisö -hankkeella halutaan vaikuttaa oppilaan koulussa viihtymiseen, osallistumisen lisääntymiseen, ongelmia ennalta ehkäisevän ja ratkaisevan ohjauksen leviämiseen sekä syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tukemiseen.

Hankkeella pyritään siis oppilaan elämänhallintaitojen kehittämiseen. Hankkeen yksi osa-alue on seuraamusjärjestelmän kehittäminen. Yhteistyökumppaneina seuraamusjärjestelmän kehittämisessä ovat koulupoliisi, erityissosiaalityöntekijä, nuorisotyön ohjel-

masihteri MML:stä ja joukko Ammattikorkeakoulun opiskelijoita ohjaajineen. Hankkeen koordinaattori ja päävastuunkantaja on koulun oppilaanohjaaja Petri Niemi.

Seuraamusjärjestelmä uudistuksella tarkoitetaan oppilaan tekemään rikkeeseen liittyvien rankaisujen ja rankaisumenetelmien uudelleenarviointia. Jokaisen tapauksen kohdalla panostetaan keskusteluun, vuorovaikutteisuuteen ja yksilöllisyyteen sekä tapauksen mahdollisimman pikaiseen hoitamiseen ottaen mukaan kaikki osapuolet. Oppilaat kokevat saavansa oikeudenmukaisemman kohtelun.

Uudistusprosessissa ovat merkittävästi mukana yhteistyötahojen ja opettajien lisäksi koulun tukioppilaat. Asiaa on työstetty monissa kokouksissa eri kokoonpanoissa parin vuoden ajan. Viime keväänä opettajat ja oppilaat yhdessä osallistuivat koulukohtaiseen vesopäivään. Näkyviä tuloksina on jo nyt jälki-istuntojen selvä väheneminen, opettajien ja rehtorin kasvatuskeskustelut oppilaiden kanssa, tapausten perusteellisempi selvittely, seuraamuslomakkeiden ja ”pelisääntöjen” uudistaminen, osapuolien keskinäinen kohtaaminen ja vertaissovittelun aloittaminen.

2. Kohti ongelmia ratkaisevaa systeemiä – peruskoulun kuripitojärjestelmän kehittäminen

Niemi, P. 2004. Opettaja 4/2004

Koulun kurinpitokäytäntöjen tiedostaminen, kurinpitojärjestelmän seurauksien arviointi ja toimintatapojen kehittäminen on aikaisempaa perustellumpaa 1.8.2003 voimaan tulleiden perusopetuslain täydennyksien johdosta. Muun muassa opetussuunnitelman perusteet, oikeusministeriön rikosentorjunnan neuvottelukunnan muistio vuodelta 1998, Opetusministeriön aloite 15.3.2001 sovittelusta ja Opetushallituksen Terve itsetunto -projekti tukevat ongelmia ennalta ehkäisevän järjestelmän kehittämistä kouluille.

Aina 1900-luvun alkuun asti Suomen kouluissa pidettiin ruumiillista kuritusta hyvänä tapana rangaista kuritonta ja tottelematonta oppilasta. Ruumiillinen rangaistus kiellettiin kansakoulussa vasta vuonna 1914. Samalla kiellettiin myös oppilaan pilkkaaminen. Häpeän ja pelon tunteiden rinnalle haluttiin tuoda mukaan syyllisyyden ja sovituksen käsitteet. Opettajalta alettiin vaatia voimakasta auktoriteettia.

Yhteiskuntamme on muuttunut vuosisadan alusta. Nykyään ihminen tarvitsee toisenlaisia sosiaalisia taitoja kuin tuolloin selviytyäkseen menestyksekkäästi. Opetussuunnitelman perusteet korostavat oppimisympäristöjen merkitystä. Elinikäisen oppimisen innon ylläpitäminen edellyttää erehtymisen sallimista. Erilaisten ongelmatilanteiden käsittelyn tulisi olla oppimisprosessi oppilaalle...ja opettajallekin. Ongelmien käsittelyn tueksi tulisi siis etsiä toimintatapoja, jotka ovat samansuuntaisia kuin opetussuunnitelman perusteissa esitetyt. Ongelman eristäminen, poissiirtäminen ja rankaisemalla ohjaaminen eivät ole tällaisia. Niiden sijaan päivitetystä kurinpitäjärjestelmässä, seuraamusjärjestelmässä, voisivat painottua vuorovaikutus, ongelman käsittely ja -ratkaisu. Seuraamusjärjestelmällä tarkoitetaan koulun käytäntöjä, joilla ohjataan oppilaita tarkoituksenmukaiseen koulutyöhön, ennaltaehkäistään ongelmia ja tuodaan kurinpitopykälät koulun arkeen.

Meidän koulu

Koulun tulisi hyväksyä kaikki jäsenensä ja huolehtia sekä aikuisten että lasten hyvinvoinnista ja kasvusta. Koulua voidaan tarkastella yksilöiden muodostamana kokonaisuutena, jonka tila riippuu yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Koulussa toimivilla ihmisillä pitäisi olla ainakin jossain määrin yhteiset arvot ja tavoitteet sekä tietoisuus kuulumisesta ryhmään. Kun tarkastellaan koulua systeeminä, tutkitaan kaikkien koulun ihmisten keskinäistä riippuvuutta ja vuorovaikutusta.

Kurittomuutta on vaikeaa kuvitella siellä, missä ei ole ihmisiä. Kurittomuutta ei kuitenkaan tarvitse tarkastella ihmisen pysyvänä ominaisuutena. Abraham Maslowin mukaan hyvyys, totuus ja oikeudenmukaisuus voivat ohjata ihmisen toimintaa vasta, kun hänen turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja arvostuksen tarpeensa ovat tyydyttyneet riittävästi.

Kunkin koulun toimintaa ohjaavat vähitellen kehittyneet toimintatavat. Kehittämisen kohteena ovat siis menettelytavat, jonka mukaan koulussa toimitaan. Koulun tapa käsitellä ongelmia kuvastaa koko koulun toimintakulttuuria. Pahimmillaan käsittelemättömät pienet ongelmat kasaantuvat ja muodostavat esteen koulun opetustehtävän toteuttamiselle.

Kurinpitäjärjestelmän kehittämisen ongelmaa tulisi lähestyä tarkastelemalla koulua kokonaisuutena. Koululla on ympäristöönsä nähden rajat: fyysiset, ajalliset ja juridiset. Kurinpitäjärjestelmän kehittämistyössä voitaisiin yrittää ratkaista, miten koulun olemassa olevat voimavarat käytetään tehokkaammin oppilaan hyvinvoinnin parantamiseen ja koulun perustehtävän toteuttamiseen.

Ongelmat rakennusaineiksi

Kurinpitojärjestelmä perustuu valtaan ja vallankäyttö synnyttää aina vastustusta. Toisaalta on vaikea kuvitella koulua, jossa ei ole kaikkien tiedossa olevia sääntöjä ja kaikkien hyväksymää tapaa kontrolloida sääntöjen noudattamista. Kurinpitojärjestelmän kehittämällä koulu voisi pyrkiä pois hierarkkisesta ja autoritaarisesta vallasta sosiaaliseen valtaan. Sosiaalinen valta perustuu mahdollisuuteen hoitaa yhteisiä asioita tasa-arvoisen kumppanuuden pohjalta. Sääntöjen noudattamisen kontrolloinnin ohella on yhtä tärkeää toimia ongelmia ehkäisevällä tavalla.

Opetussuunnitelmassa oppilasta tarkastellaan tavoitteisiin suuntautuneena, aktiivisena tiedon käsittelijänä – miksipä ongelmien käsittelyn kohdalla tarkastelisimme oppilasta toisin. Ongelmien käsittelyssä tulisi etsiä uusia myönteisiä näkökulmia ja painottaa sitä, mikä on mahdollista ja muutettavissa. Muutosta tarkastellaan prosessina. Opettajan tehtävä olisi tunnistaa muutos ja vahvistaa sitä.

Vanhassa kurinpitojärjestelmässä opettaja määritteli, mikä on ongelma. Jos uudessa seuraamusjärjestelmässä oletetaan ongelman olevan vuorovaikutussuhteissa, niin tällöin ongelman määrittäjiä on vähintään kaksi. Tällöin eniten aikaa voi kulua siihen, että määritämme, mikä on ongelma. Ratkaisukeskeisen ajattelun mukaan ongelmat ovat haasteita. Syiden ja syyllisten etsimisen sijaan ongelma voidaan ratkaista parhaiten keskustelemalla ongelmasta hyvässä yhteistyössä eri osapuolten kanssa. Keskustelu on restoratiivisen oikeudenkin keskeisin työmenetelmä. Sen mukaan ongelman kohtaaminen ehkäisee teon ja vastuun mitätöimisen. Eri osapuolet voivat ilmaista tunteensa. Toisaalta anteeksi-pyyntö ja -anteeksianto vapauttaa energiaa.

Riippumatta siitä löytyvätkö ongelman syyt muualta vai tarkastelemmeko ongelman osapuolten vuorovaikutussuhteita, havaittuja ongelmia pitäisi pystyä käsittelemään tässä ja nyt. Ongelman käsittelyllä tulisi pyrkiä oppilaan koulunkäymisen edellytysten parantamiseen. Seuraamusjärjestelmän tulee huomioida oppilaiden erilaisuus ja seuraamusten erilaiset vaikutukset oppilaisiin.

Vertaisuus ja oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen

Nuoruudessa rakennetaan kuvaa omasta itsestä suhteessa vertaisiin eli ystäviin ja koulutovereihin. Nuoret kuuntelevat toistensa mielipiteitä ja näkemyksiä usein aikuisten mielipiteitä herkemmin. Nuori kokeilee rooleja ja toimintatapoja sekä tavoittelee itsenäisyyttä. Mannerheimin lastensuojeluliitto huomioi nuorille suunnatuissa koulutuksissaan vertai-

suuden. Esimerkiksi tukioppilaskoulutus luo hyvän perustan oppilaiden ryhmätötaidoille. Tukioppilaille voidaan opettaa ohjaus- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi ongelmaratkaisutaitoja.

