

Gustafsson, Carita & Ihalainen, Kata

**”KYLHÄ SE ON VILLAKOIRAN YDIN KOKO TÄSSÄ KOULUHOMMASSA, ET SE  
OPPILASHUOLTO TOIMII”**

Tapaustudkimus yhden oppilashuoltoryhmän toiminnasta

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2012

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Kasvatustieteiden ja psykologian osasto	
<b>Tekijät – Author</b> Gustafsson, Carita & Ihalainen, Kata			
<b>Työn nimi – Title</b> ”Kylhä se on villakoiran ydin koko tässä kouluhommassa, et se oppilashuolto toimii”. Tapaustutkimus yhden oppilashuoltoryhmän toiminnasta			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Kasvatustiede, erityisesti ohjaus	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	10.05.2012	73 sivua + 1 liite
	<b>x</b>		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>Tutkielmassa kuvataan peruskoulun 7.–9. luokkien oppilashuoltoryhmän toimintaa. Kyseessä on tapaustutkimus. Oppilashuoltotyön toimijoiden kokemuksia ja käsityksiä moniammatillisena yhteistyönä toteutettavasta oppilashuoltotyöstä kartoitettiin haastattelemalla oppilashuoltoryhmässä toimivia eri alojen asiantuntijoita. Haastatteluita kertyi yhteensä seitsemän kappaletta. Ne toteutettiin yksilöhaastatteluina, ja niitä jäsennettiin laadullisen teemahaastattelun keinoin. Aineistoa analysoitiin teemoittelemalla.</p> <p>Työssä on kiinnitetty erityisesti huomiota merkityksiin, joita moniammatillista oppilashuoltotyötä tekevät antavat toiminnalleen sekä niihin tavoitteisiin, joita he asettavat tekemälleen työlle. Lisäksi selvitettiin oppilashuoltotyötä ohjaavaa lainsäädäntöä sekä etenkin 1.1.2011 voimaan tulleen perusopetuslain muutoksen vaikutusta koulun arjessa tehtävään oppilashuoltotyöhön. Näiden kiinnostusten perusteella muodostettiin tutkimuskysymykset, jotka toimivat myös aineiston teemoittelun pohjana. Näitä teemoja ovat: 1) oppilashuoltotyön määrittely ja sen tehtävät, 2) oppilashuoltotyölle annetut merkitykset ja tavoitteet, 3) oppilashuoltotyö moniammatillisena yhteistyönä ja 4) perusopetuslain muutos osana oppilashuoltotyön uudistusta.</p> <p>Oppilashuoltotyö oli aineistossamme merkittävä osa toimijoiden työtä. Se koettiin suurena osana omaa työtehtävää - jopa siten, että oppilashuoltotyön ja muun työn välille ei tehty lainkaan eroa. Merkittävimpänä oppilashuoltotyötä ohjaavana periaatteena nähtiin oppilaan edun toteuttaminen. Oppilasta haluttiin kuunnella häntä itseään koskevassa päätöksenteossa. Toisena tärkeänä tavoitteena pidettiin oppilaan jatko-opintokelpoisuutta ja syrjäytymisen ehkäisemistä. Nähtiin, että oppilashuoltotyön tulisi olla ennakoivaa, ettei se puuttuisi vain suureksi kasvaneisiin ongelmiin. Oppilashuoltotyön kuormittavuudesta saadut vastaukset olivat kaksijakoisia, sillä osa haastateltavista koki, että oppilashuoltotyö on henkisesti erittäin kuormittavaa, mutta osa ei kokenut sitä henkisesti raskaana. Välineitä ja valmiuksia oppilashuoltotyöhön antoivat lahjakkuus eli kyky tunnistaa, kollegat ja eri verkostojen tuki. Voimavaroja saadaan myös vapaa-ajan toiminnasta ja työn ulkopuolisista ihmissuhteista.</p> <p>Oppilashuoltoryhmän ilmapiiriä kuvattiin avoimeksi ja arvostavaksi, ja kaikkea toimintaa ohjaavaksi tekijäksi nimettiin yksimielisesti oppilaan etu. Moniammatillisen yhteistyön suurimpana etuna nähtiin asiantuntemuksen ja näkökulmien yhdistämisen monipuolisuus. Jaetun vastuun koettiin helpottavan omaa työtä. Moniammatillisessa yhteistyössä koettiin olevan myös haasteita. Muiden toimijoiden työnkuvista oltiin epäietoisia eikä uudistuneista käytänteistä ja niiden tavoitteista ei ollut keskusteltu yhteisesti. Yhteistä käsitystä esimerkiksi salassapidon rajoista ei ollut luotu.</p> <p>Perusopetuslain uudistuksella oli suuri vaikutus tutkimuskoulun oppilashuoltotyön käytänteisiin. Suuren, vakinaisen oppilashuoltoryhmän kokoukset vaihtuivat pienemmiksi tapaamisiksi, joihin saavat Perusopetuslain 31 a § mukaan osallistua vain ne henkilöt, jotka liittyvät yksittäistä oppilasta koskevaan asiaan. Muutosta kuvattiin aineistossamme sekä myönteisenä että kielteisenä asiana. Muutosta pidettiin hyvänä asiana etenkin oppilaan oikeusturvan kannalta. Uutta mallia kuvattiin tehokkaammaksi ja vähemmän aikaa vieväksi. Toisaalta pidettiin parempana erityisesti aiemman lain mukaista isompaa, vakinaisista osallistujista koostuvaa oppilashuoltoryhmää, jossa päästiin toteuttamaan laajempia keskusteluja. Oppilastuntemuksen koettiin hieman vähentyneen koko koulun tasolla.</p> <p>Uudistunutta lakia pidettiin selkeänä, sillä oppilashuoltotyön suuntaviivat on kirjattu tarkasti lakiin. Tiedonsiirtoon ja salassapitoon liittyvät asiat koettiin hankalina erityisesti organisaatorajoja ylitettäessä. Oppilaan ja huoltajan aseman nähtiin parantuneen lakimuutoksen myötä: koettiin, että lakimuutos toi etenkin huoltajille lisää oikeuksia oppilashuoltotyöhön osallistumisessa. Tämä koettiin aineistossamme osittain rasitteena.</p> <p>Tapaustutkimuksessa pyritään kuvaamaan yksi tapaus mahdollisimman perusteellisesti. Saatua tulosta verrataan aihetta käsittelevään kirjallisuuteen ja mahdollisiin muihin, samaa aihetta käsitteleviin tutkimuksiin. Saamamme tutkimustulokset ovat pääosin yhteneväisiä kirjallisuuden kanssa.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b> peruskoulu, oppilashuolto, oppilashuoltoryhmä, moniammatillinen yhteistyö, perusopetuslaki, opetussuunnitelma			

## **TIIVISTELMÄ**

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1.	JOHDANTO.....	5
2.	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	7
2.1.	Tutkimuskysymykset.....	7
2.2.	Osallistujat.....	8
2.3.	Metodologinen ote ja tutkimusmenetelmät.....	9
2.3.1.	Laadullinen teemahaastattelu.....	10
2.3.2.	Aineiston analyysi.....	12
3.	OPPILASHUOLTOTYÖN MÄÄRITTELYÄ.....	15
3.1.	Oppilashuoltotyön määrittely ja sen tehtävät.....	15
3.2.	Oppilashuoltotyötä ohjaavat säädökset.....	17
3.2.1.	Lainsäädäntö.....	17
3.2.2.	Opetussuunnitelmatyö.....	18
3.3.	Oppilashuoltotyön käytänteitä.....	19
3.3.1.	Huolen käsittely oppilashuoltoryhmässä.....	19
3.3.2.	Tietojärjestelmät työn apuna.....	23
3.4.	Haastateltavien roolit oppilashuoltotyössä.....	23
4.	OPPILASHUOLTOTYÖN MERKITYKSET JA TAVOITTEET.....	25
4.1.	Oppilashuoltotyötä ohjaavat periaatteet.....	25
4.1.1.	Oppilashuoltotyö eettisenä toimintana.....	25
4.1.2.	Tavoitteena ennaltaehkäisevä toiminta.....	26
4.1.3.	Oppilaslähtöisyys työn lähtökohtana.....	28
4.2.	Yleiset ja henkilökohtaiset tavoitteet.....	29
4.3.	Oppilashuoltotyön koettu kuormittavuus.....	30
4.4.	Oppilashuoltotyötä tukevat välineet ja voimavarat.....	31
5.	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ.....	33
5.1.	Käsitteen määrittelyä.....	33
5.2.	Moniammatillisuus oppilashuoltotyössä.....	33
5.2.1.	Haastateltavien yhteistyöverkostot.....	35
5.2.2.	Avaintoimijat oppilashuoltotyössä.....	37
5.2.3.	Työyhteisön merkitys oppilashuoltotyössä.....	37
5.3.	Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä.....	40
5.4.	Moniammatillisen yhteistyön haasteita.....	42

6.	PERUSOPETUSLAIN UUDISTUS OSANA OPPILASHUOLTOTYÖN MUUTOSTA.....	45
6.1.	Perusopetuslain uudistuksen vaikutuksia oppilashuoltotyöhön .....	45
6.2.	Tiedonsiirto ja salassapito .....	47
6.3.	Rekisterit.....	49
6.4.	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset .....	51
6.5.	Nuoren ja perheen asema oppilashuoltotyössä.....	52
6.5.1.	Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	52
6.5.2.	Vanhempien osallisuus oppilashuoltotyössä.....	54
7.	YHTEENVETO JA POHDINTA.....	57
7.1.	Keskeisimpiä tutkimustuloksia teemoittain .....	57
7.1.1.	Miten tapauskoulun toimijat määrittelevät oppilashuoltotyötä ja miten viralliset ohjeistukset ja koulun käytänteet kohtaavat? .....	57
7.1.2.	Millaisia merkityksiä ja tavoitteita oppilashuoltotyön toimijat asettavat tekemälleen työlle? .....	58
7.1.3.	Miten oppilashuoltoryhmän toimijat kokevat moniammatillisen yhteistyön?.....	58
7.1.4.	Näkyvätkö oppilashuollon lainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa tapahtuneet muutokset tapauskoulun oppilashuoltotyön toteutuksessa? .....	59
7.2.	Tutkielman toteutuksesta.....	60
7.3.	Tutkielman luotettavuus ja eettisyys .....	61
8.	POHDINTA: TULOSTEN TULKINTAA VERKOSTOMAISESTI TUOTETTUJEN OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELYJEN MALLIN PERUSTEELLA.....	64
9.	JATKOTUTKIMUSIDEOITA.....	68
	LÄHTEET.....	69
	LIITE 1. HAASTATTELUTEEMAT	

## 1. JOHDANTO

Lapsi ja nuori viettää suuren osan ajastaan koulussa, joten peruskoululla on tärkeä tehtävä paitsi lasten ja nuorten kouluttajana, myös psykososiaalisen tuen antajana. Psykososiaalista tukea annetaan peruskoulussa oppilashuoltotyön keinoin. Oppilashuoltotyö on osa peruskoulun perustehtävää, ja sitä koordinoidaan usein oppilashuoltoryhmässä. (OPH 2010, 43–45.)

