

”Erittäin heikko, eikä viitsi yrittää kunnolla.” Ongelmalliset oppilaat opettajien kuvaamina 1968–1991 [\[1\]](#)

Anne Koskela

Tässä artikkelissa tutkitaan, miten opettajat kuvasivat ja määrittivät ongelmallisen oppilaan kasvatusneuvolalle lähettämissään asiantuntijalausunnoissa Oulun seudulla vuosina 1968–1991. Aineiston avulla voidaan tutkia kuvauksia niistä oppilaista, jotka opettaja koki ”ongelmallisena”, mutta joita ei ollut siirretty erityisopetukseen. Analyysi kohdentuu opettajien lausuntojen keskeisiin sisältöihin, puheta-poihin, merkityksenantoihin sekä niissä tapahtuviin muutoksiin. Artikkelit antaa siten tietoa siitä, miten poikkeavaa oppilasta tuotettiin koulun arjen käytänteissä.

Johdanto

Poikkeavuutta, ”hyvän” ja ”huonon” oppilaan sekä oikeanlaisen tytön, pojan ja kansalaisen rajoja kouluympäristössä on usein kasvatuksen historian tutkimuksissa katsottu erityisopetuksen tai marginaaliryhmien ja sukupuolen näkökulmasta sekä aatteiden, politiikan ja toimintaperiaatteiden tasolta (esim. Amsing & de Beer 2009; Bakker 2015; Goodman 2005; Grossberg 2011; Kivinen & Kivirauma 1985; Kivirauma 1987; Marjanen 2014; Simola 2002; Vehkalahti 2008; Zetterqvist Nelson & Sandin 2005). Tässä artikkelissa tutkitaan, miten poikkeavaa oppilasta tuotettiin koulun käytänteissä vuosina 1968–1991. Ilmiöön pureudutaan opettajien kirjoittamien asiantuntijalausuntojen avulla. Niissä he kuvasivat näkemyksensä mukaan tavallisista negatiivisella tavalla poikkeavia oppilaita. Nämä ongelmalliset oppilaat [\[2\]](#) eivät olleet opettajien silmissä ”normaaleja” tai ”tavallisia”, mutta heitä ei toisaalta ollut virallisesti nimetty perusopetukseen kuulumattomiksi. Tutkimus kohdentuu siten tavallisen ja poikkeavan oppilaan väliseen rajapintaan ja tuottaa tietoa prosessista, jossa oppilas tulee todetuksi ”poikkeavaksi”. Analysoin poikkeavaksi nimeämisen prosessia koulun arjen käytänteissä tutkimalla, miten opettajat kuvasivat ja määrittivät ongelmallisen oppilaan. Millaisia puhetapoja ja merkitystenantoja voidaan löytää ongelmallisten oppilaiden kuvauksista? [\[3\]](#)

Kun oppilas koettiin koulussa ongelmalliseksi esimerkiksi oppimisvaikeuden tai käytöksen takia, hänet voitiin lähettää tutkittavaksi kasvatusneuvolaan. Kasvatusneuvolassa oppilas tutkittiin ja tarvittaessa hoidettiin moniammatillisessa ryhmässä, johon kuuluivat useimmiten psykologi, sosiaalityöntekijä ja psykiatri. Tarvittaessa kasvatusneuvola suositti oppilaan siirtoa erityisopetukseen apukouluun tai tarkkailuluokalle. Kasvatusneuvolaa ja

mahdollista erityisluokkasiirtoa varten opettaja kirjoitti oppilaasta lausunnon käyttämällä valmista lomakepohjaa.

Käsitän poikkeavuuden tuotettuna. Jokaisella yhteiskunnalla on omat tavat ja kriteerit, joiden mukaan määritetään normaalin ulkopuolelle jäävät ryhmät. Poikkeavuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan muodostuu suhteessa ympäristöönsä ja tuotetaan diskursiivisesti. Poikkeavuudessa onkin kyse ennen kaikkea vallasta ja oikeudesta nimetä sekä kategorisoida ihmisiä (Foucault 2012). Poikkeavuus on myös osa koulujärjestelmää, jonka yhtenä tehtävänä on oppilaiden luokittelu hierarkkiseen järjestykseen (Popkewitz 1998). Koulussa poikkeavuutta syntyy erilaisten luokittelujen kautta ja erityisesti suhteessa instituution asettamiin normeihin. Koulussa vallitsevat normit ovat virallisia ja ääneen lausuttuja, kuten koulun järjestyssäännöt, mutta myös kirjoittamattomia ja epävirallisia, joiden mukaan oppilaan oletetaan toimivan (kts. esim. Rinne 2012, 27–28).

Tutkimus käsittelee peruskoulun syntymisen sekä koulumuodon vakiintumisen aikaan. Tarkastelujakso alkaa peruskoululain säätämivuodesta 1968 ja sen päätepisteenä on vuosi 1991, jolloin Oulun kasvatus- ja perheneuvolan kuntainliiton alkoi hajota Oulun kaupungin päätettyä erota siitä. Tutkittavalla ajanjaksolla koulujärjestelmä muuttui, kun vuosina 1972–1977 Pohjois-Suomesta alkaen toteutettu peruskoulu-uudistus poisti rinnakkaiskoulujärjestelmän. Oulussa kansakoulu muuttui peruskouluksi syyslukukauden alusta 1974 (Valta 2002, 28). Aloittamalla tutkimuksen peruskoululain säätämivuodesta 1968 pääsee tarkastelemaan peruskoulua edeltävää aikaa ja näkemään siten mahdollisen koulujärjestelmän tuoman muutoksen. Samaan aikaan myös suomalainen yhteiskunta kävi läpi suurta rakennemuutosta. Elinkeinorakenne muuttui 1950–1980-luvuilla maa- ja metsätalousvaltaisesta palkkatyökeskeiseksi. Ammatissa toimivista yhä useampi työskenteli palvelualalla tai teollisuudessa sekä asui kaupungissa. Oulun seutu tarjoaakin hedelmälliseksi tutkimuskohteeksi sekä keskeisen ja kasvavan Pohjois-Suomen kaupungin että sen maaseutumaiseman ympäristön.

Opettajien lausuntojen tutkiminen

Artikkelin aineisto koostuu 365:stä vuosina 1968–1991 kirjoitetusta opettajan lausunnonsta[4]. Lausunnot olivat virallinen osa erityisopetussiirtoprosessia, mutta niitä käytettiin myös esitietona kasvatusneuvolassa. Lausunnot olivat opettajien asiantuntija-asemassa kirjoittamia tekstejä, jotka oli tarkoitettu kasvatusneuvolan asiantuntijoiden ja viranomaisten käyttöön; oppilaat tai heidän perheensä eivät nähneet niitä. Lausunnot tehtiin kasvatusneuvolan asiantuntijoiden suunnitteleuille valmiille lomakkeille, jotka olivat noin nelisivuisia ja sisälsivät ajankohdasta riippuen 16–21 kysymystä henkilö tietojen lisäksi. Lomakkeiden käyttö oli osa kasvatusneuvolan käytänteitä 1950-luvun alusta asti, ja tutkittavalla ajanjaksolla oli käytössä neljä erilaista lomaketta. Niiden väliset erot olivat kuitenkin suhteellisen pieniä. Lomakkeen kysymykset voidaan jakaa viiteen eri kategoriaan: *koulunkäynti, oppilaan sosiaaliset kyvyt ja taidot, oppiminen ja erityiskyvyt, fyysiset kyvyt* sekä *perhe*. Lomakkeiden kysymyksenasettelu säätelee opettajien tapaa kirjoittaa oppilaista, mutta asetti toisaalta myös opettajan asiantuntija-asemaan. Lausuntoja tulkittaessa onkin otettava huomioon, miten ja millä ehdoilla sekä kenelle ja mitä tehtävää varten ne on kirjoitettu.

Aineisto on kerätty Oulun kuntainliiton kasvatusneuvolan[5] arkiston pysyvästi säilytetävistä asiakasasiakirjoista. Kokoelma on syntymäajan mukaan tehty otanta kaikista kasvatusneuvolan asiakkaista [6]. Kokoelmasta on valittu tarkempaan käsittelyyn Oulun kasvatusneuvolan lomakkeelle tehdyn opettajan lausunnon sisältävät asiakasasiakirjat. Lausunto kirjoitettiin yleisimmin niistä oppilaista, jotka opettaja ohjasi kasvatusneuvolaan tai joiden

kohdalla pohdittiin erityisluokkasiirtoa. Mikäli oppilaan olivat ilmoittaneet kasvatusneuvolaan vanhemmat tai muut viranomaiset, saatettiin opettajalta pyytää taustatietoja lomakkeella. Opettajan lausunto puuttuu todennäköisemmin niiltä, joiden ongelmat eivät liittyneet kouluun tai jotka olivat alle kouluikäisiä.