Kun oppilaat osallistuvat seuraamusjärjestelmän suunnitteluun ja toteuttamiseen, he sitoutuvat paremmin järjestelmään. Seuraamusjärjestelmässä toimijan rooli voidaan rakentaa oppilallekin. Pikku pulmia voidaan ratkaista oppilaiden kesken neuvotellen. Näissä neuvotteluissa puheenjohtajana toimii ongelmanratkaisukoulutuksen saanut oppilas. Tätä kutsutaan vertaissovitteluksi.

Kohti ongelmia ratkaisevaan systeemiä

Perinteisen jälki-istunnon pelotearvo vuosiluokilla 7-9 on todettu monessa koulussa ole-mattomaksi. Kun käytetään perusopetuslain rajaaman käyttäytymisen ohjaamiseen muita kasvatuksellisia tapoja, nostetaan myös jälki-istunnon pelotearvoa. Toisaalta voidaan kysyä, onko koulun vastualueella sellaisia ongelmia, jotka voidaan ratkaista rankaise-malla, vai kuuluko oppilaan häiriökäyttäytyminen ehkäisevän oppilashuoltotyön piiriin. Kouluilla on vielä taakkana opettajien ja oppilaiden eriarvoisuuden perinne. Uudessa seuraamusjärjestelmässä opettaja voisi osoittaa toiminnallaan, ettei hänen pyrkimyksensä ole hallita, vaan käydä keskustelua yhteisesti sovittujen pelisääntöjen noudattamisesta. Uudessa seuraamusjärjestelmässä olisi olennaisinta siis se, että ongelmia käsitellään. Opettajan tukena voivat olla oppilashuoltoryhmä, ongelmaratkaisutaitoja hallitsevat oppi-laat ja koulun ulkopuolinen tukiverkko. Olennaiseksi nostetaan se, mitä kunkin ongelman ratkaisemiseksi tehdään.

3. Vastuuntuntoinen kouluyhteisö -hankkeen toimintaperiaatteet

Petri Niemi 28.1.2002

Suomi on pärjännyt hyvin kansainvälisesti eri oppiaineiden oppimistuloksia vertailtaessa. Mistä sitten kuitenkin johtuu, että tässä hyvien oppimistulosten maassa on korkea työttö-myys ja mielenterveysongelmat lisääntyvät. Työssä ja elämässä onnistumiseen vaikuttaa paljon laajempi kykyjen kirjo, ehkä ennen muuta mielenterveydelliset ja sosiaaliset val-miudet. (Wilenius, 2001). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuslaki painottavat kasvatuksen, asenteiden, arvojen ja toimintatapojen merkitystä. Siitä huoli-

matta kouluviihtyvyyttä mitattaessa Suomi on sijoittunut huonosti kansainvälisissä mittauksissa. Kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä oppilaiden osallistumiseen ja vastuunottoon. (Olkinuora ja Mattila 2001, 20.) Puropellon koulun Vastuuntuntoinen kouluuyhteisö -hankeen eri osa-alueilla halutaan vaikuttaa oppilaan koulussa viihtymiseen, osallistumisen lisääntymiseen, ongelmia ennaltaehkäisevän ja ratkaisevan ohjauksen leviämiseen sekä syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tukemiseen. Hankkeella pyritään siis oppilaan elämänhallintataitojen kehittämiseen.

Turun kaupungin koululaitoksen toiminta-ajatuksen mukaan koululaitoksen tehtävänä on antaa oppijalle hyvä kasvatus ja oppimisen taito keskeisenä tavoitteena elämäänsä hallitsevat yksilöt. Koululaitoksen toimintaa ohjaavina keskeisinä arvoina ovat osaaminen ja luovuus, oikeudenmukaisuus, kestävä kehitys, asukas- ja asiakaslähtöisyys ja yhteistyö. Edellä mainitun arvopohjan mukaisella toiminnalla pyritään kohti vision koululaitosta, jossa kaikki oppilaat ja opiskelijat tuntevat itsensä hyväksytyiksi, saavat hyviä oppimistuloksia ja pääsevät jatko-opintoihin.

Vastuuntuntoinen kouluuyhteisö -hankkeella pyritään ohjaamaan oppiainetyöskentelyn ulkopuolella olevaa koulutyötä. Tavoitteena on koota jo olemassa olevat hyvät käytännöt yhteen. Lisäksi eri osa-alueita pyritään edelleen kehittämään ja levittämään koko koulun käytännöksi. Hankkeella pyritään edistämään työtapoja, jotka kehittävät oppilaan itsetuntoa. Toimintaperiaatteisiin on otettu aineksia ennalta ehkäisevästä päihdetyöstä, yrittäjyydestä, elinikäisestä oppimisesta ja kestävästä kehityksestä. Tavoitteena on luoda yhteinen tieto toiminnasta.

Vastuuntuntoinen kouluuyhteisö -hankeen eri osa-alueita ovat: seuraamusjärjestelmä, oppilashuolto, terveystieteiden kasvatus, oppilaskunta, koulunkäynnin tukeminen ja työskentelyn kehittäminen. Hankkeen keskeisin tavoite on hyvinvoinnin ylläpitäminen ja lisääminen. Vuorovaikutusta lisätään eri osapuolten välillä. Toimintatavoilla pyritään edistämään itsetunnon vahvistumista. Ongelmatilanteita työstetään ratkaisuun, opetussuunnitelman perusteiden mukaiseen kasvuun pyrkien. Hankkeella pyritään levittämään MEIDÄN KOULU -ajatusta: koulu pyrkii huolehtimaan jokaisen hyvinvoinnista.

Vastuuntuntoinen kouluuyhteisö -hanketta ja sen osa-alueiden kehittämistä ohjaavat seuraavat periaatteet:

1. Ongelmia ennaltaehkäisevälle toiminnalle on yhteistä itsetunnon, itsearvioinnin, vuorovaikutuksen ja ongelmaratkaisutaitojen kehittäminen sekä inhimillisten arvojen ja toisen huomioonottamisen edistäminen. Ryhmäytymisessä, tukioppilastoitinnassa ja seuraamusjärjestelmämme kehittämisessä nämä alueet painottuvat.

Tukioppilaskoulutukselle luodaan kolmas osa, jossa oppilaille opetetaan ongelmaratkaisutaitoja.

2. Itsetunto ja minäkäsitys on selittävänä tekijänä mm. selonteoissa kiusaamisesta, päihdekäyttäytymisestä, työllistymisestä. Minäkäsitys on opittua. Myönteinen minäkuva, hyvä itsetunto on edellytys sille, että ihminen haluaa oppia, uskaltaa yrittää ja epäonnistua sekä suvaitsee ja kunnioittaa muita. Nämä taidot ovat osana persoonallisten valmiuksien kokonaisuutta jota kutsutaan elämönhallinnaksi.
3. Syrjäytymisen ehkäisy on koko hanketta ohjaava tavoite. Syrjäytyminen johtuu karsinnasta ja torjunnasta. Vastuuntuntoinen koulu yhteisö -hankkeella pyritään vastustamaan karsintamekanismeja ja edistämään yhteisöllisyyttä koulutyössä. Itsetuntoa vahvistavat ja vuorovaikutteiset työtavat ehkäisevät muiden hanketta määrittävien osa-alueiden ohella syrjäytymistä.
4. Elinikäisen oppimisen periaatteita ovat mm. aktiiviseen osallistumisen kannustaminen ja oppimishalun tukeminen. Nämä periaatteet korostuvat etenkin oppilaskuntatyön muotoja kehitettäessä. Oppilaskuntatoiminta ankkuroidaan oppiaine-työskentelyyn eli vapaaehtoinen toiminta perustuu oppitunneilla annettuihin valmiuksiin.
5. Kouluympäristön omaksi kokemiseen ohjaamisessa toteutetaan kestävän kehityksen periaatteita. Keskeisiä painotettavia periaatteita ja toiminta -alueita ovat vastuullisuus ja oikeudenmukaisuus, kouluympäristön ja yhteisön viihtyisyyden ylläpitäminen, riippuvuussuhteiden oivaltaminen.
6. Toimintatapoja määriteltäessä pyritään ottamaan huomioon myös yrittäjäisyys, yrittävyyteen kasvattaminen. Yrittäväinen persoona on luova, oma-aloitteinen, yhteistyökykyinen, itseensä uskova...vastuuntuntoinen. Yrittäjällä on voimakas oman elämän hallinnan tunne. Keskeisiä yrittäjän taitoja ovat: tiedonhankinta, tiedon jäsentely ja tiedon arviointi.
7. Terveyskasvatus. Pyrimme toiminnallamme ohjaamaan oppilasta tekemään terveyttä edistäviä valintoja. Ennaltaehkäisevää toimintaa sekä tietoa ja taitoja lisääviä tapahtumia järjestämällä pyrimme tukemaan terveyttä edistävää käyttäytymistä.

4. Kasvatusfilosofinen tausta

Systeemisesti suuntautuneet ohjausmenetelmät kytkeytyvät Kurt Lewin kognitiiviseen kenttäteoriaan (henkilöön tai henkilöihin tilanteessa), Deweyn pragmatismiin (kokemuksellisuus) ja Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen. Oppiminen on käsitystapojen muuttumista. Oppiminen ei kuitenkaan ole vain oppijan pään sisällä tapahtuvaa havaintojen ja kokemusten jäsentymistä. Käsitystapojen muutosten syntyminen edellyttää ajattelun ohella myös käytännöllistä toimintaa. Ihminen oppii tuntemaan ympäröivää maailma olemalla vuorovaikutuksessa (aktiivisessa tiedostustapahtumassa) sen kanssa. Vuorovaikutukselta vaaditaan tietoisien ja tavoitteellisten toiminnan piirteitä. Kaikki tekeminen ei näin ollen edistä maailman ymmärtämistä. (Toiskallio 1984, 65.)