Oppilashuoltotyö on moniammatillista yhteistyötä, jossa pyritään auttamaan oppilasta yhdistämällä eri alojen ammattilaisten osaaminen ja voimavarat. (Huhtanen 2007, 189.) Oppilashuoltotyön tavoitteena on oppilaan hyvinvoinnin edistäminen ja hyvän kasvun ja kehityksen edellytysten tukeminen. Lisäksi sen avulla taataan jokaiselle oppilaalle turvallinen oppimisympäristö (Honkanen & Suomala 2009, 6) ja se kuuluu jokaisen koulussa työskentelevän aikuisen vastuulle. Miten moniammatillinen yhteistyö käytännössä toimii, ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita erilaiset työnkuvat ja ammattikuntakohtaiset säädökset työlle asettavat?

Oppilashuoltotyö on perusopetuslain 31 a §:n mukaan yksi oppilaan oikeuksista. Perusopetuslakia päivitettiin vuoden 2011 alussa. Uudistetussa laissa kuvataan aiempaa tarkemmin oppilaalle tarjottavan tuen järjestämistä ja oppilashuoltotyötä koskevia säädöksiä ja käytänteitä. Lakimuutoksessa on muun muassa pyritty luomaan aiempaa yhtenäisempiä linjoja moniammatilliselle yhteistyölle, tarkennettu oppilasta koskevien tietojen siirtämiseen liittyviä salassapitosäädöksiä sekä selkeytetty oppilaan ja hänen huoltajiensa itsemääräämisoikeutta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa kuvaamme erään peruskoulun 7.–9. luokkien oppilashuoltoryhmän toimintaa. Pyrimme kuvaamaan eri toimijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppilashuoltotyöstä mahdollisimman monipuolisesti, jonka vuoksi

haastattelimme kattavasti eri alojen toimijoita. Haastateltaviimme kuuluivat apulaisrehtori, oppilaanohjaaja, erityisluokanopettaja, laaja-alainen erityisopettaja ja eräs terveydenhuollon edustaja. Haastatteluita kertyi yhteensä seitsemän kappaletta. Ne toteutettiin yksilohaastatteluina, ja niitä jäsennettiin laadullisen teemahaastattelun keinoin. Aineistoa analysoitiin teemoittelemalla.

Olemme tutkielmassamme erityisen kiinnostuneita niistä merkityksistä, joita oppilashuoltoryhmän jäsenet antavat tekemälleen moniammatilliselle oppilashuoltotyölle, sekä niistä tavoitteista, joita he sille asettavat. Lisäksi kuvaamme vuonna 2011 voimaan tulleen perusopetuslain muutosta sekä sen vaikutuksia käytännön oppilashuoltotyöhön. Näiden kiinnostusten perusteella muodostimme tutkimuskysymyksemme, jotka toimivat myöhemmin myös aineistomme teemoittelun pohjana. Näitä teemoja ovat 1) oppilashuoltotyön määrittely ja sen tehtävät, 2) oppilashuoltotyölle annetut merkitykset ja tavoitteet, 3) oppilashuoltotyö moniammatillisena yhteistyönä ja 4) perusopetuslain muutos osana oppilashuoltotyön uudistusta. Nämä teemat toimivat myös päälukuina tutkielmassamme.

Toteutimme tutkielman parityönä, sillä ajattelimme parityöskentelyn antavan aiheeseemme monipuolisemman ja syvemmän näkemyksen kuin mitä kummankaan olisi ollut mahdollista saavuttaa yksin. Koimme saavamme toisistamme tutkielman toteuttamisessa tarpeellista tukea ja apua. Yhteiset keskustelut aiheesta syvensivät tietämystämme ja toivat uusia näkökulmia aiheen käsittelyyn.

## 2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaamme tutkielmanprosessimme vaiheita. Kerromme tutkielman suunnittelusta ja toteutuksesta sekä perustelemme osallistujien valintaa ja käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Luvun lopussa kuvaamme aineiston analyysia.

### 2.1. Tutkimuskysymykset

Päätimme olla tutkimusprosessin alussa muotoilematta tarkkoja tutkimuskysymyksiä, sillä koimme, että ne rajoittaisivat liikaa tutkielman toteuttamista. Kuten Hakala (2001, 18) toteaa, tutkimuskysymysten ja -menetelmien määrittely liian tiukkaan muotoon liian varhain voi olla haitallista laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää syventyä tutkimusaiheeseen ja -aineistoon yhä uudelleen tutkimuksen edetessä. Tämän tarkoituksena on auttaa tutkijoita valitsemaan sellaiset menetelmät, joista on eniten hyötyä aineiston käsittelyn ja tulkinnan kannalta. Hakala korostaa, että aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat laadullisessa tutkimuksessa yhteen. Hän pitää jatkuvaa tulkintaa laadullisen tutkimuksen kulmakivenä ja painottaa sitä, että tutkimus elää ja muuttuu jatkuvasti muotoaan. Tämän vuoksi muotoilimme alkuun laajat tutkimustehtävät ja määritimme käytettäviä menetelmiä sitä mukaa, kun tietämyksemme tutkimusaiheesta syveni. Tämän jälkeen pystyimme muotoilemaan tarkat tutkimuskysymykset.

Tutkimuskysymyksemme käsittelevät oppilashuoltotyötä ja moniammatillisuutta. Olemme erityisen kiinnostuneita niistä merkityksistä, joita oppilashuoltotyössä toimivat henkilöt antavat moniammatillisena yhteistyönä toteutettavan



oppilashuoltoryhmän toiminnalle, ja mitä he pitävät tärkeänä oppilashuoltotyön toteuttamisessa. Lisäksi olemme kiinnostuneet siitä, millaisia teemoja oppilashuollon toimijat nostavat esille itselleen tärkeinä asioina. Haluamme myös tietää millaisia tavoitteita toimijat asettavat toteuttamalleen oppilashuoltotyölle.

Näiden lähtökohtien perusteella on muodostettu seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten tapauskoulun toimijat määrittelevät oppilashuoltotyötä ja miten viralliset ohjeistukset ja koulun käytänteet kohtaavat?
2. Millaisia merkityksiä ja tavoitteita oppilashuoltotyön toimijat asettavat tekemälleen työlle?
3. Miten oppilashuoltoryhmän toimijat kokevat moniammatillisen yhteistyön?
4. Näkyvätkö oppilashuollon lainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa tapahtuneet muutokset tapauskoulun oppilashuoltotyön toteutuksessa?

## **2.2. Osallistujat**

Pyrimme kuvaamaan mahdollisimman tarkasti erään peruskoulun 7.–9. luokkien oppilashuoltoryhmän toimintaa. Tarkastelemme siihen osallistuvien toimijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppilashuoltotyöstä. Tutkimukseemme osallistui seitsemän oppilashuoltoryhmän toimijaa: oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana toimiva apulaisrehtori, laaja-alainen erityisopettaja, kolme erityisluokanopettajaa, nuorten koulun terveydenhuollon edustaja ja oppilaanohjaaja. Näin pyrimme saamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan peruskoulun moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnasta. Tutkimus toteutettiin itäsuomalaisessa, keskisuudessa peruskoulussa.

Taulukon 1 tarkoituksena on luoda selkeä kuva siitä, keitä haastateltavat ovat ja sen tarkoituksena on myös helpottaa lukijaa. Taulukkoon voi aina tarvittaessa palata tarkistamaan haastatellun nimen ja ammatin, kun niihin viitataan tutkielmassa.

Taulukko 1. Oppilashuollon toimijat.