Aineisto painottuu selvästi 1970-luvulle ja vähenee 1980-luvun loppua kohden, ollen vain muutamia kappaleita vuodessa 1990-luvun alussa (taulukko 1). Lausuntojen määrän pieneneminen johtunee muutoksista kolmella taholla: kasvatusneuvolan työn fokuksessa, erityisopetuksen järjestämisessä sekä kasvatusneuvolan ja koulun yhteistyössä. Esimerkiksi luokaton erityisopetus, jonne siirtäminen ei vaatinut kasvatusneuvolan lausuntoja, lisääntyi 1960-luvulta alkaen (Kivirauma & Kivinen 1986, 336–337; Kivinen & Kivirauma 1986, 298, 300). Kasvatusneuvolatyö puolestaan muuttui 1970-luvun lopulta alkaen, kun niiden tehtäväkentäksi tulivat aiempaa voimakkaammin perheet. Tehtävä virallistettiin vuoden 1984 sosiaalihuoltolain yhteydessä. (Linna 1988, 21.) Muutos alkoi näkyä valtakunnallisesti neuvoloiden asiakaskunnassa, kun kouluikäisten lasten määrä laski 1980-luvun puoleenväliin tultaessa. Koulun roolin heikentyi myös siten, että niin koulujen osuus kasvatusneuvolan asiakkaiden lähettäjänä kuin oppimisvaikeuksien osuus tulostyössä pienenevät (Jauhainen 1993, 217–219). Lisäksi kasvatusneuvolan ja opettajien yhteistyö muuttui oppilashuoltoryhmien perustamisen myötä. Oulussa kokeiltiin ensimmäisen kerran moniammatillisia ”hoitokokouksia” kokeiluperuskoulun yhteydessä kolmella yläasteella vuonna 1972. Toiminta laajeni 1970-luvun lopulla ja malli siirtyi myös ala-asteille, kun koululautakunta suositteli oppilashuoltoryhmien perustamista vuonna 1981. [7] Yhteistyön lisääntyminen lienee vähentänyt lomakkeiden käyttöä erityisesti esitietojen välittämiseen, kun oppilaista voitiin keskustella kasvotusten.

Lausuntojen (N 365) jakautuminen tutkittavalla ajanjaksolla	1968–1974: 146 kpl, 1975–1981: 170 kpl, 1982–1991: 49 kpl
Lausuntojen jakautuminen alueellisesti	kaupunki 75 % lausunnoista (273 kpl) maaseutu 25 % (92 kpl)
Keskeisimmät lausuntojen oppilaiden vuosiluokat	1. luokka 27 % lausunnoista (97 kpl) 2. luokka 12 % (45 kpl) 7. luokka 16 % (59 kpl) 8. luokka 12 % (12 kpl)
Aineistossa esiintyvät oppilaat (N 264) sukupuolen mukaan	27 % tyttöjä (72 kpl) 73 % poikia (192 kpl)
Sosioekonominen tausta vanhemman ammatin mukaan	75 % kohdalla merkitty (197 kpl), joista 67 % (177 kpl) työntekijöitä tai ammatissa toimimattomia

Taulukko 1. Aineiston kuvaus.

Lausunnot sisältävät 69 Oulun kasvatusneuvolan kuntainliiton alueella toimivaa koulua 13 kunnan alueella, mutta suuri enemmistö niistä on kirjoitettu Oulun kaupungin koulun oppilaista. Aineisto painottuu koulun aloittamiseen (1–2-luokkalaiset) sekä yläluokille siirtymiseen (7–8-luokkalaiset). Käsittelen tässä artikkelissa lausunnoista koostuvaa diskurssia en niiden sisältämiä yksittäisiä henkilöitä. On kuitenkin tärkeää huomioida, millaisia oppilaita lausuntojen takana on. Lausunnot on tehty 264 henkilöstä; yhdestä oppilaasta kirjoitettiin

1–5 lausuntoa. Suurimmasta osasta (73 %, 193 henkilöä) on kirjoitettu vain yksi lausunto. Aineiston lausunnoista 73 prosenttia on kirjoitettu pojista ja 27 prosenttia tytöistä. Suhdeluku pysyy keskimääräisesti sellaisena läpi tarkastelujakson, vaikka yksittäisinä vuosina esiintyi suuriakin eroja. Aineiston sukupuolijakauma vastaa erityisluokalle siirrettyjen oppilaiden jakaumaa. Esimerkiksi apukouluopetuksen oppilaista vuosina 1979–1984 oli poikia 60–67 prosenttia ja tarkkailuopetuksen oppilaista 81–91 prosenttia riippuen vuodesta ja kouluasteesta (Kivirauma 1989, 105, 112). Tämän artikkelin aineiston oppilaiden sosioekonominen tausta käy ilmi niiden 197 (75 %) oppilaan kohdalla, joiden huoltajan ammatti on merkitty. Näistä huoltajista 67 prosenttia oli työntekijöitä, maanviljelijöitä tai ammatissa toimimattomia, kuten eläkeläisiä, kotirouvia tai työttömiä. Työntekijöistä suurimman joukon muodostivat rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät sekä kuljetustyöntekijät. Mukana on kuitenkin myös muutama ammattinimikkeitä, jotka saattoivat liittyä yrittäjyyteen, kuten ”autoilija”. Vain kuusi prosenttia merkityistä ammateista oli ylempiä toimihenkilöitä tai päällikkötasoa.

Analysoidakseni tarkasti opettajien vastauksia ja ajallisia muutoksia rajaan tarkastelun niihin kolmeen lomakkeen kysymyskategoriaan, joihin opettajat vastasivat määrällisesti eniten (taulukko 2). Sanamäärällisesti tarkasteltuna merkittävänä näistä oli *oppilaan sosiaaliset kyvyt ja taidot*, joka painottuu pääasiassa käytöksen kuvailuun. Toiseksi ja kolmanneksi merkittävimmät olivat *oppiminen ja erityiskyvyt* sekä *perhe*. Selvästi suppeammin opettajat vastasivat kysymyskategorioissa *fyysiset kyvyt* sekä *koulunkäynnin historia*.

Kysymyskategoria	Sanamäärät [8]
Fyysiset kyvyt	2000
Koulunkäynnin historia	1900
Oppiminen ja erityiskyvyt	9000
Sosiaaliset kyvyt ja luonne	14 000
Perhe	8000

Taulukko 2. Opettajien vastausten sanamäärät kysymyskategorioittain.

Tutkittavalla ajanjaksolla käytössä olleista neljästä suhteellisen samankaltaisesta lomaketyypistä valitsin tarkasteltavaksi kysymykset, jotka esiintyivät kaikissa. Näin pystyin tutki-
maan lausuntojen keskeisimmissä osissa tapahtuvia ajallisia muutoksia. Pois rajautui siten lomaketyypistä riippuen 3–6 etupäässä suppeasti vastattua kysymystä. Analyysi kohdistui opettajien seuraaviin vastauksiin: ”käytöshäiriöitä” (tulokset esitetään taulukossa 3) ja ”myönteistä käyttäytymisessä” [9] (taulukko 4), oppilaan vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa, laskennossa ja teoreettisissa aineissa [10] (taulukko 5) ja ”erikoistaipumukset ja harrastukset”, taustatieto-osiossa sijaitsevat huoltajan nimi ja ammatti sekä ”mitä tietoja koululla on kodista ja omaisista” (taulukko 6). Lisäksi analyysissä on otettu huomioon kaikissa lomakkeissa esiintyvät oppilaita koskevat vapaamuotoiset kuvailut niiltä osin, kun ne liittyvät käsiteltäviin teemoihin.

Käytin aineiston analysointimenetelmänä sisällönanalyysia siinä merkityksessä, että pilkoin ja uudelleen järjestin aineiston sisällön siinä ilmenevien teemojen mukaisesti (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–124.) Kuvatakseni opettajien lausuntojen sisältöjä sekä yhte-neväisiä piirteitä tein analyysin kahdessa vaiheessa. Ensin tarkastelin vastauksien sisältöjä kysymys kerrallaan; analyysin keskeiset tulokset on esitetty artikkelissa taulukoissa. Koko-sin taulukoihin kuvailujen keskeiset teemat käytöshäiriöiden, hyvän käytöksen, oppimis-

vaikeuksien, sekä oppilaan perheen osalta. [11] Esitettyjen teemojen lisäksi jotkut opettajat jättivät vastaamatta kysymykseen tai totesivat, ettei oppilaalla esiintynyt kysytyjä vaikeuksia, osaamista tai käytöstä. Toisessa vaiheessa analysoin millaisia yhteisiä piirteitä, kuten puhetapoja ja ongelmallisuuden selittämisen malleja, lausunnoissa ilmeni.

Tutkin kuvailujen muutosta analysoimalla teemojen esiintyvyyttä valittujen kysymyskategorioiden osalta. Tarkastelu on jaoteltu kolmeen osaan: kansakoulunaika 1968–1974, peruskoulun vakiintumisen aika 1975–1981 sekä oppilashuoltoryhmien ja kasvatustieteiden perhetyön aika 1982–1991. Aineistosta ei ole mahdollista tehdä kattavaa kvantitatiivista analyysiä, sillä lausuntojen esiintyvyys vuotta kohti on pieni. Yksityiskohtien sijaan tarkastellaankin aikavälin kehityksen suuria linjoja. Analysoin lisäksi opettajien tapaa vastata lomakkeisiin tutkimalla yksittäisten kysymysten vastausprosentteja, sillä opettajat jättivät myös vastaamatta osaan kysymyksistä. Vastauksien määrät nousevat miltei kaikkien kysymysten osalta 1960-luvun lopulta 1990-luvun alkuun. Nousu kertoo opettajien tarkentuneesta tavasta kirjoittaa. Lisäksi toimenpide-ehdotuksia ryhdyttiin kirjaamaan aikaisempaa enemmän; ne puuttuivat 1980-luvun alussa noin 28 prosentista, mutta 1980-luvun puolivälissä enää noin neljästä prosentista lausuntoja. Lomakkeita siis ryhdyttiin käyttämään enemmän vain siirtotapauksissa ja vähemmän esitetiä kasvatustieteiden osalta.