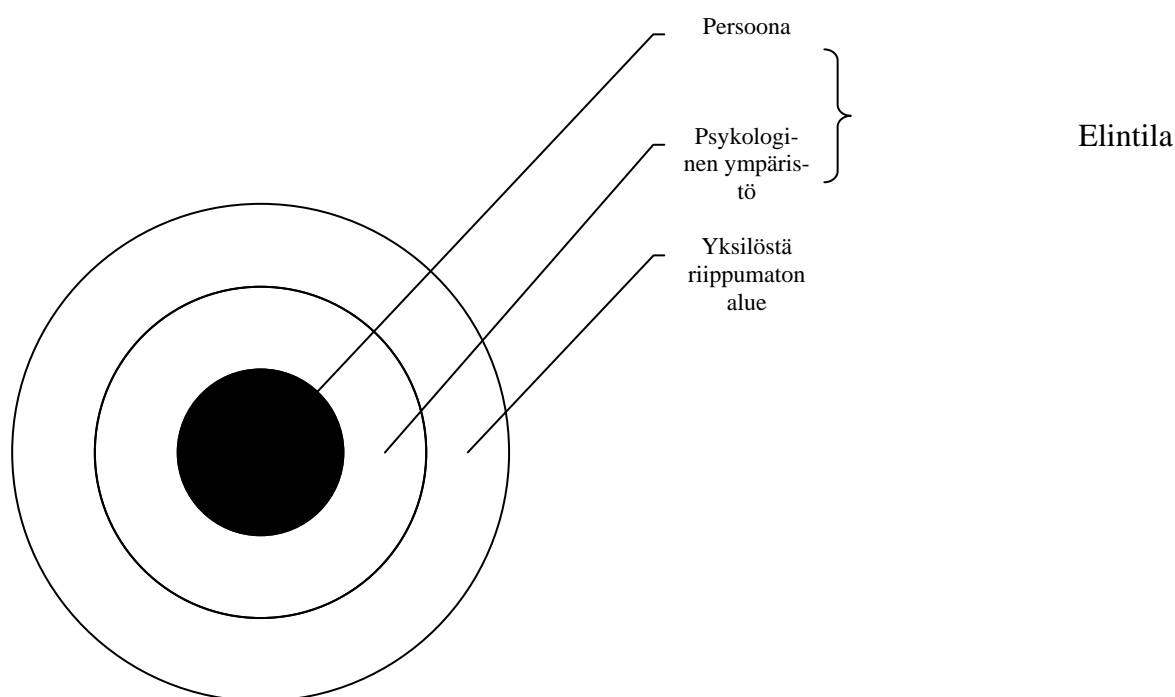
Kurt Lewinin kehittämän kenttäteorian mukaan kognitiivisuus ilmenee teoriassa tarkasteltaessa sitä, kuinka yksilöt saavuttavat ymmärryksen itsestään ja ympäristöstään ja kuinka he tätä kognitiota käyttäen toimivat ympäristönsä suhteen. Kenttäteoria vastaavasti korostaa sitä, että yksilön kaikki psykologinen aktiivisuus tapahtuu hänen psykologisessa kentässä, joka koostuu yksilön sen hetkisen psykologisen maailman asioista, missä hän elää kyseisenä hetkenä. (Bigge & Hunt 1965, 340.) Kenttäteorian peruskysymyksen tarkastelu, miten yksilö saavuttaa ymmärryksen ja hallinnan itsestään sekä omasta konkreettisesta maailmasta, antaa samalla kuvauksen oppimisprosessista (Kurtakko 1989, 17).

Oppimisen kognitiivinen kenttäteoria näkee relativistisena. Oppiminen määritellään suhteessa yksilön päämääriin eikä johonkin yksilöstä riippumattomaan. Yksilön päämäärät ohjaavat, mitä hänen ja ympäröivän todellisuuden välillä tapahtuu. (Bigge & Hunt 1965, 340.) Oppimisessa Lewinin (1951, 66) mukaan on kyse muutoksista:

- muutos tiedollisessa l. kognitiivisessa struktuurissa,
- muutos motivaatiossa,
- muutos sidosryhmiin kuulumisessa tai ideologiassa,
- parannus tahdonalaisen lihaksiston hallinnassa tai taidoissa.

Muutokset eli oppiminen tapahtuu kenttäteorian mukaan yksilön psykologisessa kentässä. Psykologinen kenttä on sen hetkinen psykologinen maailma, jossa yksilö elää kyseisenä hetkenä. Se voi käsittää asioita menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta, konkreettisia ja abstraktisia, todellisia ja kuviteltuja asioita. (Bigge & Hunt 1965, 339340.)

Kenttäteoreettinen oppimismalli tarkastelee ihmisen ja ympäröivän maailman välistä suhdetta lähtien ensin selvittämään yksilön persoonallisuuden rakennetta. Persoonaa nähdään erillään olevaksi kaikesta muusta yksilön ulkopuolella olevasta, ei-persoonasta. Persoonan ympäriltä kuitenkin erotetaan edellä mainittu psykologinen ympäristö, jolla tarkoitetaan psykologisesti yksilölle jotakin tiettyä hetkenä merkitseviä asioita. Tällaisia asioita voi olla esim. perhe, koulu yhteisö, kaverit jne. Psykologisella ympäristöllä käsitetään myös yksilön tietyn hetkistä tilannetta tai sitä miljöötä, jossa yksilö elää tiettyä hetkenä. Persoonaa ja psykologinen ympäristö muodostavat yksilön elintilan. Elintila konstruoidaan kaikesta yksilön käyttäytymiseen vaikuttavasta tosiasioiden kokonaisuudesta. Elintilan ulkopuolelle jää ei-psykologinen maailma, joka muodostuu yksilön käyttäytymiseen vaikuttamattomista fyysisistä ja sosiaalisista tosiasioista. Tämä yksilöstä riippumaton alue ei vaikuta häneen millään tavalla niin kauan kuin yksilö ei reagoi siihen. Kun hän reagoi siihen jollakin tavalla, tulee siitä osa hänen elintilaansa. Yksilöstä riippumaton alue voi myös rajoittaa yksilön toiminnan mahdollisuuksia. (Lewin 1951, 57 ; Bigge & Hunt 1965, 350353.)



Kuvio 1. Yksilön suhde ympäristöönsä kenttäteorian kuvaamana (Bigge & Hunt 1965, 351.)

Alkujuuret Deweyn ajatuksille antaa vuosisadan alussa Yhdysvalloissa kehitetty pragmatismi suuntaus. Se on käytännöllinen suuntaus, jonka mukaan ei tule etsiä jotakin syvempää totuutta, vaan totuus on tieto, joka johtaa käytännön ongelmien ratkaisemiseen. Oppilaan pyrkiessä ratkaisemaan käytännön ongelmia joutuu hän muotoilemaan asiaa, jossa ongelma ilmenee. Ratkaisu ei onnistu pelkällä pohdinnalla, vaan tietämisen olennainen piirre Deweyn mukaan on aktiivisuus, joka on todellisuudessa koetun tapahtuman älyllistä käsittelyä eli reflektointia ajattelua. Toisin sanoen tieto saa alkunsa kokemuksesta ja syntyy kokemukseen liittyvien asioiden selvittämisen prosessissa, tutkimisessa. (Dewey 1915, 49; Bruhn 1973, 2930; Toiskallio 1984, 69.)

Dewey nosti lapsen synnynnäiset toimintapyrkimykset opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Nämä ovat neljä perustarvetta, jotka määräävät yksilön toimintaa: 1) sosiaalinen tarve, 2) halu tehdä jotakin, luoda ja rakentaa, 3) halu taiteellisen toimintaan ja 4) halu tutkia ja keksiä asioita (Dewey 1915, 53). Lapsien sosiaalinen vietti ilmenee keskustelussa, henkilökohtaisessa kanssakäymisessä ja tiedottamisessa. Sosiaalisuuden tarpeen tyydyttäminen tapahtuu Deweyn mukaan parhaiten oppilaiden keskinäisen yhteistyön avulla. Hän halusikin muuttaa koulun opettamisen auktoritatiivisesta järjestelmästä yhdessä toimivaksi yhteiseksi, jossa opettaja ja oppilaat ovat mukana yhteisessä ja rakentavassa toiminnassa. (Dewey 1915, 48; Child 1950, 131; Bruhn 1973, 32.)

John Deweyn esitti vaatimuksia demokraattisemmasta koulusta. Demokratia ei ollut hänelle vain hallitusmuoto, vaan myös elämäntapa. Koulun piti hänen mukaansa edustaa demokraattisuutta ja kasvattaa myös siihen. Koululla ei ollut mitään muuta tarkoitusta kuin lapsen kasvattaminen, ja hän halusi, että lapsen on saatava myötävaikuttaa omaan kasvatukseensa. Tämä merkitsi lapsen tahdon kunnioittamista ja hänen oikeutta tietää. Koulun tulee pitää nykyistä elämää ja ympäröivää maailmaa tärkeänä ja tarkoituksenmukaisena. (Child 1950, 131.) Lapset ovat kiinnostuneita lähimmästä ympäristöstään ja sen elämästä, eikä tämä mielenkiinto ole Deweyn mukaan seulojaa ja erittelevää, vaan se kohdistuu kokonaisuuksiin. (Dewey 1915, 86 ; Bruhn 1973, 3334.) Deweyn tiedon psykologisoinnin periaatteen mukaan tieto on voitava liittää lapsen välittömään kokemukseen ja intressiin. Koulun toiminta tulee liittyä lapsen jokapäiväiseen kokemukseen ja ympäristöön. (Miettinen 1990, 46.)