Sami	apulaisrehtori
Taina	oppilaanohjaaja
Anne	terveydenhuollon edustaja
Jenni	laaja-alainen erityisopettaja
Tomi	erityisluokanopettaja
Sonja	erityisluokanopettaja
Katri	erityisluokanopettaja

### 2.3. Metodologinen ote ja tutkimusmenetelmät

Koska perehdymme yhden tietyn oppilashuoltoryhmän toimintaan, kyseessä on *tapaustutkimus*, jolla tarkoitetaan Simonsin (2009, 3) mukaan tietyn, yksittäisen ja ainutlaatuisen kohteen tutkimusta. Kyseessä on syvällinen, monia erilaisia näkökulmia hyödyntävä tutkimusote, jonka avulla perehdytään esimerkiksi tietyn projektin, käytännön tai instituution monimutkaiseen ja ainutlaatuiseseen luonteeseen sen jokapäiväisessä kontekstissa. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan käyttää tutkimuskohteen kehittämiseen ja muuttamiseen. (Simons 2009, 21.) Subjektivisen tiedon keräämisellä on tapaustutkimuksessa erityisen tärkeä asema: tapausta koskeva ymmärrys saavutetaan analysoimalla ja tulkitsemalla ihmisten ajattelu- ja toimintatapoja ja tunteita. Tutkimuksessa arvostetaan tutkijoiden ja tutkittavien monia erilaisia näkökulmia. Tavoitteena on tukea ja edesauttaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tuntemusta ja ymmärrystä tutkittavan asian suhteen. Lisäksi tutkimustulokset voivat auttaa muita vastaavanlaisessa tilanteessa olevia henkilöistä ja yhteisöjä oman tilanteensa tunnistamisessa ja kehittämässä. (Simons 2009, 4–5.) Tapaustutkimusta voidaan toteuttaa erilaisin menetelmin. Käytettävä menetelmä tulee valita niin, että se edesauttaa tutkittavan kohteen ymmärtämistä mahdollisimman paljon. (Simons 2009, 5.)

Valitsemamme tutkimusote on *kvalitatiivinen* eli laadullinen menetelmä. Eskolan ja Suorannan (2005, 13) määrittelyn mukaan laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan sellaista aineiston kuvausta, joka ei ole numeraalista. Olemme päätyneet kvalitatiivisen tutkimusotteen käyttämiseen sen tuottaman aineiston ilmaisullisen rikkauden, monitasoisuuden ja kompleksisuuden takia. Koimme, että valitsemamme

kvalitatiivinen menettelytapa antoi meille eniten tietoa kiinnostuksemme kohteina olevista asioista.

Tapaustutkimuksessa tuloksia ei ole tarkoitus yleistää koskemaan suurempaa joukkoa. Kuten Alasuutari (1994, 222) toteaa, kvalitatiivisessa aineistossa kannattaakin puhua yleistämisen sijasta suhteuttamisesta, eli siitä, miten tutkija ”osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan”. Pyrimmekin vertaamaan oppilashuoltoa käsittelevästä kirjallisuudesta löytyviä yleisiä suuntaviivoja niihin merkityksiin ja tapoihin, joita haastateltavamme nostavat esiin.

Halusimme keskustella tutkielmamme aiheista henkilökohtaisesti, kasvokkain, jotta voisimme saada syvällisempää tietoa tutkimushenkilöiden henkilökohtaisista kokemuksista ja näkemyksistä. Tämän vuoksi esimerkiksi kyselylomake ei ollut mielestämme tarkoituksenmukainen tutkimusmenetelmä tutkielmassamme, vaan päädyimme haastattelututkimukseen.

Otimme yhteyttä haastateltaviin toisen meistä tunteman yhteyshenkilön kautta. Hän hoiti käytännön järjestelyjä koululla kuten varasi luokkatilan ja varmisti kaikille haastatteluihin tuleville sopivan päivämäärän ja ajat. Hän oli myös yksi haastatelluista. Muutoin pidimme koululle yhteyttä sähköpostitse. Rehtori ja sosiaali- ja terveystoimi myönsivät tutkimusluvan keväällä 2011. Haastattelut toteutettiin kevättalvella 2011. Haastattelut kestivät 25 minuutista tuntiin. Lähetimme valmiin tutkielmamme kaikille haastatelluille henkilöille.

Kaikki haastattelut toteutettiin kasvotusten yksilöhaastatteluina. Haastattelut nauhoitettiin, koska kuten Alasuutari (1994, 75) toteaa, nauhurin käyttö on tarkempi menetelmä kuin haastattelijan laatimat kirjalliset muistiinpanot. Haastatteluissa oli paikalla aina kerrallaan yksi haastateltava ja kaksi haastattelijaa. Haastattelut toteutettiin yhden päivän aikana eräässä luokkatilassa, jotta haastateltavien oli helppo tulla paikalle silloin kun heillä oli aikaa. Voidaan siis sanoa, että kaikki haastattelut tehtiin haastateltavien toimintaympäristössä.

### **2.3.1. Laadullinen teemahaastattelu**

Valitsimme haastattelumenetelmäksi *teemahaastattelun*. Emme luoneet tarkkoja haastattelukysymyksiä etukäteen, vaan etenimme aiheesta toiseen siinä

järjestyksessä, kun ne tuntuivat kussakin haastattelussa luontevilta. Päädyimme tähän haastattelumalliin, koska meille oli tärkeää, että jokainen haastateltava saa tuoda omasta mielestään tärkeitä asioita esille haastattelussa. Emme halunneet tehdä valmiita kysymyksiä, vaan tahdoimme, että haastateltavat pääsevät tuomaan esiin haluamiaan asioita mahdollisimman avoimesti ja laajasti, minkä teemahaastattelu menetelmänä Eskolan ja Suorannan (2001, 87) mukaan mahdollistaa.

Tuomen ja Sarajärven (2004, 77–78) mukaan teemat valitaan tutkimuksen viitekehukseen nojautuen, jolloin tutkijalla on jo usein jotakin tietoa ilmiöstä, jota hän haluaa tutkia. Myös meillä oli valmiiksi teoreettista ja aineistollista taustaa aiheeseen kandidaatin tutkielmastamme, jossa tutkimme oppilaanohjaajia oppilashuoltotyön toimijoina ja tulkitsijoina. Kandidaatin tutkielmamme aineistosta nousivat esiin etenkin oppilaan edun, luottamuksellisuuden ja moniammatillisen yhteistyön teemat, jotka toimivat pohjana tämän tutkielman teemojen muodostamisessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 77) pitävät teemahaastattelua puolistrukturoituna haastatteluna (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 1993, 36, 41–42). Toisin kuin strukturoiduissa menetelmissä, teemahaastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Eskola ja Vastamäki (2001, 26–27) pitävät teemahaastattelua sen sijaan strukturoimattomana menetelmänä. Tässä tutkielmassa käsittelemme teemahaastattelua puolistrukturoituna menetelmänä, sillä laadimme etukäteen teemoja, joiden perusteella muodostimme haastattelukysymykset kussakin haastattelussa sen mukaan, mitä haastateltava toi esille – mikä noudattelee siis Tuomen ja Sarajärven mallia. Haastattelumallistamme löytyy myös avoimen haastattelun piirteitä. Avoin haastattelu muistuttaa kaikista haastattelumuodoista eniten tavallista keskustelua. Avoimessa haastattelussa keskustellaan tietystä aiheesta, mutta kaikissa haastatteluissa ei välttämättä käydä läpi kaikkia teema-alueita. (Eskola & Suoranta 2001, 86.)

Eskolan ja Vastamäen (2001, 33–35) mukaan tutkijaa voi helpottaa, että hän ottaa teemahaastatteluun mukaan paperin, jossa on valmiiksi pohditut teemat esimerkiksi listan tai miellekartan muodossa. Heidän mukaansa teemarungosta voisi löytyä: 1) laajat teemat, 2) teemaa tarkentavat apukysymykset ja 3) yksityiskohtaisemmat kysymykset. Noudatimme Eskolan ja Vastamäen mukaista jaottelua liitteenä olevassa haastatteluissa käyttämässämme teemahaastattelurungossa (ks. liite 1). Tämä auttoi meitä varmistamaan, että saimme keskusteltua kaikista teemoista

jokaisen haastateltavan kanssa, mitä Eskola ja Vastamäki (2001, 35) pitävät tärkeänä teemahaastattelussa.

Laatimamme teemoittelu (liite 1) eli haastattelun mukana ja haastattelukysymykset vaihtelivat. Pyrimme nostamaan esiin kaikki teemat, mutta niiden käsittelyn laajuus vaihteli haastateltavan mukaan. Aloitimme teemojen laatimisen tutkimuskysymysten määrittämisen jälkeen. Teemojen laatimisen myötä myös tutkimuskysymyksemme jäsentyivät uudelleen ja tarkentuivat.

Haastateltavasta riippui, miten laajasti eri teema-alueita käsiteltiin. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 77) ehdottavatkin, että haastattelurunkoa laatiessa laadittaisiin teema-alueluettelo, jotka ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat. Ne toimivat haastattelun aikana ikään kuin tukisanalistana, josta tutkija voi seurata keskustelun etenemistä. Haastattelua voidaan niiden avulla syventää halutusti. Heidän mukaansa tutkijasta riippuu se, miten yhdenmukaisena hän haluaa pitää haastattelut.

Eskola ja Vastamäki (2001, 41) näkevät teemahaastattelun yhtenä vahvuutena sen, että siitä on helppo siirtyä aineiston analyysissä tapahtuvaan aineiston teemoitteluun, kun teemat on pohdittu jo valmiiksi ja se on helpommin järjestettävissä eri teemojen alle. Näin tapahtui myös meidän aineistossamme. Seuraavaksi erittelemme aineiston käsittelyn vaiheita.

### **2.3.2. Aineiston analyysi**

Nauhoitetut haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin suppeampaan ja helpommin käsiteltävään muotoon. Litteroitaessa aineistoa tutkijan harkinnan varassa on se, miten paljon hän siistii aineistoa ja mitä hän jättää tarkemman analyysin ulkopuolelle. (Alasuutari 1994, 75–76.) Tämän tutkielman yhteydessä emme kokeneet tarpeelliseksi kirjoittaa ylös esimerkiksi taukojen pituuksia tai sävelkorkeuksien nostoja, koska ne eivät ole valitsemamme aineiston analyysimenetelmän kannalta relevantteja. Pitäydyimme puhekielisten ilmauksien ja änktysten kirjaamisissa sekä ilmapiiriin kuvaamisessa kirjaamalla esimerkiksi naurahdukset. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 92 sivua.