Ajallisen kehityksen tulkinnassa on otettava huomioon aineiston määrän pieneneminen 1980-luvulla, mikä liittyy lomakkeiden käytön sekä kasvatustieteiden ja koulun suhteen muutokseen. Samoin lausuntojen suuntaus muuttuu. Opettajien ehdottamista toimenpiteistä tarkkailuluokkasiirtojen osuus kasvaa koko tarkastelujakson ajan: vuosina 1968–1974 vain 16 prosenttia lausunnoista, mutta vuosina 1982–1991 jo 53 prosenttia sisälsi tarkkailuluokkasiirtoehdotuksen. Erityyppisiin erityisopetuksen muotoihin ehdotettuja oppilaita kuvattiin lausunnoissa hieman eri tavoin. Esimerkiksi apukouluun ehdotettaville kirjattiin enemmän hyvää käytöstä sekä vähemmän käytöshäiriöitä kuin tarkkailuluokalle ehdotettaville, joista vain kolmen prosentin kohdalla ei kuvattu häiriökäytöstä. Tarkkailuluokalle ehdotettavien kohdalla merkittiin vastaavasti vähemmän oppimiseen liittyviä häiriöitä. Painotuseroista huolimatta kuvailut olivat ryhmien osalta suhteellisen yhteneväisiä niin, että niissä toistuvat samat teemat käytöksen, perheen ja oppimisen vaikeuksien osalta.

Apukoulu oli tarkoitettu ”henkisessä kehityksessä viivästyneille ja lievästi vajaamielisille” ja tarkkailuluokat oppilaille, jotka eivät menestyneet tai sopeutuneet kouluun (Kivirauma & Kivinen 1986, 338). Apukouluun siirron perusteena käytettiin älykkyystasoa ja tarkkailuluokan kriteerinä heikkoa koulumenestystä silloin, kuin siirto muuhun erityisopetukseen ei ollut tarpeen (LE 1974, 209–210, 259). Käsitys apukouluun ja tarkkailuluokalle kuuluvista oppilaista ei kuitenkaan ollut selvä, vaan eri asiantuntijoiden käyttämät määritelmät saattoivat erota toisistaan. Erityisluokkasiirtoja Tampereella ja Turussa vuosina 1910–1985 tutkineiden Kivirauman ja Kivisen (1986) mukaan opettajien ja kasvatustieteiden asiantuntijoiden oppilasarviointien välillä oli eroavaisuuksia. Esimerkiksi vuosina 1970–1985 opettajat arvioivat tarkkailuun siirretyt oppilaat kasvatustieteiden asiantuntijoita useammin ”lahjattomiksi” sekä kasvatustieteiden asiantuntijat apukouluun ja tarkkailuun siirretyt opettajia useammin ”persoonallisuudeltaan epänormaaleiksi”. (Kivirauma & Kivinen 1986, 338–339.) Vaikka opettajat nimesivätkin oppilaita usein käyttämällä samoja erityisopetuksen termejä, ei voida olettaa heidän liittäneen niihin samoja määreitä.

Keskeisintä oppilaan käytös

Hyvän ja huonon käytöksen teemat kertovat opettajien käsityksiä oppilaan käytöksestä. Heillä ei kuitenkaan ollut yhteisesti jaettua käytösmääritelmää, vaan kuvailuissa on runsaasti variaatioita (Koskela & Lanas 2016). Käytöshäiriöiden kuvailut voidaan jakaa seitsemään teemaan (taulukko 3), joista kolme yleisintä olivat *puutteellinen osallistuminen koulutyöhön* (48 %:ssa lausunnoista), *levottomuus* (34 %:ssa lausunnoista) sekä *fyysinen poissaolo* (30 %:ssa lausunnoista). Vastausprosentin nousun takia kaikkien teemojen esiintyvyys lausunnoissa nousi erityisesti 1980-luvulla, mutta voimakkainta kasvu on teemojen puutteellinen osallistuminen koulutyöhön, levottomuus ja sääntöjen rikkominen kohdalla.

Teema	Teeman kuvailu	Aineistoesimerkki
Puutteellinen osallistuminen koulutyöhön	Oppilas on läsnä, mutta ei osallistu tuntityöskentelyyn vaaditulla tavalla, ei huolehdi itsestään tai tavaroistaan piittaamattomuuden, huolimattomuuden, kyvyttömyyden tai kypsymättömyyden takia	”ei osallistu tunnilla”, ”ei tee läksyjä”, ”hidas”, ”huolimaton”, ”ei kykene tekemään tehtäviä itsenäisesti”, ”haluton”
Levottomuus	Oppilaan liike tai puhe, jonka opettaja kokee häiritsevänä	”aina jotain puuhaamassa”, ”kuljeskelu”, ”aina äänessä”, ”levoton”
Poissaolo ja myöhästyminen	Oppilas myöhästyy tai on luvatta pois tunneilta kokonaan tai osittain	”myöhästymiset”, ”epäsäännöllinen koulunkäynti”, ”lintsaa”, ”karkailee”
Aggressiivisuuden tai muun negatiivisen tunteen osoittaminen	Oppilas ei kykene hallitsemaan tunteitaan tai on aggressiivinen esineitä tai ihmisiä kohtaan	”helposti loukkaantuva”, ”haastaa riitaa”, ”potkii”, ”hermostuu”
Epäsosiaalisuus ja sopeutumattomuus	Oppilas ei sopeudu luokkaan opettajan odotusten mukaan tai yrittää sopeutua väärällä tavalla	”ujo”, ”ei ota osaa leikkeihin”, ”pidättyväinen”, ”vaiikutuksille altis”
Tottelemattomuus opettajaa kohtaan	Oppilas haastaa tarkoituksellisesti ja tietoisesti opettajan auktoriteettia	”ylimielinen”, ”uhkailee”, ”epäasiallinen kielenkäyttö”
Sääntöjen rikkominen	Oppilaan epärehellisyys, eksplisiittisen säännön tai lain rikkominen	”näpistely”, ”tupakointi”, ”koulun omaisuuden rikkominen”, ”valehtelu”

Taulukko 3. Opettajien kuvaamat käytöshäiriöt [12].

Myönteisen käytöksen kuvailut jaottuvat kuuteen teemaan (taulukko 4). Näistä erottuvat selvimmän teemat *positiivisuus ja sosiaalisuus* (teeman sisälsi 43 % lausunnoista) sekä *avuliaisuus* (26 % lausunnoista). Keskeisimmät muutokset kohdistuvat teemoihin avuliaisuus, positiivisuus ja sosiaalisuus sekä huolellisuus ja tunnollisuus. Ensimmäisen kuvailut vähenevät koko tarkastelujakson ajan, mutta erityisesti 1980-luvulla. Kahden jälkimmäisen teeman kuvailut lisääntyvät, positiivisuus ja sosiaalisuus erityisesti peruskoulun aikana vuosina 1975–1981 sekä huolellisuus ja tunnollisuus erityisesti 1980-luvulla.

Teema	Teeman kuvailu	Aineistoesimerkki
Positiivisuus ja sosiaalisuus	Oppilas on positiivinen ja osoittaa sensitiivisyyttä luokkaveriteita ja opettajaa kohtaan	”sopeutuva”, ”iloinen”, ”reipas”, ”ystävällinen”
Avuliaisuus	Oppilas auttaa luokkatovereita ja opettajaa joko oma-aloitteisesti tai pyydettyäessä	”avulias”, ”toimittaa asioita”
Huolellisuus ja tunnollisuus	Oppilas kykenee tai yrittää parhaansa, työskentelemään itsenäisesti koulun asettamien odotusten mukaisesti	”tekee tehtävät”, ”huolellinen”, ”osallistuu”
Myöntyys opettajaa kohtaan	Oppilas osoittaa suoraan tai epäsuorasti tunnustavansa opettajan auktoriteettiaseman	”tottelevainen”, ”lupaa parantaa tapansa”
Sääntöjen noudattaminen	Oppilas noudattaa sekä koulun että yhteiskunnan asettamia sääntöjä ja hyvän käytöksen normeja	”säännöllinen koulunkäynti”, ”ei valehtele”, ”noudattaa sääntöjä”
Osaamisen osoittaminen	Oppilaalla on opettajan odotukset tai koulun vaatimukset ylittävää osaamista	”kätevä”, ”näppärä” ”hoksaavainen”

Taulukko 4. Opettajien kuvaama hyvä käytös [12].

Lasten ja nuorten käyttäytymishäiriöiden määritelmät ja selitysmallit vaihtelevat aikakauden, tieteellisen lähtökohdan sekä institutionaalisen kehyksen mukaan. Näin ollen opettajien lausunnoissa esiintyvät häiriökäyttäytymisen kuvailut voidaan tulkita sellaisenaan eri tavoin. Tässä kontekstissa negatiivinen käytös esitettiin kuitenkin merkinä oppilaan ongel-

mallisuudesta. Opettajien käytöksen kuvailut eivät ole sinänsä yllättäviä, vaan niistä voidaan löytää useita yhtymäkohtia muun muassa oppilasarvioinnin ja rangaistavien tekojen kanssa. Esimerkiksi kansakouluasetuksen (1958) mukaan opettaja saattoi rangaista oppilasta, mikäli tämä oli ”tottelematon tai käyttäytyy sopimattomasti, taikka on tehtävissään huolimaton” (LE 1974, 262). Ala-asteen käytöksen ja huolellisuuden arviointikriteereihin puolestaan kuului kouluhallituksen mukaan vuonna 1981 muun muassa ”toisten ihmisten huomioon ottaminen”, mihin luettiin ”ystävällisyys, huomaavaisuus, auttavaisuus, sopuisuus, yhteistyöhalukkuus ja työrauhan ylläpitäminen” ja huolellisuuden osalta esimerkiksi ”säännöllisyys”, täsmällisyys” ja ”työskentelyn siisteys” (Koski 1981, 21–23). Opettajien kuvaukset oppilaan käytöksestä osoittavatkin paitsi yksittäisten opettajien näkemyksiä, myös sitä, millaisia normeja koulussa ja yhteiskunnassa laajemmin lasten toiminnalle asetettiin.

Opettajat kuvasivat oppilaan käytöstä myös muualla lausunnossa, kuten oppimisvaikeuksien kohdalla. Oppilaan toiminnalla selitettiin oppimisvaikeuksia esimerkiksi viittamalla lintsaamiseen, yrittämisen puutteeseen ja heikkoon keskittymiseen.