Lev S. Vygotskya (1896 - 1934) voidaan pitää sen suuntauksen luoja, jonka tunnuksena on ulkoa - sisälle -periaate. Tämä perustuu käsitykseen, että ihmiselle ominaiset psyykkiset toiminnot syntyvät ulkoisen toiminnon sisäistyessä. Yksilön tietoisuutta ja sen kehitystä on tarkasteltava tietoisuuden osallistuessa toimintaan. Toiminnalla Vygotsky tarkoittaa sellaista järkevää toimintaa, jossa tarkoituksenmukaisesti muutetaan jotakin ainesta

tavoitteen mukaisesti. Niinpä ihmisen todellinen yhteys maailmaan ei ole mikään tietoisuuden sisäinen ilmiö vaan järkevää esineellistä toimintaa. Tästä ei kuitenkaan seuraa, että kaikkeen opettamiseen pitäisi sisällyttää käytännöllistä tekemistä. Vygotskyn mukaan yksilön tietoisella toiminnalla on kolme alkuperää: perinnölliset tekijät, yksilöllinen kokemus ja kulttuuri. Oppiminen voidaan nähdä myös ihmiskunnan kokemuksen omaksumisena. Historia kertoo, kuinka ihmiset ovat kautta aikojen harjoittaneet järkevää toimintaa ratkoessaan todellisuuden asettamia ongelmia. Historian kuluessa kehittyneet perustiedot ja tavat välittyvät yksilölle tottumuksen ja puheen välityksellä. Näin on syntynyt kulttuuri, jota omaksumalla saamme huomattavan osan tiedoistamme ja taidoistamme. (Toiskallio 1984, 74.)

Vygotskyn mukaan oppimisessa on myös kielellä ja puheella tärkeä merkityksensä. Oppimisen perustanahan on hänen käsityksensä sisäistämisestä eli aineellisten toimintojen muuttumisesta ajatukselliseksi. Kieli auttaa yksilöä irtautumaan konkreettisista ulkoisista välineistä ja siirtymään toimintojen suorittamiseen abstraktioiden avulla. On saavutettu ulkoisen toiminnan sisäistynyt vaihe, uusi henkinen toiminta, mikä on myös oppimisen tavoite. Henkinen toiminta mahdollistaa taas uuden ulkoisen järkevän toiminnan. (Toiskallio 1984, 75.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoittaa kehitysvyöhykettä, johon kuuluvia ongelmia yksilö ei kykene itsenäisesti ratkaisemaan, mutta pystyy siihen aikuisen tai tiedollisesti kehittyneemmän kumppanin avustuksella. Ideaalinen oppimisympäristö tarjoaa sosiaalisesti tuetussa tilanteessa tehtäviä, jotka sijoittuvat oppijan lähikehityksen vyöhykkeelle. (Rinne ym. 2000, 161.)

Yhteenvetona, ottaen huomioon edellä esitetyt kolmen toiminnan teorian kehittäjän ajatukset, voidaan todeta ihmisen käytännöllisen toiminnan olevan kaiken inhimillisen tiedostamisen, ajattelun ja käsitteenmuodostuksen perustana. Ympäröivä maailma tulee ihmiselle tutuksi siinä määrin kuin hän on vuorovaikutuksessa sen kanssa, toimii tietoisesti ja tavoitteellisesti. Mikä tahansa tekeminen ei näin ollen tee maailmaa ymmärrettäväksi. On myös erotettava toisistaan toiminta ja tekeminen käsitteet. Toiminnassa yksilö on tietoinen päämääristä, tarkoituksista ja vaihtoehtoisista mahdollisuuksista kun taas tekeminen on mekaanista, eräänlaista sokean säännön seuraamista. Toimija tiedostaa itselleen, miksi hän toimii tekijällä perusteena voi olla se, että "näin kuuluu tehdä" tai "teen, koska on käsketty" (Toiskallio 1984, 6566).

Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimista ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoit-

teellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaisista. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 7.)

5. Systemisyys ja ratkaisukeskeisyys

Systemiseksi näkökulmaksi kutsutaan tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, missä ne esiintyvät. Huomio kiinnitetään yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden asemesta. Systemisen näkemyksen avainkäsitteitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit. Vaikuttaminen ryhmässä ei ole yksisuuntaista, vaan kaksisuuntaista ja vastavuoroista. Sosiaaliset systeemit ovat riippuvaisia informaatiosta. Yksisuuntaisen vaikuttamistavan hylkääminen ja sen korvaaminen vaikutusten vastavuoroisuudella merkitsee sitä, että ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksessa. Yksittäisen henkilön oireita ja ongelmia voi tarkastella osana suurempaa vuorovaikutuskuviota. Oireet ilmaisevat jotakin koko järjestelmän tilanteesta. (Helander 2000, 18; Laaksonen ja Wiegand 1989, 29; Riikonen 1992, 59.)

Systemisyyden piirteitä:

- Kokonaisuus. Muutos Järjestelmän yhdessä osassa voi aiheuttaa muutoksen järjestelmän toisessa osassa.
- Ei- summatiivinen: kokonaisuus ei ole osiensa summa.
- Samanloppuisuus: lopputulos voidaan saavuttaa erilaisista alkutilanteista ja/tai erilaisten polkujen kautta. Moniloppuisuus on päättymistä erilaisiin lopputuloksiin samanlaisten alkutilanteiden ja /tai polkujen kautta
- Sirkulaarinen kausaalisuus, nonlinearisuus: syiden etenemisen suhde on sellainen, että eteneminen itsessään vaikuttaa alkuperäiseen syyhyn ja vastakohtana lineaarisuus eli syy-seuraus -ketju ei johda lähtöpisteeseen.

- Ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja kohteen vuorovaikutuksessa. Kontekstista käsin ilmiöt saavat merkityksensä. Ei ole olemassa absoluuttista totuutta.
- Ongelmien ratkaisuun tarvitaan vain pieni muutos. (De Shazer 1995; Laaksonen ja Wiegand 1989).

Organisaatio hyväksyy kaikki jäsenensä ja huolehtii niin jokaisen hyvinvoinnista. Kaikki asiaan liittyvät osapuolet pyritään aktivoimaan ongelmatilanteen selvittämiseen. Systemisessä ongelmaratkaisussa tehdään oletuksia osatekijöiden vuorovaikutuksesta tässä ja nyt. Luovutaan luokittelevien ja leimaavien ilmaisujen käytöstä. Etsitään sääntöjä, jotka hallitsevat toimintaa, solmukohtaa, sääntöjen leikkauspistettä vuorovaikutusverkossa. Muutosta yritetään saada aikaan ryhmän säännöissä. Vaikuttamisen kohde on vuorovaikutussuhteessa. (Laaksonen ja Wiegand 1989.)

O'Hanlon ja Weiner-Davisin (1990, 51–52) mukaan ratkaisusuuntautuneesti työs, vaan kuinka ne ratkaistaan. Ratkaisusuuntautuneessa työssä korostetaan sellaisten poikkeuksien etsimistä, jotka voitaisiin määrittellä asiakkaiden käyttäytymisessä merkitykselliseksi. Työssä hyödynnetään asiakkaan aikaisemmin opittuja ongelmanratkaisutaitoja. (De Shazer 1995.)

Oireet ja ristiriidat ovat muutoksen edelläkävijöitä. Niitä tulee käyttää hyväksi muutoksen käynnistämiseksi. Tilanteen uudelleen määrittelyssä oirekäyttäytyminen nähdään myönteisenä. Ei korosteta päämääriä vaan muutosta prosessina. Se mitä ihminen odottaa vaikuttaa siihen mitä hän saa. Ensisijaista ovat oletukset, jotka painottavat voimia ja mahdollisuuksia. Oletukset auttavat luomaan itseään toteuttavia ennusteita. (De Shazer 1995)

De Shazerin (1995) mukaan useimpien ongelmien nähdään ratkaisukeskeisessä mallissa syntyvän ja pysyvän yllä inhimillisissä vuorovaikutussuhteissa. Ratkaisujen painopiste on vuorovaikutuksen muuttamisessa ottaen huomioon tilanteen asettamat rajoitukset. Ohjauksen tehtävä on auttaa asiakasta tekemään jotain erilaista, niin että voidaan saavuttaa ratkaisu ongelmiin. Yksilöllä on kaikki tarvittavat resurssit muutokseen. Ihminen kutsuu ongelmiksi ainoastaan sellaisia asioita, joihin hänellä on jo ratkaisu. Ongelmia syntyy kun elämän tavallisia vaikeuksia hoidetaan huonosti. Muutos on jatkuvaa. Muutoksen tunnistaminen ja vahvistaminen on ohjaajan työtä. (Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989; Tarkkanen 1990.)

Luonnossa ei ole pysyviä rakenteita. Luonnon pysyvyys on dynaamista tasapainoa. Ongelmien ratkaisun avaimia haetaan nykyhetkestä, ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tai kuvitteellisesta tulevaisuudesta. (Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989; Tarkkanen 1990.) Asioihin ei ole vain yhtä oikeaa näkökulmaa. Ohjauksessa rahkaistaan tekemään jotakin, jotta asioissa tapahtuisi käänne parempaan. Toisen tekemä ratkaisu ei ole siirrettävissä toiseen tilanteeseen. (De Shazer 1995; O'Hanlon ja Weiner-Davisin 1990.)