Tutkielman aineiston tarkastelun vaiheessa käytimme koodauksen keinoina alleviivaamista ja yliviivaamista, jolloin helpotimme tekstistä nousseiden aiheiden uudelleen tarkastelua. Eskolan ja Suorannan (2005, 155) mukaan koodaus on tutkijan oman tulkinnan mukaista koodien tai merkintöjen liittämistä aineistoon. Koodaaminen auttaa tarkastelemaan aineistoa myöhemminkin, koska sillä voi merkitä aineiston siten, että siitä voi joustavammin poimia kohtia lähempää tarkastelua varten.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 41) mukaan teemahaastatteluaineistoa analysoidaan eniten teemoittelun ja tyypittelyn keinoin. Eskola (2001, 143) jaksoo teemahaastatteluaineiston käsittelyä tehtävittäin. Ensimmäiseksi tuotettu aineisto teemoitellaan, johon hän ehdottaa tietokoneella tapahtuvaa leikkaa ja liimaa-toimintaa ja toteaa, ettei nykytekniikan ansiosta tarvitse enää ”konkreettisesti leikata ja liimata aineistoa saksilla ja liimalla uuteen järjestykseen”. Me kuitenkin koimme helpommaksi käsitellä aineistoa juuri mainitulla tavalla. Leikkasimme saksilla kaiken tulostetun haastatteluaineiston eri teemoilla varustettuihin muovitaskuihin hahmottaaksemme kokonaisuutta paremmin. Näin toteutetusta aineiston teemoittelusta siirryimme siirtämään teemoittelun tekstinkäsittelyohjelmaan, jolla kirjassimme ylös kaikki sen hetkiset teemat – joita tuli yhteensä 15. Teemoittelun jälkeinen vaihe on Eskolan (2001, 145-147) mukaan varsinainen analyysi, jossa tutkija jäsentää ja järjestää aineistoa esimerkiksi tematisoimalla. Tämän jälkeen tutkija etsii aineistostaan mielenkiintoisimpia kohtia, joita hän voi merkitä eri tavoin. Toteutimme tämän yhdistämällä luomiamme teemoja toisiinsa niin, että saimme koottua niistä tutkimuskysymyksiämme vastaavat pääteemat.

Teemojen yhdistelyn myötä päädyimme seuraaviin pääteemoihin: 1) oppilashuoltotyön määrittely ja sen tehtävät, 2) oppilashuoltotyölle annetut merkitykset ja tavoitteet, 3) oppilashuoltotyö moniammatillisena yhteistyönä ja 4) perusopetuslain muutos osana oppilashuoltotyön uudistusta. Nämä teemat on myös esitelty taulukossa 2. Nämä teemat vastaavat tutkimuskysymyksiämme ja niiden perusteella on myös laadittu tämän tutkielman pääluvut.

Taulukko 2. Teemat.

1) Oppilashuoltotyön määrittely	2) Tavoitteet ja merkitykset	3) Moniammatillinen yhteistyö	4) Perusopetuslain uudistus osana oppilashuoltotyön muutosta
Oppilashuollon määrittely ja tehtävät	Ohjaavat periaatteet: oppilaslähtöisyys ja oh eettisenä toimintana	Moniammatillisuus käsitteenä	Lakimuutos, uudistus
Oppilashuoltotyö laissa; POPS, OPS	Oppilashuolto osana omaa työtä	Moniammatillisuus oppilashuoltotyössä	Tiedonsiirto ja salassapito, rekisterit
Oppilashuoltotyön käytännöistä	Yleiset ja henkilökohtaiset tavoitteet	Onnistumisen edellytyksiä	Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet
Roolit/tehtävät oppilashuoltotyössä (avaintoimijat)	Kuormittavuus, välineet ja valmiudet	Haasteita oppilashuoltotyössä	Nuoren ja perheen asema

Eskolan (2001, 145–147) mukaan aineistoa yhdistetään lopuksi teoreettiseen tietoon. Tämän mukaisesti olemme koonneet seuraaviin, tutkimuskysymyksiämme vastaaviin päälukuihin sekä teoriaa että aineistomme analyysia. Näin pyrimme kuvaamaan kutakin teemaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

### **3. OPPILASHUOLTOTYÖN MÄÄRITTELYÄ**

Tässä luvussa määrittelemme oppilashuoltotyön käsitettä ja kuvaamme oppilashuoltoa osana koulun arkea. Oppilashuoltotyö on osa koulun perustehtävää, ja sen toteuttaminen on kaikkien koulun toimijoiden vastuulla. Oppilashuoltotyötä koordinoidaan oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltotyö on moniammatillista yhteistyötä, ja siinä toimiminen vaatii korkeaa eettistä osaamista. Tässä luvussa määrittelemme oppilashuoltotyön käsitettä, sen tavoitteita ja sitä ohjaavaa lainsäädäntöä.

#### **3.1. Oppilashuoltotyön määrittely ja sen tehtävät**

Oppilashuoltotyön tehtävänä on edistää jokaisen oppilaan oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia (OPH 2004, 24; Huhtanen 2007, 188). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 24) määrittelyn mukaisesti ”tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia”. Oppilashuoltotyöllä pyritään rakentamaan välittämiseen, huolenpidolle ja myönteiselle vuorovaikutukselle perustuvaa toimintakulttuuria, ja sillä turvataan tasa-arvoinen oppimisen mahdollisuus kaikille oppilaille. Oppilashuoltotyöhön sisältyvät opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon lisäksi kansanterveyslain mukainen kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa määritetty kasvatuksen tukeminen.

Oppilashuollon tehtävä voidaan myös määrittää ohjauksen holistisen mallin mukaiseksi kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Sillä tarkoitetaan oppilaan psykososiaalista tukemista, ja sitä toteutetaan oppilaitoksissa moniammatillisena



oppilashuoltotyönä. Moniammatillinen oppilashuolto on koulutoimen, terveydenhuollon ja sosiaalialan toimijoiden yhteistyötä, jolla tuetaan oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvointia. (Kasurinen 2004, 42; Koskela 2009, 20.)

Oppilashuoltotyö kuuluu kaikkien koulu yhteisössä työskentelevien vastuulle, ja sitä tekevät oppilaitoksessa toimivat eri alojen asiantuntijat, joilla on oppilaiden asioiden hoitamista edistävää kokemusta ja näkemystä. Oppilashuoltotyö edellyttääkin koulu yhteisössä toimivien henkilöiden välistä toimivaa vuorovaikutusta sekä yhteistyötaitoja ja -halukkuutta. Se osallistaa koulun henkilökuntaa sekä oppilaitoksen sisällä toteutettavaan että sen ulkopuolella toimivien yhteistyöverkostojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Oppilashuoltotyön koordinoimisesta ja kehittämisestä vastaa usein moniammatillinen oppilashuoltoryhmä. (OPH 2004, 24; Honkanen & Suomala 2009, 5; Huhtanen 2007, 188; Koskela 2009, 72.)

On tärkeää, että oppilashuoltotyössä tunnetaan oppilaat – tai että edes joku aikuisista tuntee. Oppilasta oppii tuntemaan pikkuhiljaa. Oppilastuntemusta kartuttaessa olisi tärkeää muistaa, että yksittäiset tiedot eivät riitä kokonaiskuvaan vaan ne ovat monitulkintaisia ja yksipuolisia ja siksi sellaisenaan riittämättömiä. Edellä mainitun vuoksi olisi tärkeää saada tietoja oppilaasta erilaisista lähteistä, olla hienovarainen tulkinnoissa ja olla valmis muuttamaan käsityksiään, pohtia suhdettaan oppilaaseen ja itseensä ja pohtia sitä, miten kaikkea tietoa voitaisiin parhaiten hyödyntää oppilaan kasvun tukemisessa. (Kääriäinen 1989, 23–26.) **Sonja** pohtiikin, että nykyisen mallin mukaan, jossa oppilashuollossa yksittäistä oppilasta käsiteltäessä saa olla paikalla vain ne, joita asia välittömästi koskee, (Perusopetuslaki 31 a §) ei muodostu samanlaista oppilaantuntemusta kuin aiemmin, kun oppilashuoltoryhmä kokoontui säännöllisesti. ”- *Et tietysti nimeltä tietää mitä nyt opettajanhuonees kuulee yksittäisiä juttuja, mut eihä niitkää sit osaa sillee yhistää. Eikä tarviikkaa tietyst mut että, ei oo, ei oo sellasta kokonaiskuva ku mitä oli sillo ku kokoonnutti säännöllisesti.*” (Sonja). Samaa pohtivat muutkin haastateltavamme: uuden toimintamallin huonona puolena pidettiin sitä, ettei enää saada kovinkaan montaa eri alojen asiantuntijaa saman pöydän ääreen. Koettiin, ettei enää saada kokonaisvaltaisesti hyödynnettyä eri toimijoiden asian- ja oppilaantuntemusta, vaan että oppilasta koskeva tieto on nyt jakautunut pienempiin osiin, ”sirpaloitunut”.

## 3.2. Oppilashuoltotyötä ohjaavat säädökset

Oppilashuoltotyötä ohjataan monilla virallisilla säädöksillä. Tässä luvussa esittelemme niistä keskeisimpiä, erityisesti perusopetuslakia ja opetussuunnitelmia. Esittelemme näitä säädöksiä myös luvussa 6, jossa käsittelemme perusopetuslain uudistusta osana oppilashuoltotyön muutosta.

### 3.2.1. Lainsäädäntö

Perusopetuslain 31 a §:n (13.6.2003/477) mukaan oppilaalla on oikeus saada oppilashuoltoa maksutta. ”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat terveydenhuoltolaissa (1326/2010) tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (417/2007) tarkoitettu koulunkäynnin tukeminen (30.12.2010/1352)”.