”Epäsäännöllisestä koulunkäynnistä johtuen heikko pohja”

”Menestyisi tyydyttävästi, mikäli haluaisi yrittää.”

”Pystyisi parempaan, mutta heikon keskittymiskyvyn vuoksi tuohtuu ja masentuu pienenkin esteen ilmaantuessa.”

Valtakunnallisesti tutkittavalla ajanjaksolla tapahtui muutos yksilön toiminnan ja arvioinnin suhteen. Kun vielä vuoden 1970 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa arviointi oli rajattu vain ”siihen asiaan, jonka oppimista halutaan mitata”, vuodesta 1985 alkaen käytös voitiin ottaa huomioon osana oppilasarviointia. Oppimisen arviointi oli erotettu käytöksestä myös edellyttämällä arviointimenetelmää, joka antaisi mahdollisimman tarkkaa ja virheetöntä tietoa oppilaan osaamisesta. (KOM 1970: A4, 158–167.) Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa sen sijaan linjattiin, että arvosanoja annettaessa tuli ottaa huomioon rajatapauksissa myös koulun muiden kasvatustavoitteiden saavuttaminen. Näitä olivat muun muassa ”aktiivinen osallistuminen tuntityöskentelyyn, kyky ja halu yhteistyöhön sekä säännöllinen ja huolellinen opiskeluun kuuluvien tehtävien suorittaminen”. (OPS 1985, 30–31.)

Oppimisvaikeuksien monitulkintaiset kuvaukset

Yksittäiset lausunnot saattoivat sisältää monitulkintaisia tai ristiriitaisia huomioita samasta oppilaasta. Lisäksi kuvailujen tarkkuus vaihteli eri lausuntojen välillä hyvin paljon. Ilmiö näkyy kaikilla lausunnon osa-alueilla, mutta tarkastelen sitä seuraavaksi pääasiassa *oppiminen ja erityiskyvyt* osa-alueen mukaan.

Oppimisvaikeuksien kuvaukset voidaan jakaa neljään eri teemaan (taulukko 5). Lukeamisen, kirjoittamisen ja laskemisen oppimisvaikeuksien kuvailuissa korostuivat selvästi vastakkaiset teemat *epämääräiset vaikeudet* sekä *yksittäisen virheen kuvaaminen*. Teoreettisten aineiden kuvailuissa korostuu *epämääräisten vaikeuksien* lisäksi *oppilaan toiminnan kuvaaminen*. Lausunnoissa korostuu jonkin verran kirjoitus- ja lukutaidon merkitys. Nämä taidot nähtiinkin valtakunnallisesti erittäin keskeisiksi, sillä ne olivat sidoksissa miltei kaikkiin koulun oppisisältöihin (KOM 1970: A5, 31; KOM 1970: A4, 82).

Teema	Teeman kuvailu	Aineistoesimerkki
Epämääräiset vaikeudet	Epämääräinen oppimisvaikeuksien, hitauden tai osaamattomuuden sekä, tason toteaminen sanallisesti tai numeroarvioinnin avulla [13]	”lukutaito heikko”, ”jonkin verran vaikeuksia”, ”ei ole oppinut lukemaan, eikä kirjoittamaan”, ”joulutodistuksen arvosana 4”
Yksittäisen virheen kuvaaminen	Oppilas tekee tietynlaisia määriteltyjä virheitä tai vaikeudet tarkennetaan tietynlaisiin tehtäviin	”kaksoisvokaali”, ”kirjaimet menevät sekaisin” ”vaikeuksia tavujen ja sanojen hahmottamisessa”, ”ei suoriudu kirjallisista tehtävistä”
Oppilaan toiminnan kuvaaminen	Oppilaan osallistumiseen, tehtävien tekemiseen, poissaolojen sekä tunnin häiritsemisen kuvaaminen	”pyrkii esiintymään kielteisellä tavalla”, ”osaa lukea, jos suostuu lukemaan”, ”haluttomuutta”
Oppilaan osaaminen	Oppilaalla on osaamista jollain osa-alueella tai on kehittynyt osaamisessaan	”Osaa lukea muuttaman kaksikirjaimisen tavun”, ”suoriutuu mallin mukaan tehtävistä harjoituksista”, ”yhteenlasku sujuu varmasti”, ”tänä vuonna mennyt tähän saakka paremmin”

Taulukko 5. Opettajien vastauksien keskeiset teemat kysyttäessä oppilaan vaikeuksista lukemisessa, kirjoittamisessa, laskennossa ja teoreettisissa aineissa.

Oppimisvaikeuksien kuvailut muuttuivat hieman tarkemmiksi, sillä teema *epämääräiset vaikeudet* väheni erityisesti 1970-luvun lopulta 1990-luvun alkuun. Lisäksi vaikeuksien identifiointi tarkentui, kun teeman *yksittäisen virheen kuvaaminen* suhteellinen osuus kasvoi. Lausunnoissa lisääntyivät positiiviset merkinnät; erityisesti 1980-luvun loppua kohden lisääntyivät maininnat osaamisesta tai siitä, ettei oppimisvaikeuksia ole. Laskennon ja muiden teoreettisten aineiden vaikeuksien kohdalla 1980-luvun puolesta välistä lisääntyi myös hieman oppilaan toiminnan kuvaaminen. Muutoksiin lienee useita syitä, joista yksi voisi olla opettajien tietämyksen lisääntyminen oppimishäiriöistä. Todennäköisemmin muutos kuitenkin johtuu aineistosta, sen määrän vähenemisestä 1980-luvulla sekä painotuksen siirtymisestä tarkkailuluokalle ehdotettaviin.

Kuvailut keskittyivät oppilaan tekemiin virheisiin ja vaikeuksiin, mikä on ymmärrettävää ottaen huomioon lomakkeen kysymyksenasettelun ja lausunnon tarkoituksen määrittellä

oppilaan ongelmallisuus. Kaikkia lausuntoja ei ollut valjastettu tuomaan negatiivista kuvaa, vaan osa sisälsi positiivisia mainintoja oppilaan osaamisesta, käytöksestä tai perheestä myös silloin, kun niitä ei kysytty. Oppimisvaikeuksien kohdalla suoranaiset positiiviset huomiot olivat harvinaisia, mutta jossain lausunnoissa mainittiin millaisia tehtäviä oppilas osasi tehdä. Esimerkiksi lukemisen osalta eräs opettaja mainitsi oppilaan saavan ”selvää tutuista, lyhyistä sanoista”, kirjoittamisen osalta toinen opettaja totesi ”paljon edistynyt viime aikoina” ja kolmas kirjoitti oppilaan ”pystyvän kohtalaiseen käsialaan” sekä ”saa aineisiin sisältöä, jos haluaa”.

Lausuntolomakkeessa kysyttiin oppilaan kykyihin ja taitoihin liittyen myös ”erikoistaitumuksista” ja harrastuksista. Tyypillisesti opettajat kirjoittivat oppilaan vapaa-ajan harrastaneisuudesta tai innokkuudesta, osaamisesta ja erityiskyvyistä tietyissä asioissa, tyypillisesti taito- tai taideaineissa, kuten liikunnassa, käsityössä ja musiikissa. Lisäksi tuotiin esiin koulun ulkopuolisia yleishyödyllisiä taitoja, kuten metsästyks ja kalastus. Opettajien ristiriitainen tapa kirjoittaa tulee esiin muutamassa lausunnossa, jotka sisälsivät myös negatiivisia käytöksen tai osaamisen kuvailuja. Ne liittyivät pääsääntöisesti taito- ja taideaineiden tunnilla toimimiseen, mutta saattoivat olla myös hyvin sattumanvaraisia ja normatiivisia kommentteja, kuten ”Urheilullinen – ei kuitenkaan jaksa pitkäjännitteisesti.”, ”ainekirjoituksessa liikkuva kynä, mutta ’sairas’ mielikuvitus” ja ”varastetun tavarain myynti”.

Lomakkeen kysymyksenasettelu sijoitti opettajien kuvaamat taidot koulumenestyksen näkökulmasta toissijaisiksi rinnastamalla ”erikoistaidot” ja harrastukset. Niiden kysymisen ja kirjaamisen motiivina lienee ollut luoda kokonaiskuvaa oppilaasta. Lasten harrastaneisuudella oli myös virallinen asema peruskoulun alkuvaiheessa, sillä ”harrastusten viriäminen” asetettiin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa yhdeksi peruskoulun kasvatustavoitteeksi. Harrastuksilla nähtiin olleen merkitystä ”oppilaan koko persoonallisuuden kehitykselle”, sillä ne mahdollistivat yhteisöllisiä toimintamuotoja, vuorovaikutusta ja ”rikkaamman sisäisen elämän”. Koulun tuli kannustaa lapsia erityisesti sellaisiin harrastuksiin, jotka tukivat oppisisältöjä. (KOM 1970:A4, 54.) Opettajat kuvailivatkin pääsääntöisesti kouluun liittyvää osaamista ja kykyä. Vastaavasti harrastusten puuttuminen tai oppilaan mielenkiinnon kohdentuminen koulun kannalta väärin asioihin korostivat oppilaan ongelmallisuutta.

Kuvailujen tarkkuus vaihteli epämääräisistä huomioista yksityiskohtaisiin selostuksiin. Ne saattoivat olla toteavia, kuten ”on vaikeuksia” sekä ”erittäin heikkoa, monenlaisia virheitä” tai tarkkoja, kuten ”Auditiivisia vaikeuksia, kaksoiskonsonantit ja pitkät vokaalit lyhenevät. Motoriikka kömpelöä” ja ”kirjoittamiseen keskittyminen vaikeaa. Lauseiden ja virkkeiden hahmotuksessa ei ongelmia, mutta alkukirjain-, yhdyssana-, välimerkki- ja kielioppiasioita ei hallitse”. Opettajat kuvasivat oppimisvaikeuksia suppeasti myös niiden oppilaiden kohdalla, joilla totesivat muutoin olevan heikko koulumenestys.