De Shazerin lähtökohta on, että ratkaisu ja ongelma edellyttävät käsitteinä toisiaan. Asiakas määrittelee päämäärän. Ratkaisua – toivotun tai riittävän hyvän tilanteen kuvausta – voi kuitenkin pitää ensisijaisena. Ei voi olla ongelmia, ellei henkilöllä ole mitään käsitystä siitä, miten asioiden pitäisi olla. Ongelman määrittelyllä pyritään siihen, että menetelmän käyttäjä saa konkreettista tietoa ongelman luonteesta. Arkikieli ja objektivistiset ongelmakäsitykset suosivat puhe- ja ajattelutapoja, jotka irrottavat helposti ongelman ja ratkaisun toisistaan täysin erillisiksi tiloiksi. Ratkaisukeskeisyydessä voidaan korostaa ongelmien ja ratkaisujen päällekkäisyyttä. Apuvälineenä voidaan käyttää esim. asteikkokysymyksiä, jolloin asiakasta pyydetään arvioimaan ongelmansa esiintymistä, luottamusta tavoitteensa saavuttamiseksi tai motivaatiotaan numeraalisesti. (De Shazer 1995; Helander 2000, 24; Riikonen 1992, 69)

Ratkaisukeskeisiä menettelytapoja ovat ongelman määrittely, tavoitteiden määrittely, poikkeusten, muutosten ja ratkaisujen etsiminen, asteikkokysymykset, myönteinen palautte, tehtävät sekä rituaalit (Helander 2000, 24). Ongelmien ratkaiseminen etenee esim. seuraavasti: 1) tullaan tietoiseksi ongelmasta, 2) puretaan ongelmatilanteen synnyttämät tunteet, 3) selvitetään ongelman syyt, 4) asetetaan ongelmaratkaisulle päämäärä, 5) ratkaistaan ongelma, 6) seurantaan ja ylläpidetään ratkaisuprosessia.

Ongelmien määrittämiseksi voidaan käyttää seuraavia menetelmiä:

- Ongelman konkreettinen määrittely: "Mistä tiedät, että...?"
- Ihmekysymys: "Kuvittele, että eräänä yönä tapahtuu ihme ja ongelmiasi olisi ratkennut. Mistä sinä tietäisit sen? Mikä olisi toisin? "
- Poikkeuskysymys: "Mikä silloin on toisin, kun ...?"

Ratkaisuja kartoittavina menetelmiä voidaan käyttää:

- kuvien muodostamista,
- vaara-mahdollisuus -menetelmää,
- plussat ja miinukset -menetelmää,

- päinvastoin -menetelmää sekä
- analogeja eli vastaavuuksia.

Ohjauksessa voit käyttää seuraavia menetelmiä tai ohjeita:

- Asteikko tehtävä: ”Arvioi mahdollisuuksiasi onnistua asteikolla 4-10...”
- Ohjeet ja kotitehtävät Tehtävien avulla oppilaat ylläpitävät ja jatkavat itse haastattelutilanteessa aloitettua, ongelmia purkavaa prosessia.
- Käytä avoimia kysymyksiä eli välttä kyllä ja ei -kysymyksiä.
- Muuta ongelmaksi koetun tilanteen tarkastelua.
- Kaiva esiin resursseja, ratkaisuja ja voimavaroja.
- Huomioi tehtävänjako ja tietoisuus tehtävästä. (De Shazer 1995, Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989, O’Hanlon ja Weiner-Davisin 1990, Tarkkanen 1990).

6. Kurinpitojärjestelmän kehittämisen prosessin vaiheet Puropellon koulussa

Opettajakunta ilmaisi koulun kurinpitojärjestelmän kehittämistarpeen, koska järjestelmän toimimattomuus oli ilmeistä. Jälki-istuntoja määrättiin runsaasti, osa niistä jäi suorittamatta eikä kurinpidolla ollut toivottua vaikutusta. Vaihtoehtoisen toimintatavan esitti koulun ohjaustyötä tukenut koulupoliisi. Hän oli ollut kehittämässä koulun ennaltaehkäisevää oppilashuoltotyötä ja tunti koulun vahvuudet. Kurinpito-ongelmien käsittely näytti muodostavan itsenäisen saarekkeen koulun käytännöissä. 7.2.2001 pidetyssä kokouksessa erityissosiaalityöntekijä ja koulupoliisi tekivät aloitteen vertaissovittelutoiminnan aloittamiseksi koulussa. Palaverissa oli koulun edustajina apulaisrehtori ja minä, oppilaanohjaaja. Erityissosiaalityöntekijä ehdotti vertaissovittelua vaihtoehdoksi jälki-istunnolle. Uuden toiminnan alkuun paneminen edellytti koulutusta oppilaille ja opettajille sekä erilaisten ongelmien kartoitusta. Koulupoliisi kehotti minua osallistumaan Connect.fi -seminaariin.

Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ja opetusministeriön Connect.fi -seminaari, joka käsiteli kouluväkivallan sovittelua, järjestettiin 15.–16.3.2001 Helsingin säätytalolla. Osallistujia oli 171 henkeä ympäri Suomea. Seminaarin aikana esiteltiin tutkimustuloksia, kehittämistyötä tukevia periaatteita ja olemassa olevaa toimintaa. Koulumme kurinpitojärjestelmän toimintatavat poikkesivat oppimis- ja ihmiskäsityksiltään seminaarin suosittelusta toi-

mintatavoista. Työhypoteesi alkoi muodostua (ks. luku 3.1 ja 3.2). Vaihtoehtoista toimintatapaa käyttäksemme täytyi muuttaa koko koulun kurinpitäjärjestelmä. Kehittämistyön avulla siirryisimme syyllistävästä kulttuurista ratkaisevaan kulttuuriin ja loisimme järjestelmän joka pyrki muutokseen ja ratkaisuun rankaisun sijasta. Sovittelu olisi koko koulu-yhteisön työtapa. Tulisi pohtia ehkäiseviä toimia - mitä tehdään, ettei tapahtuisi ja mitä tehdään, kun tapahtuu. Oppilaskuntatoiminta ja tukioppilastoiminta olisivat kehittämissä keskeisessä roolissa. Luotaisiin sovittelukoulutus jo olemassa olevan tukioppilastoiminnan jatkeeksi. Oppilaskuntatyön kehittämisen aikana saatuja kokemuksia hyödynnettäisiin kurinpitäjärjestelmän kehittämistyössä.

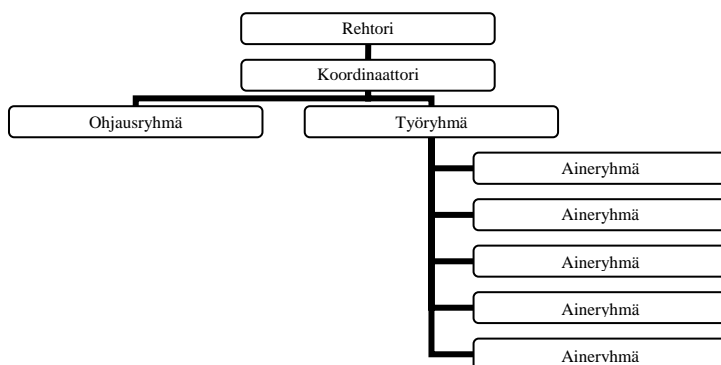
Jätin ehdotuksen Sovittelu koulussa -kehittämishankkeesta koulun rehtorille, koulun suunnitteluryhmälle ja oppilaskunnan ohjaajalle 11.5.2001. Kehittämisehdotuksen muotoilussa oli mukana erityissosiaalityöntekijän, koulupoliisin, apulaisrehtorin ja oppilaanohjaajan lisäksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton ohjelmasihteeri. Ryhmästä muodostui hankkeen ohjausryhmä. Yhteisten palaverien lisäksi työskenneltiin Internet-ympäristössä. Kehittämistyön tavoitteeksi lukuvuodeksi 2001–2002 asetettiin vuorovaikutuksen lisääminen tilanteessa, jossa käytetään perusopetuslain ja asetuksen mukaisia menettelyjä oppilaan ohjaukseen. Lisäksi esitettiin sovittelukoulutuksen suunnittelua oppilaille ja opettajille. Suunniteltiin, että hanke etenee kaksivaiheisesti. Lukuvuoden 2002–2003 ongelmatilanteita uskottiin ratkaistavan uusien menetelmin, joista yksi vaihtoehto olisi sovittelu. Toisessa vaiheessa luotaisiin vertaissovittelutoimintaa. Vertaissovittelijana toimisi koulutettu tukioppilasryhmä opettajan tai ulkopuolisen sovittelijan johdolla. Kehittämistarpeita oli ennaltaehkäisevässä toiminnassa ja ongelmatilanteiden ratkaisujen kehittämisessä. Ehdotus Sovittelu koulussa -kehittämishankkeesta perustui rikosentorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän muistioon, opetusministeriön aloitteeseen sovittelutyöstä koulussa, Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ja opetusministeriön Connect.fi -seminaariin kouluväkivallan sovittelusta ja Opetushallituksen Terve itsetunto -projektiin, peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin ja perusopetuslakiin. Esittelin Turun sovittelijoille hanketta 18.5.2001.

Lukuvuosi 2001 - 2002

Rehtori ehdotti opettajakunnalle 13.8. lukuvuoden 2001–2002 kehittämisalueeksi koulun kurinpitäjärjestelmän ja auktorisoi minut koordinaattoriksi. Hän satoi hankkeen isompaan kokonaisuuteen, josta muodostui Vastuuntuntoinen koulu-yhteisö -hanke. Esittelin hanketta opettajakunnalle ja aineryhmistä valittiin kehittämistyöhön osallistuvat opettajat. Joukko

opettajia innostettiin lähtemään täydennyskoulutukseen aiheesta Terve itsetunto ja yhteistoiminnalliset menetelmät. Koulutuksella yritettiin laajentaa kehittämisspyrkimykseen myönteisesti suhtautuvien opettajien joukkoa. Näiden viiden opettajan lisäksi koulussa oli opettajia, jotka käyttivät yhteistoiminnallisia työmenetelmiä.

Hankkeen ohjausryhmä kokoontui 21.8.2001 ja laadimme suunnitelma hankkeen eteenpäin viemiseksi. Koottiin työryhmä, johon kuului opettaja- ja oppilasjäseniä (ks. kuvio 4) ja lisäksi erityissosiaalityöntekijä, koulupoliisi, apulaisrehtori ja oppilaanohjaaja. Oppilasjäseniä oli kolmesta. He olivat yhdeksäsluokkalaisia tukioppilaita ja heistä kymmenen oli tyttöä ja kolme poikaa. Opettajajäseniä oli kymmenen eli kutakin aineryhmää edusti ainakin yksi opettaja. Kehittämishankkeen koordinaattorille varattiin 38 tuntia hankkeen toteuttamiseen.