Perusopetuslain 31 a § Hallituksen esityksen pohjalta tehtyjen lisäyksien (24.6.2010/642) mukaisesti yksittäistä oppilasta käsiteltäessä oppilashuoltotyöhön saavat osallistua vain ne henkilöt, joiden tehtäviin hänen asiansa käsittely välittömästi kuuluu. Tästä voidaan poiketa vain oppilaan huoltajan tai muun laillisen edustajan kirjallisella suostumuksella.

Perusopetuslain oppilashuoltoa käsittelevään 31 a §:iin on lisätty oppilashuoltotyössä tapahtuva tarkka kirjaamiskäytäntö, jossa yksittäisen oppilaan käsittelyssä tulee kirjata ”asian vireillepanija, aihe, päätetyt jatkotoimenpiteet ja niiden perustelut, asian käsittelyyn osallistuneet sekä se, mitä tietoja ja kenelle oppilaasta on annettu.” Vehkamäen ja Tamminen-Dahlmanin (2006, 63-64) mukaan tämänkaltaiset kirjaukset ovat tärkeitä myös siksi, että niiden avulla voidaan osoittaa, että oppilashuolto on tehnyt yksittäisen asian eteen konkreettisia asioita. Myös haastateltavamme **Sonja** toteaa, että ”--se on meille hyväksi, että kirjataan ylös, ku sit jos joskus tulee tilanne et vanhemmat rupee vaatimaa, tai sinun pitää johoki muuhu papereihi saaha et millon sitä asiaa on ruvettu käsittelemää - - ku siit on dokumenttia, ni se on niin ku periaattees meitä turva. Että kun eihä niit arjessa muista niit tapahtumia, jos ei niit kirjaa ylös.”

### 3.2.2. Opetussuunnitelmatyö

Kuten Huusko (1999, 86) toteaa, peruskoulun tehtävän määrittely on jätetty perusopetuslaissa yleiselle tasolle. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on tehty tarkentamaan ja selkeyttämään tämän tehtävän määrittelyä. Opetusministeriön laatimat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet toimivat pohjana kuntien ja koulujen opetussuunnitelmille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 11) määrittää siis paikallisten opetussuunnitelmien sisältöä. Oppilaitoksen opetussuunnitelmasta tulee sen mukaan ilmetä muun muassa sen arvot ja toiminta-ajatus, yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet, tuntijako, toimintakulttuurin, oppimisympäristön ja työtapojen kuvaukset, aihekokonaisuuksien toteuttaminen sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Opetussuunnitelmassa tulee näkyä myös oppilashuollon suunnitelma, yhteistyö eri tahojen - muun muassa kodin, muun perusopetuksen ja koulun ulkopuolisten tahojen - kanssa sekä kuvaus ohjaustoiminnan toteuttamisesta opiskelun tukena. Opetussuunnitelman laatimisesta ja kehittämisestä vastaa opetuksen järjestäjä. Laadittaessa perusopetuksen opetussuunnitelmaa on otettava huomioon kunnassa tehdyt lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset, esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen yhtenäisyys. (OPH 2004, 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004, 10) korostetaan, että eri opettajaryhmien yhteistyö on välttämätöntä opetussuunnitelman yhtenäisyyden takaamiseksi. Myös huoltajilla on oltava mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelmaan, etenkin sen kasvatustavoitteisiin. Kasurinen (2004, 46) pitää tärkeänä, että opetussuunnitelman perusteissa korostetaan perusopetuslain mukaisesti oppilashuollollista näkökulmaa, eli oppilaiden kasvuun ja kehitykseen mahdollisesti liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisyä ja varhaista puuttumista.

Peruskoulun toimintaa ohjeistetaan siis valtakunnan tasolla Opetushallituksen laatimilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla, joissa muun muassa määritetään peruskoulun arvomaailmaa ja ihmiskäsitystä sekä kuvataan peruskoulun yleisiä toimintatapoja. Tarkempien opetussuunnitelmien tekeminen on kunkin oppilaitoksen omalla vastuulla. Näin koulun toimijat voivat itse vaikuttaa työympäristönsä sääntöihin ja sen ajattelu- ja toimintatapoihin (Atjonen 2005, 78). Koulun opetussuunnitelma heijastaa oppilaitoksen toimintakulttuuria, jota määrittävät yhteisön keskinäiset kirjoittamattomat säännöt ja kanssakäymisen tavat.

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa tarkennetaan opetussuunnitelman perusteissa määritettyjä opetuksen tehtäviä ja sisältöjä vuosiluokittain. Siinä kuvataan niitä tapoja, joilla opetusta ja ohjausta toteutetaan. Siinä myös tarkennetaan oppilashuoltotyön käytänteitä ja määritetään, miten vastuu jakautuu oppilashuoltotyötä tekevien kesken. Kuten Atjonen (2005, 78–79) tuo esille, koulukohtainen opetussuunnitelmatyö antaa opettajille mahdollisuuden vaikuttaa oman oppilaitoksensa toimintatapoihin ja -kulttuuriin. Sen uskotaan sitouttavan opettajia koulun laaja-alaisten opetus- ja kasvatustehtävien pohtimiseen. Hajautettua opetussuunnitelmajärjestelmää onkin perusteltu muun muassa sillä, että opettajien uskotaan motivoituvan oman työnsä suunnittelusta. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö haastaakin opettajat tekemään yhteistyötä ja pohtimaan sekä oman opetuksensa että koko oppilaitoksen kehittämistä. Haastattelukoulussamme on käytössä koulukohtaisen opetussuunnitelman lisäksi kuntakohtainen opetussuunnitelma, joka osaltaan on suunnannut koulukohtaista opetussuunnitelmaa.

### 3.3. Oppilashuoltotyön käytänteitä

Yksi tutkielmamme kysymyksistä liittyy virallisten säädösten ja koulun käytänteiden kohtaamiseen. Käytänteillä tarkoitamme niitä toimintatapoja, joilla oppilashuoltotyötä toteutetaan koulun arjessa. Oppilashuollon toimintatapojen on Honkalan ja Suomalain (2009, 74) oltava selkeitä, jotta vältetään päällekkäistä toimintaa. He korostavat yhteisen toimintamallin tärkeyttä arjen oppilashuoltotyön helpottamisessa. Tässä luvussa esittelemme huoleen tarttumisen ja oppilashuoltoryhmän tapaamisiin liittyviä käytänteitä tutkimuskoulussamme.

#### 3.3.1. Huolen käsittely oppilashuoltoryhmässä

Honkalan ja Suomalain (2009, 42) mukaan oppilashuoltotyön tavoitteena on, että huolen vie oppilashuoltoryhmään se henkilö, jolle huoli on ensimmäisenä noussut. Huoli voidaan vielä ryhmän käsiteltäväksi esimerkiksi keskustelemalla siitä oppilashuoltoryhmän jäsenen kanssa. Myös tutkimuskoulussamme huolen vieminen oppilashuoltoryhmään tapahtuu **Sonjan** mukaan joko suusanallisesti tai täytettävän huolikortin avulla, joka toimitetaan apulaisrehtorille. Huolikortin voi täyttää kuka

tahansa, esimerkiksi oppilaan opettaja. Apulaisrehtori kirjaa asian oppilashuoltoryhmässä käsiteltäväksi asiaksi.

Oppilashuoltoryhmä on tutkimuskoulussamme toiminut aikaisemmin kiinteällä kokoonpanolla, mutta tällä hetkellä ryhmä on jakautunut aikaisempaa pienempiin osiin ja lain mukaisesti asian käsittelyyn osallistuvat vain ne, keille asia välittömästi kuuluu (Perusopetuslaki 31 a §).

Ryhmällä on kiinteä kokoontumisaika, mutta oppilashuoltotyöhön osallistuvat saavat edellisenä päivänä tietoonsa tuleeko heidän osallistua jonkun oppilaan asian käsittelyyn. **Tom**in mukaan kokouksia on kerran kahdessa viikossa, mitä hän pitää hieman liian pitkänä välinä tapaamisille, sillä oppilashuollolliset asiat vaativat monesti käytännössä nopeampia ratkaisuja. Niinpä moni tilanne ratkaistaankin hänen mukaansa oppilashuoltoryhmän ulkopuolella. **Ann**en mukaan kokouksista tiedotetaan kuitenkin viikoittain.

Oppilashuoltoryhmän kokoukset kestävät **Jenni**n mukaan noin kymmenen minuuttia per kerta. Hänen mukaansa esimerkiksi poistavat oppilashuoltoryhmän huolikuormaa, mikä voi vaikuttaa siihen, että ryhmän kokoukset ovat nykyään melko lyhyitä. Tämä voi johtua myös siitä, että **Ann**en mukaan nykyään pohditaan tarkemmin, mitä asioita varsinaiseen oppilashuoltoryhmään tuodaan. Toisaalta yleisesti kuvattiin myös, että asioiden pohdiskeluun ei käytetä enää entiseen malliin paljoa aikaa vaan monesti oppilashuoltoryhmään tuotavat asiat on pohdittu hyvin jo etukäteen, jolloin oppilashuoltoryhmän kokouksessa päätetään enemmän käytännön asioita kuin keskustellaan. Kävi ilmi, että oppilashuoltoryhmän kokousten lyhentyessä osa oppilashuollollisista asioista hoidetaan koulun toimijoiden kesken niin sanottuina pikapalaverina. Haastatteluista ei kuitenkaan käynyt ilmi, että tietoa vaihdettaisiin sellaisten henkilöiden kesken, jotka eivät välittömästi kuuluisi yksittäisen oppilaan asian käsittelyyn. Jotkut asiat voivat näin ratketa myös ennen kuin ne ehtivät oppilashuoltoryhmänkään käsiteltäväksi.