Tarkkuuden vaihtelu tuo esiin ongelmallisen ja ongelmattoman oppilaan välisen rajan häilyvyyden. Kuvailun epämääräisyys voidaan tulkita myös näennäiseksi. Neuropsykiatristen diagnoosien käyttöä ja muotoa opettajien kuvailuissa oppilashuoltoryhmissä tutkineet Hjörne ja Säljö (2014) esittävät, että ristiriitaisuus, monitulkintaisuus ja epäselvyys opettajien kuvailussa tulevat näkyviin, kun niitä tarkastellaan irrallisina asiansyhteydestä. Kuvailut tulevat kuitenkin ymmärretyksi siinä institutionaalisessa kontekstissa, joita niitä käytetään ja tulkitaan.

Yksilö ja perhe ongelmana

Opettajien lausunnoissa ongelmallisuus paikallistettiin oppilaaseen ja hänen perheeseensä. Asetelma tulee esiin analysoimalla opettajien käyttämiä puhetapoja sekä ongelmallisuudel-

le annettuja selityksiä. Oppilaan ongelmallisuuden muotoja ja syitä ei asetettu osaksi koulu-kontekstia: opettajan oman toiminnan, luokan sisäisen kulttuurin tai vertaissuhteiden mahdollaista vaikutusta oppilaan toimintaan tai kehitykseen ei otettu huomioon. Koulun käytänteitä ja vaatimuksia ei myöskään kyseenalaistettu. Jos oppilaan sosiaalista ympäristöä kuvattiin ja arvioitiin, se kohdistui vain perheeseen. [14] Opettajien sananvalinnat asettivat ongelman yksilön piirteeksi tai staattiseksi kyvyksi käyttämällä ilmaisuja, kuten oppilaalla on ”heikko keskittymiskyky”, ”vaikeuksia oppimisessa” tai ”taipumus näpistelyyn”. Staattista näkemystä korostivat myös oppilaisiin liitetyt attribuutit, kuten ”kiltti”, ”sulkeutunut” ja ”lyhytjänteinen”.

Ongelmallisuus suhteutettiin usein vertaamalla oppilaita toisiinsa, mutta myös koulun normeihin ja käytänteisiin. Jälkimmäinen tehtiin esimerkiksi kuvaamalla oppimisvaikeuksia kouluarvosanoin sekä kirjaamalla millaisia annettuja tehtäviä oppilas osasi suorittaa. Toisiin oppilaisiin vertaamista käytettiin esimerkiksi oppilaan taitotason ja suoritusten nopeuden kuvaamisessa, mutta myös käytöksen kuvaamisen yhteydessä. Vertaaminen tehtiin pääsääntöisesti joko suoraan suhteessa luokan muihin oppilaisiin tai opettajan määrittämään keskitasoon, kuten esimerkiksi

”keskitasoa heikompia kaikissa matemaattisissa asioissa”

”selviytyy kurssinsa parhaana (yleiskurssi)”

”Arka, ei niin omatoiminen kuin luokkatoverit yleensä”

Keskitasoon vertaamista käytettiin myös perheen kohdalla, kun oppilaan perheen kuvattiin olevan ”normaali” tai ”tavallinen”. Muiden oppilaiden suoritustasoon vertaaminen oli vielä 1970-luvun opetussuunnitelmassa yksi mahdollinen oppilasarviointin menetelmä, joskin siitä pois pyrkimisen nähtiin olevan ”pedagogisesti tarkoituksenmukaisempaa”. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa vertailevasta arvioinnista luovuttiin kokonaan. (KOM 1970: A4,167–168; OPS 1985, 29; ks. myös Simola 2002, 220.)

Opettajien lausunnoissa ilmenevä ongelmien yksilöllistäminen on osa koulun laajempia mekanismeja, jollaisia olivat esimerkiksi oppilaan käytöksen arvioinnin tekniikat (Simola 2002, 225.) Kivinen, Rinne ja Kivirauma toteavat (1985) kouluongelmien yksilöllistämisen olevan seurausta poikkeavuuden luokittelutavasta, jossa ongelmat selitetään usein yksilön ominaisuuksilla. Lisäksi korjaavat toimenpiteet, kuten erityisluokkasiirrot, kohdistetaan pääasiassa yksilöön huomioimatta koulun poikkeavuutta tuottavia mekanismeja (ks. myös Kivinen & Kivirauma 1985). Myös kouluun liittyvät käsitteet yksilöllistivät lasten ongelmia. Esimerkiksi tarkasteltavalla ajanjaksolla käytetty ”koulukypsyys” viittasi pääasiassa yksittäisen oppilaan ominaisuuksiin, vaikka käsitteen merkitys muuttui 1990-luvulle tultaessa siten, että alettiin ottaa enemmän huomioon myös koulun valmius erilaisiin oppilaisiin (Kolehmainen ym. 2015).

Ongelmalliseksi nähtyjen oppilaiden perheiden kuvaukset (taulukko 6) kohdistuivat ensisijaisesti ydinperheeseen, sisaruksiin ja huoltajiin. Perheen kuvailujen yleisin teema oli *kotitalouden rakenne* (41 %:ssa lausunnoista), toiseksi yleisin *kasvatus ja huolenpito* (26 %:ssa lausunnoista) ja kolmanneksi *kodin ja koulun yhteistyö* (19 %:ssa lausunnoista). Selvästi vähiten, vain kahdessa prosentissa lausuntoja, esiintyivät teemat *lapsi vanhemman mukaan, kulttuuritausta*, ja *perheen taloudellinen asema*. Kahta viimeistä ei esiintynyt enää 1980-luvulla. *Kotitalouden rakenteen* sekä *kodin ja koulun yhteistyön* kuvaaminen sen sijaan lisääntyivät erityisesti ennen 1980-lukua, kasvatus ja huolenpito taas 1980-luvulla.

Teema	Teeman kuvailu	Aineistoesimerkki
Kotitalouden rakenne	Perheen kokoonpano, vanhempien siviilisääty, lasten lukumäärä	”vanhemmat ovat eronneet. Äidillä on uusi miesystävä.”, ”Ehjä koti”, ”Perheessä 4 lasta, joista Ari on toiseksi nuorin”
Kasvatus ja huolenpito	Kuri sekä lapsen perustarpeista huolehtiminen, kuten pukeutuminen ja koulunkäynnistä huolehtiminen	”Pojan vaatteet usein hoitamattomat ja Samuli likainen.”, ”vanhemmat ... ovat huolissaan lapsesta”, ”kotona on aika tiukka kuri”
Kodin ja koulun yhteistyö	Huoltajien ja koulun tai yksittäisen opettajan välinen yhteydenpito ja suhde	”Koti erittäin halukas yhteistyöhön”, ”Luokanvalvojalla on ollut vaikeuksia saada yhteyttä kotiin”
Perheenjäsenten kuvaaminen	Perheenjäsenten, pääasiassa vanhempien ja sisarusten terveydellinen tilanne, persoona ja koulunkäynti sekä sisarusten jatko-opinnot	”Ystävällisesti ja asiallisesti huolehtiva äiti.”, ”nuorempi veli ... on esimerkillinen koululainen”, ”Isä vaikuttaa hyvin kiivaan sorttiselta mieheltä.”, ”äiti on ... hiljainen ja arka”
Vanhempien työsäkäynti	Huoltajien työssäkäynti ja ammatti, sekä työolosuhteet	”isä usein töissä toisella paikkakunnalla”, ”Äiti on vuorotyössä”
Asuminen	Kodin talotyyppi, talon varustelutaso, siisteys, koko, omistussuhde ja muutot	”Asuu mökissä, jossa kaksi huonetta. Vesi noudettava ja lämmitettävä.”, ”Koti siisti”, ”koti on kaupungin vuokratolossa”
Sosiaaliset ongelmat	Päihteiden käyttö, väkivalta, sosiaalihuollon asiakkuus	”Isä väkivaltainen huhujen mukaan.”, ”tytär pinnailun takia tyttökodissa”, ”isä on alkoholisti”
Perheiden sisäiset	Kodin ilmapiiri,	”perheen lasten keski-

suhteet	lapsen ja vanhemman tai muiden sisarusten suhde	näiset suhteet ovat tavallista kiinteämmät.”, ”Joona tuntuu pelkäävän isäpuoltansa”
Kulttuuritausta	Etninen tausta, uskonto	”uskonnollisia”, ”Perhe on Romaaniperhe”, ”äiti on helluntailainen”
Lapsi vanhemman mukaan	Vanhempien kuvailu siitä, millainen lapsi on kotona	”Kotona on äidin kertoman mukaan myös ollut vaikeata”
Perheen taloudellinen asema	Perheen varallisuus	”vähävarainen koti”, ”ei taloud. vaikeuksia”

Taulukko 6. Opettajien lausuntojen keskeiset teemat oppilaan perheiden kuvailuissa.

Perheen painottumista lausunnoissa sekä perheen kuvailujen sisältöjä selittää osaltaan se, millainen vastuu oppilaan taustojen tuntemisesta opettajilla oli. Valtakunnan tasolla nähtiin, että opettajien tuli tietystä määrin tuntea oppilaidensa kotiympäristöä. Keskeistä tietoa olivat muun muassa kotien sijainti, taloudellinen asema, asunto-olosuhteiden vaikutus, sisarusten määrä, kodin ilmapiiri, vanhempien koulutustaso ja työolosuhteet sekä oppilaan terveydentila, sillä näillä nähtiin olevan vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin ja kehitykseen. (KOM 1970: A4, 239–240.)