KUVIO 4. Kehittämishankkeen organisaatio

Työryhmä kokoontui 10.9.2001 kehittämään koulun kurinpitäjärjestelmää. Esittelin hankkeen taustoja, koulun järjestyssääntöjä ja lainsäädäntöä. Erityissosiaalityöntekijä esitteli Turun sovittelutoimintaa. Oppilaat, opettajat ja koulun ulkopuoliset asiantuntijajäsenet jaettiin eri ryhmiin siten, että jokaisessa pienryhmässä oli aikuisjäseniä ja oppilasedustajia. Työskentelyn lähtökohtana oli hanke-ehdotuksen rajaus: ”*Vuorovaikutuksen lisääminen käytettäessä perusopetuslain ja asetuksen mukaisia menettelyjä oppilaan ojentamiseksi*”. Työskentelyllä etsittiin erilaisten rikkeiden osapuolia, vuorovaikutteisia ja ratkaisuun johtavia toimintatapoja sekä pyrittiin luokittelemaan erilaisia rikkeitä ja pohtimaan kurinpidon porrasteisuutta. Pyysin jäseniä erittelemään rikkeitä, jotka ovat koulussa rangaistavia ja luettelemaan rikkeen osapuolia. Lisäksi kerättiin ehdotuksia jälki-istunnon sisällöstä. Uudella sisällöllä tulisi pyrkiä ratkaisemaan ongelma, muuttamaan oppilaan

käyttäytymistä ja synnyttämään vuorovaikutusta ongelman osapuolten välillä. Lisäksi pyysin työryhmää luokittelemaan rikkeet. Jos rike oli luonteeltaan toistuva, kehotin pohtimaan, miten seuraamuksen teho lisääntyisi portaittain. Työryhmät vastasivat seuraaviin avoimiin tehtäviin: 1) *Eritelkää rangaistavia tekoja. Ketä rike koskettaa ja ketkä voisivat olla ongelman käsittelyn osapuolet.* 2) *Miten jälki-istunnot järjestettäisiin niin, että käytetty aika pyrkisi ratkaisemaan ongelman, muuttamaan oppilaan käyttäytymistä ja synnyttäisi vuorovaikutusta ongelman osapuolten välillä?* 3) *Luokitelkaa erittelemänne rikkeet.* 4) *Jos rike toistuisi, miten käsittelisit ongelmaa eri kerroilla.* Työn tuloksia arvioitiin arviointikeskustelun aikana eri pienryhmissä ja eri kokoonpanolla (esim. Leppilampi & Piekkari 1999). Kehittämisehdotus koottiin ryhmätöiden tuloksista.

Kokosin työryhmien esitykset ja muotoilin niiden pohjalta kehittämisehdotuksen. Rikkeiden luokittelun jäsentämisen perustaksi otettiin ehdotus, jossa *rikkeet jaettiin tarkasteltavaksi osapuolen, rikkeen ja seuraamuksen mukaan.* Seuraamusjärjestelmän kehittämisehdotuksessa seuraamukset luokiteltiin vastuuhenkilön ja seuraamuksen toimeenpanijan mukaan sekä toisaalta seuraamuksen mukaan. Sovittelu esiteltiin yhtenä vaihtoehtona perusopetuslain erittelemille kurinpitotoimenpiteille. 15.10.2001 pidetyssä työryhmän palaverissa esittelin kehittämisehdotuksen sekä ratkaisukeskeisiä ja vuorovaikutteisia työtapoja. Työryhmän opettajajäsenille jaettiin kokoamani Ongelmia ratkaiseva systeemi - tiedote. Materiaalin tehtävä oli tukea aiheen ympärillä käytävää keskustelua. Aineryhmän edustajan toivottiin ohjaavan keskustelua omassa ryhmässään. Keskustelun lähtökohdaksi tarjottiin erilaisia suhteita: opettaja - oppilas, periaatteet - seuraamus, elämäntaitojen opettaminen - seuraamus ja rikkeiden kasaantuminen - seuraamus. Esittelin ratkaisukeskeinen työmenetelmän vaihtoehtoisena ohjausmenetelmänä.

Koulun kehittämishankkeen ohjaamisesta saatavasta korvauksesta saatiin opetuksen johtajan päätös 16.11.2001. Esittelin seuraamusjärjestelmän kehittämisehdotuksen opettajakunnalle 21.11.2001. Ehdotuksessa esitettiin ryhmätyön tulokset ja kehittämistyön keskeiset periaatteet. Ehdotuksessa todettiin: ” *Nykyinen menettelytapamme on toteavaa. Siinä ei ole olennaista kasvatusvastuussa olevan aikuisen ja oppilaan kohtaaminen, eikä ongelman käsittely. Tavoiteltavan menettelytavan mukaan oireet ja ristiriidat ovat muutoksen edelläkävijöitä*”. Lisäksi esitettiin suunnittelutyötä ohjaavat periaatteet, joita olivat: 1) *Vuorovaikutuksen lisääminen käytettäessä perusopetuslain ja asetuksen mukaisia menettelyjä oppilaan ojentamiseksi.* 2) *Jälki-istuntojen järjestäminen niin, että käytetty aika pyrkisi ratkaisemaan ongelman, muuttamaan oppilaan käyttäytymistä ja synnyttämään vuorovaikutusta ongelman osapuolten välille.* 3) *Luonteeltaan toistuvan rikkeen työstäminen niin, että seuraamuksen vaikuttavuus lisääntyisi portaittain.* Ehdo-

tuksessa esitettiin seuraamusjärjestelmän rakenne. Rikkeen käsittely ohjattiin rangaistuksen antajalle ja luokanvalvojalle. Lisäksi ehdotettiin siirtymistä pois yleiseen jälki-istuntopäivään painottuvasta järjestelmästä. Olin koonnut työryhmän pohdinnat seuraamusten portaittaisuudesta ja tiedottamista säätelevät lakipykälät esitykseen (ks. Niemi 2003).

Pidin 7.1.2002 Turun ammattikorkeakoulun kehittämiskoordinaattorin kanssa neuvottelun, joka koski yhteistyötä päättötyötä tekevien sosionomiopiskelijoiden kanssa. Neuvottelun tuloksena tarjosin hankeen yhtä osaa, oppilaiden sovittelukoulutuksen suunnittelua, lopputyöaiheeksi sosionomiopiskelijoille. Sovittelukoulutuksen tavoitteeksi asetettiin oppilaiden ryhmätyötaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Koulutuksen tuli olla jatkoa Mannerheimin Lastensuojeluliiton tukioppilaskoulutuksille.

29.1.2002 pidettiin teemakokous seuraamusjärjestelmän kehittämisestä. Kehittämis-ehdotuksen pohjalta aineryhmät pohtivat seuraamusjärjestelmän rakennetta ja uuden seuraamusjärjestelmän edellyttämiä taitoja. He vastasivat kysymyksiin: 1) *Mitä parannuksia haluaisit esittää seuraamusjärjestelmä rakenteeseen?* 2) *Mitä ongelmia tulisi ratkoa ennen kun otamme seuraamusjärjestelmämme käyttöön?* Aineryhmät esittivät seuraavia huomioita: ” *Prosessin kuvaus tarpeen*”. ” *Kaavakkeet uusiksi!*” ” *Oppilaat itse kirjaamaan rikkomuksiaan*”. Ehdotuksen arvioinnissa aineryhmät kiinnittivät huomiota seuraaviin asioihin: *ohjausresurssit, eteneminen porrastetussa järjestelmässä, tiedottaminen, järjestelmän mukaisten toimenpiteiden rajausta, toiminta-ohjeet ja järjestelmää tukevat tiedotteet*.

Esittelin Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoiden ohjaavalle opettajalle hankkeen sisältöä 31.1.2002. Viisi sosionomiopiskelijaa oli valinnut aiheen lopputyökseen. Opiskelijoilla oli oma opinnäytetyön ohjaaja ja kehittämishankkeen koordinaattorin tehtäväksi määriteltiin yhteistyön kannalta välttämättömän tietoaineksen jakaminen ja koululla tapahtuvan harjoittelun järjestäminen. Esittelin opettajakunnalle 6.2.2002 koulun ulkopuoliset yhteistyökumppanit ja kehittämistyön sen hetkinen sisältö. Esitys sisälsi seuraamusten luokitteluperiaatteen, seuraamussisällöt, toimintaperiaatteet ja ratkaisuehdotuksen kodin ja koulun välisen tiedottamisen ongelmaan.

9.2.2002 pidettiin opettajien koulutuspäivä kehittämistyötä ohjaavista periaatteista ja vaihtoehtoisesta toimintatavasta. Teemat olivat Turun kaupungin koululaitoksen strategia- ja arviointisuunnitelma, Vastuuntuntoinen koulu yhteisö -hankkeen perusteita ja periaatteita, vuorovaikutteisuus ja ratkaisukeskeisyys koulusysteemissä itsetunnon kehittämisen välineenä sekä ongelmankäsittely uusien työkaluin. Koulutukseen osallistuivat kaikki opettajat, muutamia oppilaita ja ammattikorkeakoulun opiskelijat. Koulutuspäivänä kä-

siteltiin hankkeen työryhmätyöskentelyjen aikana työstettyjä teemoja sekä työhypoteesin mukaisia ja työryhmän tuottamia uusia periaatteita ja käsitteitä koko opettajakunnan kanssa. Vanhaa järjestelmää kuvattiin erillisten osien, opettajien ja oppilaiden, muodostama kokonaisuutena. Vanhassa järjestelmässä ongelman osapuolet eivät kohtaa ja ongelmat ulkoistetaan. Uutta järjestelmää kuvattiin yhtenä kokonaisuutena, meidän koulu-na. Erilaisia rikkeitä, vuorovaikutusta, erilaisia seuraamuksia ja ratkaisuun ja kehittymiseen pyrkivää toimintaa käsiteltiin yhteistoiminnallisilla menetelmin. Oppilaat esittivät erilaisia ongelmatapauksia, jossa oli tunnistettavat ongelman osapuolet. Opettajat ja oppilaat purkivat tapauksia ja yrittivät keksiä ongelmaa ratkaisuun pyrkiviä seuraamuksia. Uuden järjestelmän kehittämisen tavoitetta, oppilaan itsetunnon kehittämistä, tarkasteltiin Borban mallin mukaan (Leppilampi & Piekari 1998). Turun ammattikorkeakoulun kouluttaja ohjasi opettajia koulutuspäivänä aiheesta Vuorovaikutteisuus ja ratkaisukeskeisyys. Työskentelyn aikana keskusteltiin kehittämissuositusten vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhista.