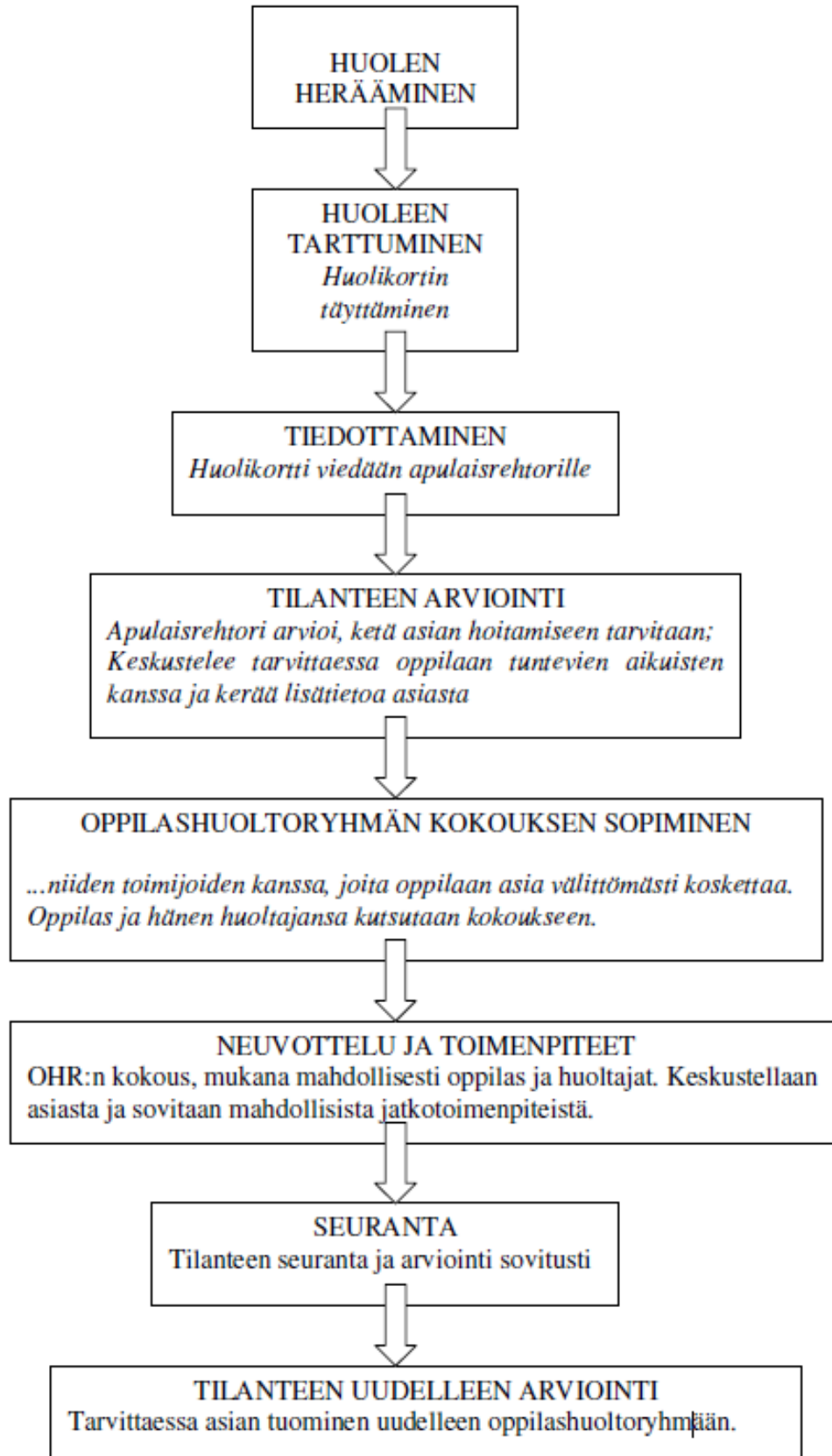
**Sonja** kertoo osallistuneensa oppilashuoltoryhmän palaveriin vain muutamia kertoja koko lukuvuonna, sillä asioita käsitellään joustavasti kuvatus kaltaisissa pienemmissä kokouksissa, joihin kutsutaan paikalle ne, keitä asia koskee. Sonja kuvailee tällaisen käytännön prosessia seuraavasti: *"--jos miun oppilaast on vaik kysymys, ni mie mietin että millane se oppilaan asia on, et onks se terveydelline asia, no sit tietysti terveydenhoitaja pitää pyytää siihe jos hänel on siit jotaa lisäinfo.*

*Vanhemmat pitää kutsuu ain paikalle, tai pitä kutsuu. Tai sitte pitää olla ainaki lupa siihen että siellä oppilashuollos käsitellää ja sanotaa että sinne voi tulla paikalle jos haluaa. Ja -- apulaisrehtori on aina. Ja sit on tietyst se luokanvalvoja --. Ja sit on ne vanhemmat. Ja sitte ne muut toimijat sitte. --.”* Myös **Jenni** kuvailee, että oppilashuoltotyötä toteutetaan myös ”pikkukokouksissa”, joissa tehdään esimerkiksi pedagogisia arvioita.

Olemme koonneet tutkimuskoulun oppilashuoltoryhmän uudet, yhteiset käytänteet kuvioon 1. Kuvio on laadittu Honkasen ja Suomalain (2009) mallin pohjalta. Kuvioista selviää, millaisen prosessin kautta huolta herättäneen asian käsittely etenee tutkimuskoulussamme. Perusopetuslain uudistuksen ja kuntaliitoksen tuomat muutokset näkyvät kuviossa kohdissa *huoleen tarttuminen*, *tiedottaminen* ja *tilanteen arviointi*: aiemmin huoli olisi kerrottu kenelle tahansa oppilashuoltoryhmän jäsenelle, ja tilanteen arviointi olisi tehty yhdessä suuressa oppilashuoltoryhmän tapaamisessa. Nyt huolesta tiedotetaan huolikorttien avulla apulaisrehtorille, joka arvioi tilanteen saamansa tiedon perusteella ja mieltii, keille asia välittömästi kuuluu ja ketkä kutsutaan oppilashuoltoryhmään käsittelemään huolta herättänyttä asiaa. Kuvio 1 löytyy seuraavalta sivulta.

Kuvio 1. Malli oppilashuoltoryhmän käytänteistä

## MALLI OPPILASHUOLTORYHMÄN KÄYTÄNTEISTÄ



### 3.3.2. Tietojärjestelmät työn apuna

Tietojärjestelmistä mainittiin *Primus* ja *Wilma*. Primus on opiskelijahallinnon tietokantaohjelma, jolla muun muassa seurataan opiskelijoiden henkilö- ja opiskelutietoja. Wilma puolestaan on Primuksen www-käyttöliittymä, jolla oppilaat voivat valita kursseja, opettajat arvioida ja merkitä poissaoloja – joita vanhemmatkin pystyvät seuraamaan. Wilman kautta voi myös vaihtaa viestejä opettajan oppilaan tai vanhempien välillä. (Starsoft 2012). **Sonja** kertoi, että Wilma- järjestelmässä voidaan määrittää, milloin vanhemmille julkaistaan tietoa. Järjestelmä myös mahdollistaa hänen mukaansa jatkossa eri toimijoiden kirjaukset saman oppilaan kohdalle, minkä hän arvelee helpottavan moniammatillista yhteistyötä. **Taina** puolestaan tarkkailee Primus-ohjelmasta tietoja esimerkiksi suorittamattomista opinnoista tai suoritusten heikkenemisestä ja toteaa, että mahdolliset pudokkaat voidaan näin saada haaviin.

### 3.4. Haastateltavien roolit oppilashuoltotyössä

Apulaisrehtori **Samin** vastualueena on yläkoulu. Hän kertoo, että hän organisoii koko koulussa tapahtuvaa oppilashuoltoa. Hän myös toimii oppilashuoltoryhmän kokouksien puheenjohtajana ja hänen mukaansa kaikki oppilashuollolliset asiat kulkevat hänen kauttaan.

**Anne** edustaa terveydenhuoltoa, joten hän ei ole varsinaisesti koulutoimen alainen toimija. Nuoria ohjataan myös hänen luokseen – koulun kautta pääsääntöisesti oppilashuoltoryhmän kautta. Oppilashuoltoryhmässä hän katsoo mielestään asioita eri näkökulmasta kuin muut, terveyspuolen huomioonottaen. Hän kokee, että hän yrittää tuoda myös tuoda nuoren näkökulmaa esille oppilashuoltoryhmän kokouksissa.

Oppilaanohjaaja **Taina** on toiminut koulussa jo useita vuosia ja on nähnyt oppilashuollon kehittymisen pitkältä ajalta. Hän toteaa ykskantaan, että oppilashuollon ja muun työn välille on oikeastaan vaikea vetää rajaa ja pohtii, onko kaikki työ oikeastaan oppilashuoltoa. Hän näkee oppilashuollon hyvin vahvana osana koulun toimintaa: *”villakoiran ydin koko tässä kouluhommassa, et se oppilashuolto toimii”*. Hän sanoo, että jos oppilaan ongelma liittyy jollain tavalla



hänen päättötodistuksensa saantiin tai jatko-opintoihin pääsyyn, silloin oppilaanohjaaja ottaa roolin hänen auttamisekseen.