Perhetausta nimettiin lausunnoissa suorasanaisesti oppilaan ongelmien syyksi harvoin. Tämä on yllättävää ottaen huomioon oppilaan ympäristötekijöiden, erityisesti kotitaustan yleisyyden koulusuoriutumisen selitysmalleissa 1960–1970-luvuilla, mikä näkyy esimerkiksi Opettaja-lehden artikkeleissa (Vanttaja 2012, 132). Oppilaan ongelmien lähtökohtana perhe oli välillisesti esillä, kun perhettä kuvattiin lausunnossa ylipäätään tai sitä kuvattiin epäsuorasti, kuten esimerkiksi toteamuksella ”äiti hyvin väsynyt eikä jaksa kiinnostua koulusta (nukkui vanhempainillassa istualtaan)”.

Opettajat kuvasivat kuitenkin tekijöitä, joista käy ilmi oppilaiden sosiaalinen tausta. Esimerkiksi opettajat toivat esiin vanhempien siviilisäädyn, työssäkäynnin sekä taloudellisen aseman ja sitä kuvaavan asumisen muodon. Ilmaisut saattoivat olla neutraaleja, kuten ”vanhemmat ansiotyössä” tai ”perheeseen kuuluu äiti, veli ja äidin avomies”, tai normittavia, kuten ”Isällä liikkuva työ. Äiti iltapäivät työssä, jolloin lapset ovat paljon yksin”, ”ehjä koti” ja ”Kotiolot heikot. Vanhemmat eronneet”. Kuvaillemalla perheen sosiaalista asemaa se asetettiin merkittäväksi tiedoksi oppilaan ongelmallisuuden arvioinnissa. Merkillä pantavaa onkin, että aineiston oppilaiden sosiaalisessa taustassa painottuivat huoltajina työntekijät tai ammatissa toimimattomat. Tulos on samansuuntainen apukoulu- ja tarkkailuluokkien oppilaiden taustojen osalta vuosina 1910–1985 (Kivinen & Kivirauma 1986, 304–307).

Opettajat ongelmien tulkkeina

Opettajien lausunnot sisälsivät usein kuvauksia oppilaasta ja hänen perheestään koulun arjen tilanteissa ja kohtaamisissa. Sen sijaan opettajat kehystivät ja selittivät oppilaan

ongelman psykologisten ja biolääketieteellisten käsitteiden kautta suhteellisen harvoin. Lausunnoista puuttuivat varsinaiset neuropsykologiset selitysmallit lukuun ottamatta yhtä viittausta MBD:hen. [15] Sen sijaan yli puolessa lausunnoista opettajat kategorisoivat oppilaan erityisopetuksen, apukoulu ja tarkkailuluokka, mukaan. Näin opettajat käyttivät oppilaan ongelmallisuuden merkitsemiseen erityisoppilaille asetettuja kriteereitä. Lausuntojen sisältöihin ja puhetapoihin vaikuttivat siis niin lausuntolomake, lausunnon tarkoitus kuin siihen liittyvät käytänteetkin.

Opettajat käyttivät oppimishäiriöiden kuvailuissa suhteellisen vähän termiä ”häiriö”; varsinaisia matemaattisia häiriöitä ei mainita ollenkaan. Käsitettä lukemis- ja kirjoittamis-häiriö tai sen eri muotojen, kuten luki-häiriö tai dysleksia käytettiin vain 29 lausunnossa oppimisvaikeuksia tai niiden puuttumista kuvattaessa. Opettajat kuvasivat lisäksi virheitä, jotka liitettiin lukemis- ja kirjoittamishäiriöihin 1970-luvulla käyttämättä kuitenkaan itse käsitettä. Tällaisia virheitä olivat esimerkiksi äänne-keston merkitsemisen virheet, lukemisen tempon hitaus ja kangertelevuus sekä vaikeus tavujen hahmottamisessa (Ahvenainen 1979, 185–188). Käsite on ollut käytössä koulumaailmassa ainakin 1940-luvun lopulta lähtien, jolloin luki-häiriöihin suunnattua osa-aikaista erityisopetusta ryhdyttiin antamaan ensimmäistä kertaa Suomessa (Kivirauma 1989, 114). Oletettavasti se olikin opettajien keskuudessa laajalti tunnettu.

Muita käytettyjä käsitteitä olivat koulukypsyys sekä virikeympäristö. Koulukypsyys viitataan 15 tapauksessa vuosina 1968–1988, mutta enimmäkseen ennen 1970-luvun puoliväliä. Termin käyttö, joskaan ei sen harvinaisuus, selittyy Oulun kaupungin käytänteellä testata kaikki koulutulokkaat yhdessä kasvatusneuvolan kanssa vuosina 1953–1970 (Rasi 1976, 70). Kodin virikkeellisyyttä käytettiin muutamissa tapauksissa kuvaamaan oppilaan taustaa. Vuoden 1970 opetussuunnitelman mukaan ”monipuolinen ärsykeympäristö” antoi lapselle enemmän oppimiskokemuksia, jotka vaikuttivat positiivisesti oppilaan aktiivisuuteen ja oppimismotivaation kasvuun. Opetussuunnitelma ohjasikin opettajaa tarkkailemaan kotia myös tästä näkökulmasta, kun se asetti koulun tehtäväksi kiinnittää ”erityistä huomiota lapsiin, joiden kehitysvirikkeistö on ollut liian köyhä” (KOM 1970, 96–97).

Opettajat nimesivät lausunnoissa oppilaita ajan erityisopetuksen termien mukaan pääasiassa epäsuorasti ehdottamalla oppilaalle siirtoa pois peruskoulusta tiettyyn erityisopetukseen, mutta myös muutamissa tapauksissa eksplisiittisesti esimerkiksi toteamalla oppilaan olevan ”apukoululainen”. Nimeämistä voidaan pitää diagnostisena puheena, sillä erilliseen erityisopetukseen siirrettävät oppilaat oli määritelty tietyntylaisiksi siirtokriteereissä. Vuoden 1984 peruskouluasetus muutti muun muassa erillisen erityisopetuksen termit sopeutumattomien oppilaiden opetukseksi ja mukautetuksi opetukseksi (Seppovaara 1998, 11; LE 1986, 570, 574). Nimimuutos ei kuitenkaan tapahtunut käytännön tasolla nopeasti: joissakin opettajien vastauksissa sekä lausuntolomakkeissa käytettiin vanhoja termejä vielä 1990-luvun alussa.

Opettajilla oli tapana kirjoittaa esimerkkejä sellaisista yksittäisistä tapahtumista, jotka tukivat heidän lausuntoaan. He myös lainasivat suoraan oppilaita tai heidän perheitään:

”...Kielenkäyttö on sopimatonta. ... Esim. Hain avaimiani ja ihmettelin missä ne ovat: Eetun kommentti: taitaa olla housuissais.”

”Perusuottamus on heikko (ei esim. uskalla sulkea silmiään luokassa mus. kuuntelun aikana) ... Etsitynnyt huonoon seuraan (isommat pojat), seura kiehto kun ”se keksii aina jotain jännää.”

Yksittäin tarkasteltuna usein hyvin arkipäiväiset tilanteet tai keskustelut muuttuivat todisteeksi oppilaan ongelmallisuudesta.

Opettajat selittivät ongelmien syitä ensisijaisesti järkeilemällä arkipäiväisellä tasolla. Eksplisiittisesti biologis-lääketieteellisillä syillä selittämistä, kuten oppilaan sairauden tai vamman avulla ei juuri esiinny. Arkipäiväinen järkeily ilmenee esimerkiksi siinä, miten häiriökäytös ja oppimisvaikeudet liitettiin yhteen. Oppilaan huonon käytöksen selitettiin johtuvan oppimisvaikeuksista, jotka johtivat esimerkiksi ”lapsen turhautumiseen”. Vastavasti oppimisvaikeudet liitettiin jossain tapauksissa käytökseen, esimerkiksi kouluhaluttomuuteen.

Kouluetnografisessa tutkimuksessaan Näsman & Lundén (1980) tekivät vastaavanlaiseen havainnon opettajien arkipäiväisestä puhetavasta kuvatessaan oppilashuoltotyön yhteydessä ongelmallisia oppilaita 1970-luvun ruotsalaisessa koulussa. Heidän mukaansa opettajat käyttivät vähän abstraktia tasoa, eivätkä juuri tehneet suorita viittauksia teoriaan. Tämä osoittaa, ettei ilmiö ei ole kontekstisidonnainen ja että se on yhteydessä koulun mekanismeihin ja toimintatapoihin.

Oppilaan ongelmien käsitteellistämisen sekä lausunnoissa käytetyn kielen voi ymmärtää suhteessa siihen, miten ja mitä tarkoitusta varten lausunto oli kirjoitettu. Opettajien lausuntoihin vaikuttivat lomakkeiden kysymyksenasettelu sekä lausunnon tarkoitus: tuoda esiin opettajan kuvaus oppilaan ongelmallisuudesta. Esimerkiksi käytöshäiriöitä koskevassa kysymyksessä lomakkeet tarjosivat vaihtoehtoisia kuvailevia termejä opettajan käytettäväksi, kuten ”aina jotain puuhaamassa”. Lisäksi lomakkeet ohjasivat opettajaa kirjaamaan näkemyksensä käyttäen erityisopetuksen termejä perusteluna erityisluokkasiirron tarpeellisuudelle. Lausuntoihin vaikutti myös se, kenelle se oli tarkoitettu. Kuten Hester (1998) on omassa tutkimuksessaan havainnut, opettajien kasvatusneuvolalle osoitettu puhe on muotoiltu sen vastaanottajaa varten. Analysoitavassa käytänteessä eri ammattikuntien tehtäväjako on selvä. Varsinainen interventioissa tarvittava diagnoosin tekeminen ja oppilaan psykologinen arviointi oli kasvatusneuvolan asiantuntijoiden tehtävä, opettajien taas tuli tuoda esiin omia havaintojaan oppilaasta koulun arjessa sekä arvioida, tarvitsiko oppilas erityistä tukea tai apua.