10.2.2002 oli Turun Sanomissa artikkeli kehittämistyöstä ja koulun koulutuspäivästä. *"Sovittelu syrjäyttämässä perinteiset rangaistukset... Uutta ja varsinaissuomalaisittain ainutkertaista on sovittelutaitojen opettaminen opettajien lisäksi myös oppilaille... Kyse ei ole vain yksittäisistä ongelmista vaan koko koulun toimintatapojen kulttuurin luomisesta"*. (Kauhanen 2002.)

Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat tekivät tutkimuksen vanhan kurinpitäjärjestelmän toimivuudesta. Kyselyyn vastasivat opettajat, tukioppilaat ja oppilasryhmät. Opettajilta ja tukioppilailta kysyttiin mm. *mitä ongelmia tulisi ratkoa neuvotellen, keiden tulisi osallistua neuvotteluun ja milloin neuvottelu tulisi pitää*. Lisäksi selvitettiin tapausesimerkkien avulla vaihtoehtoisia seuraamuksia jälki-istunnolle. Oppilasryhmiltä kysyttiin, *mitä ongelmia koulussa ilmenee ja mitä niistä tulisi käsitellä neuvotellen sekä mikä voisi olla jälki-istuntoa tehokkaampi tapa sovittaa rike*. Oppilasryhmiltä aineistoa kerättiin yhteistoiminnallisesti. Tutkimuksen mukaan 46,4 % opettajista ja 25,6 % oppilaista piti jälki-istuntoa tehokkaana seuraamuksena.

17.4.2002 pidimme seuraamusjärjestelmän kehittämissalaveri. Paikalla oli koulun rehtori, apulaisrehtori ja minä. Työskentely perustui 6.2.2002 esitettyyn seuraamusjärjestelmän rakennemalliin ja ammattikorkeakoulun tekemään tutkimukseen. Niiden perusteella seuraamusjärjestelmä oli luokiteltavissa *1. ennaltaehkäisevään työhön, 2. rikkeisiin, jotka perustuvat rikoslakiin tai tupakkalakiin ja 3. rikkeisiin, jotka perustuvat perusopetuslakiin tai koulun järjestyssääntöihin, "pelisääntöihin"*. Salaverissa päätimme oppitunnin

aikana ja välitunnin aikana havaittujen rikkeiden käsittelystä sekä siitä, miten tiedotetaan ja kirjataan tapahtunut rike ja seuraamus.

23.5.2002 opettajainkokouksen päätöksellä otimme käyttöön seuraamusjärjestelmän kokeiluversion. Järjestelmä on kaksivaiheinen ja rikkeen käsittelyvastuu siirtyi seuraamuksen antajalle. Opettaja saa valita seuraamuksen toimeenpanoajankohdan. Perusopetuslain kurinpitopykälän määrittämien seuraamusten lisäksi otimme käyttöön sovittelun. Sovittelu toteutetaan opettajan ja oppilaan välisenä keskusteluna. Sovittelun vaihtoehtoksi suunniteltiin myös vertaissovittelua. Seuraamusjärjestelmä sisältää edelleen yleisenä jälki-istuntopäivänä istuttavan kahden tunnin jälki-istunnon, mutta suunniteltiin, että istunto järjestetään kerran kuussa. Muut seuraamukset ovat joustavia ja tilannesidonnaisia. Yleisenä jälki-istuntopäivänä istuttavat rikkeet kirjataan vanhaan rangaistuskirjaan ja muut luokkakohtaiseen kansioon. Luokkakohtaisen kansion merkinnöistä opettajat voisivat porrastaa seuraamuksia. Uusi järjestelmä otettaisiin käyttöön seuraavana lukuvuotena. Koska järjestelmän muutokset olivat ennen kaikkea sisällöllisiä, päätimme, ettei muutoksista kerrota oppilaille. Tiedotustarve arvioitaisiin lukuvuoden aikana uudestaan. Tämän jälkeen tein päätöksen mukaista materiaalia: kurinpito-ohjeet, tiedotteet ja sovitteluohjeet. Kehittämishanke siirtyi koulun rehtorin ja koulun suunnitteluryhmän ohjausvastuulle, jonka jäsenenä vaikutin toiminnan kehittämiseen.

Lukuvuosi 2002 - 2003

Turun Sanomien pääkirjoituksessa (Valjakka 2002, 2) pohdittiin työrauhaongelmia 22.8.2002. Kokoomuksen eduskuntaryhmä vaati lainmuutosta, joka mahdollistaa häiriköivän oppilaan poistamisen luokasta. Samaa oli vaatinut myös OAJ. Vaihtoehtoisena toimintamallina Turun Sanomissa mainitaan koulumme uudet käytännöt: *"Turkulainen yläaste on esimerkki koulusta, jossa oppilaiden häiriökäyttäytymiseen on ryhdytty puuttumaan uudelta pohjalta. Siellä perinteisten jälki-istuntojen ja muiden mekaanisten rangaistuskäytäntöjen sijasta painotetaan rikkeen ja seuraamuksen yhteyttä. Häiriöihin tartutaan heti, niiden syyt selvitetään ja mikäli mahdollista sovotellaan tuoreeltaan. Koulussa on oivallettu vastuuntuntoisen kouluyhteisön luomisen tärkeys. Se on merkinnyt muun muassa sitä, ettei ongelmiin puuttumista jätetä vain harvojen luokanvalvojen harteille, vaan myös aineopettajat ottavat niistä vaarin."* 11.9.2002 pidettiin opettajille teemakokous sovittelusta. Tuokion aikana korostettiin kohtaamisen halua ja vuorovaikutustaitoja sekä maalaisjärkeä.

18.9.2002 oli Turun seudun sovittelijat ry tutustumassa koulun seuraamusjärjestelmään. Paikalla oli myös Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan tutkija, jonka tutkimuksen aihe on restoratiivinen oikeus. Palautteessaan hän kiittää koulumme hankkeen pyrkimystä kehittää koulun käytäntöjä: *”Koulun seuraamusjärjestelmän uudistaminen on tärkeä hanke. Se on yksi hieno käytännön esimerkki siitä, kuinka rangaistuskeskeinen ajattelu voidaan muuttaa vuorovaikutusta ja rauhanomaista vuorovaikutusta suosivaan suuntaan.”*

19.9.- 20.9.2002 pidettiin tukioppilaiden vertaissovittelukoulutus, kouluttajina Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat. Sovittelukoulutuksessa harjoiteltiin yhteistyö-, ryhmätyö- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä etsittiin käytännöt vertaissovittelulle. 20.9.2002 kerrottiin TURKU TV:n uutislähetyksessä sosionomiopiskelijoiden antamasta vertaissovittelukoulutuksesta. 20.11.2002 pidettiin teemakokous opettajille vertaissovittelutoiminnasta. Koulussa alkoi vertaissovittelutoiminnan kokeileminen. Vertaissovittelijoille pidettiin 20.11.2002 jatkokoulutus erilaisista ongelman rajaamis- ja käsittelymenetelmistä. Koulutuksen järjestivät koulun kanssa yhteistyötä tekevät seurakunnat.

Koulun uutta seuraamusjärjestelmää arvioitiin 5.2.2003. Opettajilta pyydettiin arvio järjestelmän vaikuttavuudesta sekä koulun ilmapiiristä, käytännöistä ja kokemuksista: Arvioi seuraamusjärjestelmän vaikuttavuutta?

”Uskon siihen! Eli kehitetään edelleen, uskon lähituntumaan, keskusteluun ja nopeaan toimintaan”

”On se hyvä, ettei rikkeistä saa automaattisesti vain jälki-istuntoa, vaan rikkeet käsitellään tapauskohtaisesti.”

”Oppilaat saivat sellaisen kuvan syksyllä, että nyt voi pari kertaa töpätä ilman, että mitään seuraa. ”

”Minusta mitään negatiivista ei ole ilmennyt, eli pahuus ei ole vallannut koulua. Kun olen pari kertaa järjestelmää soveltanut, oppilaat ovat suhtautuneet hyvin.”

”Keskustelulla ja kehittämistyöllä on ainakin ollut positiivinen vaikutus koko koulun väkeen.”

Onko seuraamusjärjestelmämme kehittänyt koulun tai opetusryhmiesi ilmapiiriä?

”Vaikea sanoa: on se kai omalla tavalla. Jälkkäreissä oppilaat pääsevät liian helpolla. Keskustelu on tärkeää.”

”Oppilaat näyttävän arvostavan sitä, että asiasta keskusteltiin eikä vain annettu jälkikäriä.”

”Järjestelmä koetaan hankalaksi.”

”Näkyneet enemmän koko koulun ilmapiirissä kuin opetusryhmissä”.

” Enemmän kasvatuksellista työtä kuin ennen, muuta sehän juuri vaikuttaa ilmapiiriin.”