Tutkimassamme koulussa työnjakoa toteutetaan myös *aineryhmässä*, joka koostuu koulun erityisluokanopettajista, opinto-ohjaajista ja laaja-alaisista erityisopettajista. Aineryhmän vetäjänä toimii **Sonja**, joka kokee sen enemmän omaksi ryhmäkseen kun oppilashuoltoryhmä ei enää kokoonnu entiseen malliin. **Katri** kuvaa, että osa oppilashuollolle muuten kuuluvista tapauksista voidaan selvittää aineryhmässä siten, että ne eivät koskaan päädy oppilashuoltoryhmän käsiteltäviksi. *"--jos ei ois tällasta niin kun, mallia mikä meil on et on niin ku kolme erkan opee just samoilla oppilailla ni varmaan tarvis paljon enemmän, voisinkin kuvitella, - - sitä oppilashuoltoryhmää."*

**Sonja** on erityisluokanopettaja. Hän toteaa, että oppilashuoltoryhmässä vastuu jakautuu ja oma rooli on merkittävä silloin, kun on kyse omasta oppilaasta ja hänen asioistaan. Hänen mukaansa oppilashuoltotyö on jatkuvaa, jokapäiväistä toimintaa ja koko työ perustuu oppilashuollolle. Hän määrittelee karkeasti, että omasta työstä 50% on opetusta ja 50% oppilashuoltotyötä.

**Tomi** on niin ikään erityisluokanopettaja. Hän määrittelee, että hänen työstään *"ainaki 60 % muuta kuin erityisopetusta, joskus jopa 70 %"* ja viittaa tällä muulla työllä oppilashuoltotyöhön, jota näiden lukujen perusteella olisi siis hänen työstään 60-70 %.

**Jenni** on sekä laaja-alainen erityisopettaja että vararehtori. Hän tekee opetustyötä, mutta määrittelee, että tällä hetkellä hänen työnsä on paljon kehittämistasolla. Hän toteaa, että lakimuutosten myötä oppilashuoltotyöhön kuluu vähemmän aikaa kuin ennen.

**Katri** on kolmas haastattelemamme erityisluokanopettaja. Oppilashuolto on iso osa myös hänen työtään ja hän määritteleekin, että oppilashuolto on enemmän mielessä kuin opetukseen liittyvät asiat, jotka hoituvat enemmän rutiininomaisesti. Hän kuvaa samoin kuin muut erityisluokanopettajat, että heidän aineryhmänsä on tiivis ja toimiva.

## **4. OPPILASHUOLTOTYÖN MERKITYKSET JA TAVOITTEET**

Tässä luvussa tartutaan oppilashuoltotyön kannalta keskeisiin kysymyksiin: mitä merkityksiä oppilashuoltotyöllä on, ja mitä tavoitteita työlle annetaan virallisilta tahoilta ja toisaalta mitä haastateltavat näkevät omina, henkilökohtaisina oppilashuoltotyötä koskevinä tavoitteinaan? Alkuun pureudumme tärkeään teemaan, oppilashuoltotyöhön eettisenä toimintana. Lopuksi tarkastelemme miten kuormittavaa oppilashuoltotyö on – vai onko se kuormittavaa – ja haastateltavat kertovat, mitä tuen välineitä heillä on.

### **4.1. Oppilashuoltotyötä ohjaavat periaatteet**

#### **4.1.1. Oppilashuoltotyö eettisenä toimintana**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät perusopetukselle arvopohjan, joka sitoo kaikkia kouluyhteisössä toimivia. Perusopetuksen arvopohjaksi määritetään ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (OPH 2004, 14). Perusopetuksessa toteutettavassa oppilashuoltotyössä oppilaan asioita pohditaan ja ratkotaan moniammatillisissa yhteistyöryhmissä. Tällaisissa ryhmissä työskentelevän ammattietiikkaan kuuluu OAJ:n (2007b) mukaan eettisten ongelmien tunnistaminen ja niiden oikeudenmukainen käsittely. Eettisten ongelmien ratkaisu vaatii avoimuutta ja rohkeutta katsoa samaa asiaa erilaisista näkökulmista.

Useissa ammattikunnissa puhutaan ammattietiikasta ja eettisistä ohjeistoista, joiden noudattamiseen ammatin edustajat ovat sitoutuneet. Niissä kuvataan sitä asennetta, vastuuta ja suhtautumistapaa työhön, joita ammatissa vaaditaan. Ammatin eettiset ohjeistot kertovat yhteisistä ammatillisista arvoista ja periaatteista ja tuovat näkyväksi työhön kuuluvaa eettisyyttä. (OAJ, n.d.)

Opettajien ammattikunnassa on aikojen saatossa luotu yleisiä ohjeita siitä, millaista on opettajan eettinen toiminta, eli millaisia menetelmiä on sopivaa käyttää ja miten opettajan tulee käyttäytyä. Puhutaan ”opettajan etiikasta”, joka voidaan nähdä parhaimmillaan itsesääätelynä eli arvojen sisäistämisenä. (Hirsjärvi 1985, 77, 85.) Koskelan (2009, 142) aineistossa opettajat näkivät ammattinsa edustajan hyvän eettisen toiminnan merkkeinä esimerkiksi normien noudattamisen, herkkyyden havaita epäkohtia ja rohkeuden toimia näiden epäkohtien poistamiseksi.

Spoof (2007, 10, 30) korostaa opettajan oman arvopohjan merkitystä eettisissä pohdinnoissa – opettajan eettinen pohdinta pohjaa hänen omaksumilleen arvoille, hänen maailmankatsomukselleen ja ihmiskäsitykselleen. Henkilökohtaisen etiikkansa avulla opettaja pohtii ratkaisujaan ja päättelee, miten tehdä oikeita valintoja. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ, n.d.) muistuttaa laatimissaan opettajan eettisissä ohjeissa sitä, että omien motiivien ja päämäärien eettisen pohdinnan ja arvioinnin ohella opettajan työn vastuullisuus edellyttää ”herkkyttä tunnistaa opetustyöhön liittyviä eettisiä ongelmia ja valmiutta toimia näissä tilanteissa korkeaa ammattietiikkaa noudattaen”. Opettajan ammattietiikka myös vaatii opettajaa välittämään toimintakulttuuria, jossa kunnioitetaan vanhempia ja ymmärretään heidän elämäntilannettaan (OAJ 2007a). Ammattietiikkaa ei kuitenkaan tule nähdä vain kasana opettajalle ulkoapäin asetettuja vaatimuksia – OAJ (n.d.) korostaa hyvää ammattietiikkaa yhtenä opettajan tärkeimmistä resursseista.

#### **4.1.2. Tavoitteena ennaltaehkäisevä toiminta**

Oppilashuoltotyö on suunnitelmallista toimintaa, joka painottuu Honkasen ja Suomalaisen (2009, 9) mukaan ennaltaehkäisevään työhön: asioita yritetään havainnoida ja niihin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhain. Ennaltaehkäisevän toiminnan ajatellaan parantavan oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja – motivaatiota, minkä puolestaan nähdään edistävän oppimista. Ennaltaehkäisevää

toimintaa tukee myös lastensuojelulaki (13.4.2007/417, 1 §), jossa määrätään lapsen oikeudesta turvalliseen kasvuympäristöön ja tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Ehkäisevällä lastensuojelulla (Lastensuojelulaki 3 a §, 12.2.2010/88) tarkoitetaan esimerkiksi opetuksessa, nuorisotyössä ja sosiaali- ja terveydenhuollossa annettavaa tukea ja erityistä tukea.

Ennakoivana työotteena pidettiin aineistossamme koko koulun laajuisten toimintamallien miettimistä eli sitä, miten toimitaan, jottei esimerkiksi kiusaamistapauksia pääsisi syntymään. **Taina** kuvaa ennakoivaa työtettä koko koulun ilmapiiriin vaikuttamisella: myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin luomisella voidaan ennaltaehkäistä monia ongelmia. Tähän pyritään esimerkiksi toteuttamalla kiusaamisen vastaista KiVa-koulu -ohjelmaa ja tarjoamalla tehostettua ja erityistä tukea silloin, kun sitä tarvitaan. Tätä toteutetaan esimerkiksi mukauttamalla oppiaineita ja laatimalla oppilaille henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia.

Aineistostamme nousi esiin myös epätietoisuus siitä, mitä ennakoivalla työotteella oikeastaan tarkoitetaan. ”*Miun on itseasiassa aika vaikee sanoa, et se ei itseasiassa oookkaan miulle niinku hirveen selkee et mitä se niinku tarkoittais, et joo, koulun laajusesti niinku ennakoi, mut miten?*”, **Katri** pohtii. Hän kuvaa ennakoivaa työtettä asioihin puuttumisena ennen kuin niistä tulee suurempia ongelmia ja huolenaiheita. Haastatteluissa pohdittiin myös sitä, onko kyseisen oppilashuoltoryhmän toiminta itse asiassa ennemmin ratkaisukeskeistä kuin ennakoivaa.

**Sami** ja **Taina** nostavat haastatteluissa esiin kasvatust keskustelut ennakoivan työotteen välineinä. Kyseisessä koulussa pidetään huolen noustessa kolme kasvatust keskustelua oppilaan ja tarvittaessa myös huoltajien kanssa. Kasvatust keskusteluissa pyritään antamaan oppilaille mahdollisuus kertoa omasta tilanteestaan. Kasvatust keskustelujen avulla pyritään ymmärtämään oppilasta ja hänen tilannettaan ja siihen ratkaisuja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näin pyritään puuttumaan tilanteeseen ajoissa ja estämään huolen kasvaminen.

Ennaltaehkäisevästä oppilashuoltotyöstä puhuttaessa haastateltavat korostavat koulussa toimivan terveydenhuollon edustajan tärkeyttä: hänen luokseen oppilaan on helppo mennä puhumaan jo varhaisessa vaiheessa. ”*Pieniin huoliin pystytään tarttumaan ennen kuin niistä tulee isoja*”, **Anne** kuvaa oman toimintansa merkitystä. Tällaisessa tapauksessa voidaan puhua myös varhaisesta puuttumisesta, jolla

tarkoitetaan Huhtasen (2007, 28–29) mukaan erilaisia keinoja ja tapoja, joilla oppilaan asiaa aletaan edistää. Varhainen puuttuminen alkaa pienistä havainnoista. Huoleen tarttuminen etenee prosessina, jonka tavoitteena on oppilaan hyvinvoinnin tukeminen ja parantaminen. Varhainen puuttuminen on tärkeä osa oppilashuoltotyön ennakoivaa työtä.