Työnjako käy ilmi myös vertaamalla opettajien tekstiä kasvatusneuvolan asiantuntijoiden teksteihin. Lausuntolomakkeen viimeiselle sivulle oli jätetty tilaa kasvatusneuvolan asiantuntijoiden lausunnonlehdelle sekä kouluviranomaisten päätöksille erityisluokkasiirtoja varten. Viimeistä sivua käytettiin suhteellisen harvoin, eikä tässä artikkelissa ole tarkoitus analysoida tarkasti muita merkintöjä. Niiden perustella voidaan kuitenkin todeta kasvatusneuvolan lausuntojen poikkeavan muodoltaan ja sisällöltään opettajien lausunnoista, joskaan nämä eivät olleet sanomaltaan ristiriidassa. Siinä missä opettajat kuvailivat oppilaan osaamista ja toimintaa, olivat psykiatrin tai psykologin kirjoittamat lausunnot lyhyitä, yksiselitteisiä, diagnosoivia ja niissä viitattiin usein kasvatusneuvolan tutkimuksiin, kuten erilaisiin testituloksiin.

Lausuntojen sisältöihin saattoivat vaikuttaa myös opettajien koulutuksen antamat edellytykset arvioida erilaisia oppilaita. Tarkasteltavana ajanjaksona perusopetuksessa toimi kuitenkin varsin erilaisen koulutuksen saaneita opettajia. Opettajankoulutus kehittyi voimakkaasti, kun seminaarit väistyivät akateemisen opettajakoulutuksen tieltä 1970-luvulla. Muutosta vauhditti muun muassa toisen maailmansodan jälkeinen opettajapula ja sittemmin erityisesti peruskoulu-uudistus. (Jauhiainen & Rinne 2012, 105–125). Kysymyksen pureutuminen vaatisikin oman tutkimuksensa.

Lopuksi

Tässä artikkelissa tutkittiin, miten poikkeavaa oppilasta on tuotettu koulun arjen käytänteissä. Analyysin kohteena olivat opettajien kuvaukset ja määrittelyt ongelmallisista oppilaista asiantuntijalausunnoissa. Lausuntojen joukko on hyvin moninainen, eikä keskenään samantaisia ongelmallisen oppilaan määritelmiä juuri löydy. Merkittävimmät tavat, joilla oppilas tuli ongelmalliseksi opettajan silmissä, olivat negatiivisella tavalla poikkeava käytös, oppilaan perhetausta ja alhainen suoriutumistaso. Ongelmallisuutta kuvattiin hieman eri tavalla riippuen siitä, mihin erityisopetukseen opettaja ehdotti oppilasta. Erot ovat ymmärrettäviä suhteessa siihen, että valtakunnallisesti apukouluun ja tarkkailuluokalle siirtämisen kriteerit olivat erilaiset. Lausunnoissa esimerkiksi tarkkailuluokalle siirrettäväksi ehdotettujen kohdalla kuvailtiin enemmän oppilaan toimintaa ja vähemmän oppimisvaikeuksia kuin apukouluun siirrettäväksi ehdotettujen. Painotuseroista huolimatta molempien ryhmien kohdalla toistui samat perusteemat. Yhtenä selittävänä tekijänä on saman lausuntopohjan käyttäminen kaikkien oppilaiden kohdalla, ongelmasta riippumatta.











Opettajat järkeilivät lausunnoissaan syyt oppilaan ongelmallisuuteen käyttäen arkipäivän logiikkaa; psykologis-lääketieteellinen käsitteellistäminen oli harvinaista. Puhetapa olikin pääasiassa kuvailevaa, eivätkä opettajat ottaneet voimakasta asiantuntija-asemaa käyttämällä diagnosoivaa puhetta tai ammattiterminologiaa edes oppimisvaikeuksia kuvatesaan. Opettajat käyttivät sen sijaan usein yksittäisiä arkipäivän tilanteita sekä oppilaiden tai heidän perheidensä sanomisia todisteena ongelmallisuudesta. Näin yksittäiset havainnot saivat suhteettoman painoarvon. Lausunnoista puuttui myös opettajien oman toiminnan reflektio sekä kouluympäristön ja vertaisuuhteiden vaikutuksen tunnistaminen oppilaan ongelmien muodostumisessa. Koulussa esiintyvät ongelmat paikannettiin oppilaaseen ja hänen perheeseensä.






Opettajien lausuntoihin vaikutti se institutionaalinen konteksti, jossa ne oli kirjoitettu. Tämä näkyy siinä, miten oppilaiden ongelmallisuus rakentui suhteessa koulun, yhteiskunnan ja opettajan odotuksiin sekä normeihin tietynlaisesta käyttäytymisestä, oppimisesta ja perheestä. Lausuntoihin vaikutti myös se, millaisia käytännön keinoja opettajalla oli ratkaista ongelma: avun tai erityisluokkasiirtoon tarvittavien toimenpiteiden pyytäminen kasvatusneuvolan asiantuntijoilta. Ratkaisumahdollisuudet ohjasivat opettajien tapaa kuvata ja luokitella oppilaita kansa- ja peruskouluun, apukouluun tai tarkkailuluokalle kuuluviksi.

Lausuntojen sisältöihin ja puhetapoihin vaikutti lausuntojen kirjoittamisen käytänte, joten niitä tulee tulkita ja analysoida yhdessä. Lausuntolomakkeen kysymyksenasettelu ohjasi ja rajasi opettajien vastauksia. Samoin vaikutti myös lausuntojen tarkoitus. Niiden tehtävänä oli kuvata kasvatusneuvolan asiantuntijoille oppilaan ongelmia sekä myös perustella kouluviranomaisille, miksi erityisluokkasiirto tuli tehdä. Prosessin työnjako näkyi selkeimmin opettajien tavassa kirjoittaa kuvailevasti. Diagnosointi ja tarpeen mukaan terapian tai muun hoidon määrittäminen oli kasvatusneuvolan asiantuntijoiden tehtävä. Kuvaileva puhetapa selittyy myös sillä, ettei opettajilla ollut käytettävissä muita työkaluja, kuten testisarjoja, ongelmien osoittamiseen. Lausuntojen kirjoittamisen käytänte merkitsi myös, että ne eivät sisällöllisesti juuri muuttuneet ajanjaksolla. Vaikka suomalainen koulujärjestelmä muuttui sillä tavalla radikaalisti, että sen tavoitteena oli ”tasa-arvoinen” peruskoulu, ongelmallisista oppilaista kirjoitetut opettajien lausuntojen sisällöt pysyivät suhteellisen samankaltaisina. Samat teemat esiintyvät vuodesta 1968 vuoteen 1991, vaikka niiden väliset painotukset hieman vaihtelivatkin. Erityisesti käytöksen osalta painotuksen vaihtelut todennäköisesti selittyvät lausuntojen kohderyhmän muutoksella. Tarkastelujakson lopulla yli puolet lausunnoista kirjoitettiin tarkkailuopetukseen ehdotettavista. Opettajien tapa kirjoittaa

lausuntoja muuttui kuitenkin aiempaa tarkemmaksi erityisesti oppilashuoltoryhmien aikana vuosina 1982–1991, mikä näkyy vastausprosenttien nousuna kaikkien kysymysten, mutta vastauksien sisällöissä oppimisvaikeuksien osalta. Vastausten vähäiseen muutokseen vaikuttivat eriytetyn erityisopetuksen muotojen sekä koulun mekanismien pysyvyys. Lisäksi, kuten tutkimus osoittaa, koulun käytänteet muuttuvat hitaasti.

Viitteet

- [1]  Kiitän lämpimästi väitöskirjaohjaajaani dosentti Seija Jalaginia artikkeliani koskevista asiantuntevista ja korvaamattoman tärkeistä kommentteista.
- [2]  Käytän käsitettä ”ongelmallinen oppilas” tietoisena siitä, että se itsessään on hankala. Valitsin termin, koska halusin säilyttää tutkittavalle ajanjaksolle tyypillisen diagnostisen ja negatiivisen kielen sekä erottautua ”poikkeava” käsitteestä.
- [3]  Tiedostan, että lausuntoon vaikuttivat myös oppilaiden väliset erot, kuten ikä, sukupuoli ja perheen sosioekonominen asema. Olen kuitenkin rajannut tutkimukseni tietoisesti ongelmallinen/poikkeava ja tavallinen/normaali välisen eron tarkasteluun.
- [4]  Aineiston käyttöön on sen arkaluonteisuuden takia haettu tutkimuslupa. Aineiston keräämisessä, käsittelyssä ja tutkimuksen kirjoittamisvaiheessa on kiinnitetty erityistä huomiota eettisyyteen. Kaikki tunnistetiedot, kuten nimet, paikkakunnat ja koulut ovat anonymisoitu.
 - [5]  Jatkossa käytän arkistosta sekä organisaatioista lyhennettyä nimeä Oulun kasvatusterveystieteiden tutkimuskeskus. Oulun kasvatusterveystieteiden tutkimuskeskuksen nimenmuutoksen takia käytetään vuodesta 1984 eteenpäin nimeä Oulun kasvatusterveystieteiden tutkimuskeskuksen arkisto.
- [6]  Otanta perustuu aineistoon, joka on muodostunut Kansallisarkiston (vuoteen 1994 Valtionarkiston) 1.9.1989 antaman kunnallisen sosiaalihuollon ja holhoustoimen asiakirjojen säilytysaikoja koskevan päätöksen seurauksena.
- [7]  Oulun kaupunginarkisto, Oulun kuntainliiton kasvatusterveystieteiden tutkimuskeskuksen arkisto, toimintakertomukset 1972–1982 sekä saapuneet kirjeet, pöytäkirjanote Oulun koululautakunnan 28.5.1981/10.6.1981 kokouksen pöytäkirjasta ”Oppilashuoltoon osallistuvien yhteistyön tehostaminen”.
- [8]  Sanamääräanalyysin tarkoituksena on kuvata vastauksien määrällisen painotuksen trendiä, joten ne on laskettu kysymyskategorioittain ja pyöristetty lähimpään 500:aan. Lisäksi vastaukset kysymyksiin ”opettajan saama yleisvaikutelma lapsesta” sekä ”muut huomautukset” on jaoteltu teemoittain ja lisätty sisällön mukaan kysymyskategorian kokonaissummaan. Tarkkojen lukujen antaminen ei ole mielekäästä huomioiden opettajien vastausten sisällöt; opettajat saattoivat kuvata myös varsinaisen kysymykseen liittymättömiä asioita. Esimerkiksi oppilaan perhettä kuvailtiin myös oppimisen ja erityiskykyjä kysyvien kysymysten vastauksissa.
- [9]  Käytökseen kohdistuneet kysymykset oli muotoiltu avoimiksi ja sisälsivät ehdotuksia kuvailuiksi. Ehdotukset käytöshäiriöihin olivat pääsääntöisesti ”epäsäännöllinen koulunkäynti, kuljeskelu, valehtelu, näpistely, muut pahat tavat tai omituisuudet, kuten aina äänessä, aina jotain puuhaamassa, jne. (kuvaavia tapahtumia)” ja myönteiselle käytökselle ”toimittelee asioita, on kohtelias, avulias, jne.”
- [10]  Kysymyksen tarkka sanamuoto vaihteli hieman lomaketyypistä riippuen, mutta sen merkitys pysyi samana. Lisäksi jokaiselle osa-alueelle, lukeminen, kirjoittaminen, laskeaminen ja teoreettiset aineet oli valittu oma tila vastausta varten.