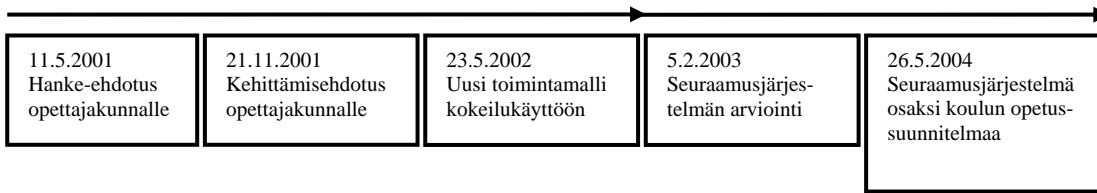
Lukuvuonna 2002 -2003 määrättiin 133 jälki-istuntoa yleisenä jälki-istuntopäivänä istuttavaksi. Näistä 23 kappaletta oli alle kahden tunnin jälki-istuntoja eli seuraamusjärjestelmämme vastaisesti määrättyjä. Lisäksi kirjattiin 171 ongelmankäsittelyä seuraamusjärjestelmämme vaiheessa yksi eli yhteensä 304 seuraamusta. Koulussa oli 403 oppilasta. 28.5.2003 tein kyselyn yhdeksäsluokkalaisille ja tukioppilaille. Tukioppilaiden kysymyslomakkeessa selvitettiin tukioppilastoiminnan ja ongelmatapauksien käsittelyn välistä yhteyttä. Yhdeksäsluokkalaisille suunnatussa kyselylomakkeessa kysyttiin koulun ilmapiiristä, ongelmista ja ongelmien käsittelystä. Kysely osoitti, että seuraamusjärjestelmästä olisi syytä tiedottaa oppilaita.

Lukuvuosi 2003 - 2004

20.8.2003 seuraamusjärjestelmää päivitettiin. Seuraamusjärjestelmän käytäntöjä muutettiin kirjanpidon ja kahden tunnin jälki-istunnon määräämisen osalta. Siirryttiin luokkakohtaisesta kirjanpidosta opettajakohtaiseen kirjanpitoon. Portaittaisuutta vahvistettiin velvoittamalla opettaja kirjaamaan huoltajille lähetettävään tiedotteeseen yleisenä jälki-istuntopäivänä sovitettavan rikkeen käsittelyn aiemmat vaiheet. 12.9.2003 julkaistiin html-dokumentti koulun seuraamusjärjestelmästä.

16.10.2003 tein tilannekatsaus järjestelmän toiminnasta. Jälki-istuntoja oli määrätty 22 kpl syksyn 2003 aikana. Vastaavana ajanjaksona syksyllä 2001, rangaistuksia oli määrätty 110 kappaletta. Syksyllä keskusteltiin siitä, miten tupakkalain rikkominen ja siitä määrättävä seuraamus suhteutuu seuraamusjärjestelmäämme. 23.1.2004 julkaistiin Opettaja-lehdessä artikkeli seuraamusjärjestelmästä. Kokosin artikkeliin kaikki kehittämishankkeen keskeiset teemat. Artikkelissa kuvasin kehittämistyön perusteita ja vaihtoehtoisten toimintatapojen teoreettista taustaa. 26.5.2004 koulun johtokunta hyväksyi seuraamusjärjestelmän osaksi koulun opetussuunnitelmaa. Palasimme luokakohtaisiin koontilomakkeisiin. Viimeistelin seuraamusjärjestelmän ohjeistuksen ja lomakkeet koulun opetussuunnitelman sisällön mukaisiksi.

Keskeiset kehittämishankkeen vaiheet on koottu kuvioon viisi. Kehittämishankkeen toteuttamiseen kului siis kolme vuotta. Uuden toimintamallin juurruttaminen on jatkunut opetussuunnitelmaan liittämisen jälkeenkin.



KUVIO 5. Kehittämishanke aikajanalla

6. Puopellon koulun seuraamusjärjestelmä

kohtaaminen – vuorovaikutus – ratkaiseminen

Mikäli koulumme oppilas ei noudata koulun pelisääntöjä ja opettajan huomautus hänen ojentamiseksi ei riitä, toimitaan kaksipuolaisen seuraamusjärjestelmän mukaisesti. Ensimmäisen portaan aikana keskustellaan rikkeestä ongelman osapuolten kesken. Ongelmalle etsitään ratkaisua. Kasvatuskeskustelua nimitämme sovitteluksi. Sillä pyritään 1) saamaan oppilas ymmärtämään tekonsa väärä, 2) ohjaamaan oppilasta ottamaan huomioon toiset ihmiset ja ympäristönsä sekä 3) ennaltaehkäisemään suurempia ongelmia.

Opettajan harkinnan mukaan rikkeestä ja seuraamuksesta tiedotetaan huoltajaa. Sovittelu voi tapahtua oppilaan koulupäivän aikana tai sen jälkeen. Koulupäivän jälkeen tapahtuva sovittelu rinnastuu jälki-istuntoon, joten asiasta on tiedotettava huoltajalle.

Seuraamusjärjestelmämme toinen porras on rangaistus, joka on yleisenä jälki-istuntopäivänä suoritettava kahden tunnin jälki-istunto. Kahden tunnin jälki-istunto voidaan määrätä oppilaalle, joka on rikkonut toistuvasti koulun pelisääntöjä eli oppilasta on ojennettu samasta aiheesta aiemmin tai oppilas on kieltäytynyt kasvatuskeskustelusta.

1. porras

Rikkeen toteaja täyttää rikkeestä seuraamustiedotteen, jonka jälkeen hän käsittelee rikkeen tai siirtää käsittelyn sovittelijalle. Pääsääntöisesti rikkeen käsittelee rikkeen havainnut opettaja.

Ensimmäisen portaan seuraamuksia ovat sovittelu koulupäivän aikana, kotimuistutus ja sovittelu oppilaan koulupäivän päätyttyä. Tavoitteena on, ettei oppilasta tarvitse rangaista kahden tunnin jälki-istunnolla vaan kasvatuskeskusteluja toistamalla saavutetaan haluttu tulos.

Jos rikkeen havainnut opettaja on estynyt työstämään ongelmaa, voidaan asia jättää käsiteltäväksi ongelman luonteen mukaan opinto-ohjaajalle, apulaisrehtorille, luokanvalvojalle, erityisopettajalle tai rehtorille. Sovittelussa voidaan käyttää apuna myös sovittelukoulutuksen saanut oppilasryhmä. Rikkeen havainnut opettaja kirjaa kuitenkin ongelman seuraamustiedote -lomakkeeseen, jonka hän toimittaa jatkokäsittelijälle.

2. porras

Opettaja voi määrätä oppilaalle, joka on rikkonut toistuvasti perusopetuslain 35 §:ää vastaan tai on kieltäytynyt kasvatuskeskustelusta, kahden tunnin jälki-istunnon (perusopetuslaki 36 §). Oppilas suorittaa sen määrättynä jälki-istuntopäivänä. Jälki-istuntoa valvoo opettaja.

Opettaja arvioi ennen rangaistuksen määräämistä, onko 1. portaan mukaisen menettelyn eri vaihtoehdot käytetty. Opettajan on voitava osoittaa rikkeen toistuvuus. Opettaja lähettää jälki-istuntotiedotteen oppilaan mukana tai tarvittaessa kirjeitse huoltajalle. Oppilas palauttaa jälki-istuntotiedotteen jälki-istuntoon. Jälki-istunnon valvoja toimittaa tiedotteen luokanvalvojalle. Jos oppilas ei ole saapunut jälki-istuntoon, valvoja ilmoittaa siitä apulaisrehtorille.

Lähteet

- Bigge, M. & Hunt, M. 1965. Psychological Foundations of Education. Tokyo. Waterhill.
- Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Keuruu: Otava.
- Child, J. L. 1950. John Deweyn kasvatustilosophia. Kasvatus ja koulu. Jyväskylän kasvatustilosophillisen korkeakoulun ja Suomen kansakoulunopettajain liiton kasvatustilosophillinen aikakauskirja. 1950 (kuudesviidettä vuosikerta) 127–131. Suomentanut Aune Ovaskainen. The Saturday Review of Literature.
- De Shazer, S. 1995. Ratkaisevat erot Ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä. Vastapaino. Tampere.
- Dewey, J. 1915. The School and Society. (suom. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava) New York: MacMillan. Dynamics. University of Michigan. New York: Herper & Brothers.
- Helander, J. 2000. Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 169.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoivaksi -projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Gummerus kirjapaino oy. Jyväskylä.
- Lewin, K. 1951. Field Theory in Social Science. A Publication of the Research Center for Group.
- O'Hanlon, W.H. & Weiner-Davis Michele. 1990. Ratkaisut löytyvät Psykoterapian uusi suunta. Karisto oy. Hämeenlinna.
- Olkinuora, E. & Mattila E. 2001. Miten menee peruskoulussa. Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195.11
- Riikonen, E. 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetenssikielen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 32. Helsinki.
- Rinne, R. Kivirauma, J. Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo. WSOY
- Tarkkanen, T. 1990. Ratkaiseva ajatus - ongelmien selityksistä niiden ratkaisuihin. Uudenmaan kirjapaino oy. Helsinki.
- Toiskallio, J. 1984. Pedagogiikka 1. Juva: WSOY.
- Wilenius, R. 2001. Helsingin sanomat 27.12. 2001.

Internet -lähteitä

Opetushallituksen Terve itsetunto -projekti <http://www.edu.fi/projektit/terveitsetunto>

Terveyden edistämisen keskuksen ja opetusministeriön Connect.fi -seminaari kouluväivallan sovittelusta <http://www.health.fi/connect/index.html>

Vastuun portaat: <http://www.kidsskills.org/fin/vastuunportaat/>

Mannerheimin Lastensuojeluliitto <http://www.mll.fi>

Sininauhaliitto <http://www.sininauhaliitto.fi>

Elinikäinen oppiminen <http://www.utu.fi/RUSE/elin.html>

Itsearviointi <http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi>

Kestävä kehitys <http://www.edu.fi/teemat/keke/index2.html>

TAT. Taloudellinen Tiedotustoimisto <http://www.tat.fi>

TT. Teollisuus ja Työnantajajien keskusliitto <http://www.ek.fi/>