- [11]  Esitetyt teemat oppimisvaikeuksien ja perheen kuvailujen osalta eivät sisällä kaikilta osin jokaista opettajien tekemää erilaista kuvailua, vaan teemoittelun ulkopuolelle jää yksittäisiä kommentteja. Yksi vastaus saattoi sisältää useita eri teemoja. Käytöstä (taulukot 3 ja 4) sekä perhettä koskevissa kuvailuissa (taulukko 6) esiintyvät teemat on esitetty taulukossa keskiarvon mukaan suuruusjärjestyksessä. Oppimisvaikeuksien osalta (taulukko 5) teemojen suuruusjärjestys vaihtuu hieman sen kohteen (lukeminen, kirjoittaminen, laskenta ja teoreettiset aineet) mukaan, joten taulukon järjestys ei kaikilta osin indikoi teeman esiintyvyyden määrää.
- [12]  Taulukko pohjautuu aikaisemmassa julkaisussa (Koskela & Lanas 2016) esitettyyn taulukkoon.
- [13]  Teoreettisten aineiden kohdalla merkitty myös aine, jossa ongelmia, esimerkiksi ”kielissä menestyminen heikkoa”.
- [14]  Käytöksen osalta analysoin tätä tarkemmin aikaisemmassa tutkimuksessa (Koskela & Lanas 2016).
- [15]  MBD-luokittelu (Minimal Brain Dysfunction) esiintyy kuitenkin ensimmäisen keran Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa -teoksessa vuonna 1979 (Kivirauma 2003, 212; LE 1979, 217–221). Kyseessä on vuodesta 1953 alkaen Lastensuojelun keskusliiton julkaisema ja sittemmin erityispedagogiikan ja erityishuollon oppikirjaksi asemansa vakiinnuttanut teos (ks. esim. LE 1986, esipuhe.)

Lähteet

Painamattomat lähteet

Oulun kaupunginarkisto, Oulun kuntainliiton kasvatusneuvolan arkisto, pysyvästi säilytettävät asiakirjat ja mahdolliset testit, syntymävuodet 1951–1988 ja saapuneet kirjeet 1951–1993.

Oulun kaupunginarkisto, Oulun kuntainliiton kasvatusneuvolan arkisto, toimintakertomukset 1972–1982.

Painetut lähteet

Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

OPS 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2.–4. painos. Helsinki 1990: Valtion painatuskeskus.

Kirjallisuus

Amsing, Hilda T.A. & de Beer, Fedor H. 2009. Selecting children with mental disabilities: a Dutch conflict over the demarcation of expertise in the 1950s. *Paedagogica Historica* 45 (1–2), 235–250.

- Ahvenainen, Ossi 1979. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset. Teoksessa Runsas, Reijo (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 185–196.
- Bakker, Nelleke 2015. Identifying the ‘subnormal’ child in an age of expansion of special education and child science in the Netherlands (c.1945–1965). *History of Education*, 44 (4), 460–479.
- Foucault, Michael 2012. Tarkkailla ja rangaista. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Goodman, Joyce 2005. Pedagogy and sex: Mary Dendy (1855–1933), feeble-minded girls and the Sandlebridge schools, 1902–33. *History of Education*, 34 (2), 171–187.
- Grossberg, Michael 2011. From feeble-minded to mentally retarded: child protection and the changing place of disabled children in the mid-twentieth century United States. *Paedagogica Historica*, 47 (6), 729–747.
- Hester, Stephen 1998. Describing ‘deviance’ in school: recognizably educational psychological problems. Teoksessa Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (toim.), *Identities in Talk*. Lontoo: SAGE Publications, 133–150.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger 2004. ”There is something about Julia”: Symptoms, categories, and the process of invoking attention deficit hyperactivity disorder in the Swedish school. A case study. *Journal of Language, Identity and Education*, 3 (1), 1–24.
- Jauhiainen, Arto 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuslupien oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turku: Turun yliopisto.
- Jauhiainen, Arto & Rinne, Risto 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa Kettunen, Pauli & Simola, Hannu (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. *Kasvatus* 16 (2), 87–92.
- Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel 1986. Erikseen ja integroituna. Erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910–1985. *Sosiologia* 23 (4), 295–311.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Kivirauma, Joel 1985. Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja A 105.
- Kivirauma, Joel 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta: tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turku: Turun yliopisto.
- Kivirauma, Joel 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuslupakoulu vuosina 1921–1985. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja C 74.
- Kivirauma, Joel 2003. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa Ladonlahti, Tarja, Naukkarinen, Aimo & Vehmas, Simo (toim.). 4. painos. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 203–215.
- Kivirauma, Joel & Kivinen, Osmo 1986. Psykologinen asiantuntemus ja erityisluokkasiirrot 1910–1985. *Psykologia* 21 (5), 335–341.
- Kolehmainen, Miia, Saarinen Minna & Kontu, Elina 2015. Koulukypsydestä koulun valmiuteen. Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika* 9 (2), 32–57.
- Koro, Jukka 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa Reijo Runsas (toim.). 10. painos. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 455–473.

- Koski, Erkki 1981. Peruskoulun ala-asteen oppilasarvostelu. Opas opettajille, koulujen johtajille ja kouluneuvoston jäsenille. Vantaa: Kunnallispaino.
- Koskela, Anne & Lanas, Maija 2016. Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society* 24 (3), 459–471.
- LE 1974. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. (7.p.) Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- LE 1979. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. (8.p.) Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- LE 1986. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. (9.p.) Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- LE 1991. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. (10.p.) Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Linna, Pirkko 1988. Kasvatus- ja perheneuvolan asema ja tehtävät. Suomen kasvatusneuvolain liiton tutkimus. Helsinki: Suomen kasvatusneuvolain liitto.
- Marjanen, Päivi 2014. Koulukäsityö naiseksi kasvattamassa. *Kasvatus & Aika* 8 (1), 55–69.
- Näsman, Elisabet & Lundén, Ann 1980. Elevvård till vems bästa? En sociologisk närstudie av beslutsfattandet i en grundskolas elevvård. Stockholm: Prisma.
- Popkewitz, Thomas S. 1998. Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press.
- Rasi, Päivyt 1976. Oulun kasvatusneuvola. 25-vuotisivaiheita ja nykynäkymiä. Oulu: Oulun kasvatusneuvolain kuntainliitto.
- Rinne, Risto 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa Silvennoinen, Heikki & Pihlaja, Päivi (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopisto, 27–55.
- Rinne, Risto & Kivinen, Osmo 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot. Psykologia* 20 (5), 323–328.
- Rosenqvist, Aksel 1921. Kurinpito ja kasvatus kodissa ja koulussa. Käsikirja vanhemmille ja opettajille. Jyväskylä: Gummerus.
- Seppovaara, Riitta 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977–94. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, Hannu 2002. From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. *History of Education* 31 (3), 207–226.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vanttaja, Markku 2012. Koulusuoriutumisen muuttuvat selitysmallit. Teoksessa Silvennoinen, Heikki & Pihlaja, Päivi (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopisto, 115–137.
- Valta, Juha 2002: Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vehkalahti, Kaisa 2008. Daughters of penitence: Vuorela State Reform School and the construction of reformatory identity, 1893–1923. Turku: Turun yliopiston.
- Zetterqvist Nelson, Karin & Sandin, Bengt 2005. The politics of reading and writing problems: changing definitions in Swedish schooling during the twentieth century. *History of Education*, 34 (2), 189–205.

*”Erittäin heikko, eikä viitsi yrittää kunnolla.” Ongelmalliset oppilaat opettajien kuvaamina
1968–1991*

***Anne Koskela** on tohtorikoulutettava Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Artikkelin perustuu hänen meneillään olevaan väitöskirjatutkimukseensa, joka käsittelee opettajien ja kasvatustieteiden asiantuntijoiden välistä normalisaatiodiskurssia vuosina 1968–1991.*