#### 4.1.3. Oppilaslähtöisyys työn lähtökohtana

Honkanen ja Suomala (2009, 18) korostavat, että oppilashuoltotyön tavoitteen tulee olla lapsi- tai nuorilähtöinen, ja oppilas tulee ottaa osaksi häntä koskevaa päätöksentekoa mahdollisimman varhain. Oppilaan osallistaminen ja valtuuttaminen häntä itseään koskevassa päätöksenteossa edesauttaa oppilaan sitoutumista, yhteisen tahtotilan löytymistä ja sellaisten ratkaisujen löytämistä, jotka tyydyttävät kaikkia osapuolia. Oppilaslähtöisyys voidaankin nähdä yhtenä tärkeimmistä oppilashuoltotyötä ohjaavista periaatteista.

Oppilaslähtöisyys ja oppilaan etu nimitettiin aineistossamme merkittävimäksi oppilashuoltotyötä ohjaavaksi periaatteeksi. **Taina** kertoo nuoren ja aikuisten rooleista oppilashuoltotyössä seuraavasti: *”Tietyllä tavalla nuori on omien asiointensa asiantuntija ja pystyy kertomaan miltä hänestä tuntuu. Aikuisten tehtävä on ohjata häntä ulospäin ongelmista, niillä konsteilla mitä on”*. Nuorta siis pidetään oman elämänsä asiantuntijana ja oppilashuoltotyön toimijoiden tehtävänä on auttaa tätä ratkaisemaan vallitseva ongelma. Tärkeänä pidetään myös nuoren osallisuutta ja sitoutumista häntä koskevaan päätöksentekoon. *”Ettei vain kerrota, että nuoren tulisi tehdä näin ja näin, vaan pyritään saamaan nuori itse sitoutumaan asiaan”*, **Anne** kuvaa yhteistä neuvottelua ja päätöksentekoa. Myös **Tomi** korostaa nuoren asemaa häntä koskevassa päätöksenteossa. Hänen mielestään erityisen tärkeää on nuoren osallistuminen käytännön ratkaisujen pohdintaan: hänen mukaansa nimenomaan nuoren itse tulisi miettiä, miten tilanne ratkaistaan. Kaikki haastateltavat puhuivat oppilaan hyvästä asemasta häntä koskevassa päätöksenteossa. Haastateltaviemme mukaan oppilaita kuunnellaan ja kunnioitetaan. Oppilaan etu oppilashuoltotyötä ohjaavana tekijänä nousi esiin tässäkin yhteydessä.

## 4.2. Yleiset ja henkilökohtaiset tavoitteet

Oppilashuoltotyölle asetetaan erilaisia tavoitteita. Perusopetuslain 14 §:ssä määritellään, että Opetushallitus päättää ”oppilashuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista” opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallituksen perusopetuslakiin pohjaavan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilashuollon tavoitteina nähdään terveen ja turvallisen oppimisympäristön luominen, mielenterveyden suojaaminen, syrjäytymisen ehkäisy ja koulu yhteisön hyvinvoinnin edistäminen (OPH 2004, 23-24.) **Tommi** määrittelee tämän hyvin uusiksi: *”huolehtii oppilaan psykofyysisestä kehityksestä (naurahtaa), sanoo varmaa joku kirja. Se on sellane että ni, saatas niin ko eri asiantuntijoitte osaamine käyttöö, että saatas kokonaisvaltasemmin ratkottuu - - olkoo ne psyykkisii, fyysisii, sosiaalisii ongelmii, et kyl tos ite ko on opettajana ni aika vähäset on vaikutusmahollisuuat monesti ilman noit muite asiantuntijoitteen tukee ni, oppilaan ongelmiin. ”*

Haastatellut määrittivät oppilashuollon tavoitteita näiden yllä olevien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti. Oppilashuoltotyön tavoitteina mainittiin kyseisten tavoitteiden lisäksi jatko-opintokelpoisuus, johon toki perusopetuksella pyritään. **Sonja** näkee oppilashuoltotyön yleisenä tavoitteena varhaisen puuttumisen ja pitää oppilaan kokonaisvaltaista tukemista ja hyvinvoinnin edistämistä oppilashuoltotyön päämääränä. **Katrista** oppilashuollon yhteisenä tavoitteena on, *”että sillä oppilaalla olis mahdollisimman hyvä olla täällä koulussa, sen kaikki oppimispotentiaali saatais mahdollisimman hyvin käyttöön että se oppilas siinä on se tärkein. Se, niin, mahdollistettais sen oppiminen mahdollisimman hyvin jokaisen yksilön kohdalla, ehkä se on se kaikista tärkein juttu.”* **Samin** mukaan oppilashuoltotyössä tärkein tavoite on saada *”sairaat oppilaat terveiksi”*. Hän tarkentaa, että sairas voi kuitenkin olla hyvin monella tavalla.

Kaksi haastateltavista, **Jenni** ja **Taina**, mainitsivat, että oppilashuolto tähtää jatko-opintokelpoisuuteen. Tätä tavoitetta ei ole suoraan kirjattu suoraan näin esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Oppilaanohjaaja **Taina** kuvaa tavoitetta seuraavasti: *”--mun tavotehan on kaikin puolin se, et oppilas pääsee jatko-opintoihin -- ja et hänel on voimia suorittaa ne jatko-opinnot loppuu. Se on yhteiskunnallisestikki äärimmäisen tärkeetä et jokaine sais jonkun tutkinnon. --Ja*

*että saadaan tietyst sitä ennen se peruskoulun päättötodistus hänelle jollaki tavalla tehtyä.--”*

Haastatelluilla on myös henkilökohtaisia tavoitteita tekemälleen oppilashuoltotyölle yleisten linjausten lisäksi tai niiden rinnalla. Esimerkiksi **Sonja** näkee henkilökohtaisena tavoitteenaan sen, että hän jaksaisi täyttää huolikortteja. Huolikortit ovat koulussa käytettävä uusi, kuntaliitoksen mukanaan tuoma tapa tuoda huoli esille ja saattaa se oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. **Katri** puolestaan toivoo kerryttävänsä oppilashuollosta lisää kokemusta ja kehittävänsä yhteistyöverkostojaan niin oppilaiden huoltajiin kuin muihin toimijoihinkin. **Tommi** tavoittelee oppilashuoltotyössään oppilaslähtöisyyttä. **Jenni** mainitsee henkilökohtaiseksi tavoitteekseen pyrkiä pois sellaisesta oppilashuoltoryhmässä tapahtuvasta keskustelusta, jota hän nimittää ”pedagogiseksi kahvilajutusteluksi”, jota hän avaa seuravaasti: *”mie en oikeestaan kestä sellasta jaarittelua enkä sitä et opettajat käy heittelemään omia diagnoosejaan tai arvioitaan taustoista ja seurauksista, ja niinku se, en siis kestä yhtään sellasta jaarustelua, vaan mie niinku haluan että kun se käsitellään niin sit päätetään kuka toimii ja mitä tehdään ja sit se asia on loppu ja sit mennään seuraavaan.”*

Yleiset tavoitteet olivat suurilta osin linjassa Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, mutta henkilökohtaiset tavoitteet vaihtelivat enemmän.

#### **4.3. Oppilashuoltotyön koettu kuormittavuus**

Haastateltavamme toivat esille kahdenlaisia tuntemuksia oppilashuoltotyön kuormittavuudesta. Osa haastateltavista koki, että oppilashuoltotyön suuri vastuu tekee siitä henkisesti erittäin kuormittavaa. Esimerkiksi **Sami** kuvaa vastuullisuuden ja työn kuormittavuuden yhteyttä seuraavasti: *”Oppilashuoltotyö on henkisesti raskasta, erittäin raskasta työtä. Ihan älytön vastuu. Niin vastuullinen työ, ettei sitä voi ottaa kuin vakavasti”*. Myös **Taina** kertoo kantaneensa nuorempana huolta oppilashuollollisista asioista niin paljon, että on viettänyt lukuisia unettomia öitä oppilaiden asioita pohtiessaan. Taina kuvaa tilanteen muuttuneen iän ja kokemuksen karttumisen myötä niin, että nyt oppilashuollollisetkin asiat osaa niin sanotusti jättää työpaikalle. Oppilashuoltoryhmää hän kuvaa mukavana paikkana, jossa on miellyttävää tehdä tiimityötä muiden asiantuntijoiden kanssa.

**Jenniä** kuormittaa oppilashuoltotyössä ainoastaan epäselvyys siitä, miten missäkin tilanteessa toimitaan, eli milloin esimerkiksi huoltaja tulee pyytää mukaan palaveriin. **Tomi** puolestaan puhuu oppilashuoltotyöstä voimavaroja antavana toimintana. Hänen mielestään oppilashuoltotyö on vapauttavaa, sillä siinä saa tuotua pohtimiaan ongelmia yhdessä käsiteltäväksi. Huolen jakaminen huoventaa omaa oloa.

**Annen** mielestä oppilashuoltotyö ei ole kuormittavaa, vaikka hän pohtiikin työnsä rajaamisen vaikeutta ja päivien venymistä turhan pitkiksi. Hän kertoo saavansa työhönsä tukea työnohjauksesta ja myös ammatillista apua muilta alalla toimivilta. **Sami** puolestaan puhuu oppilashuoltotyöstä lahjakkuuteen perustuvana toimintana. Hän korostaa lahjakkuuden merkitystä esimerkiksi puuttumista vaativien ongelmien huomaamisessa ja kertoo, että kun on tässä työssä riittävän lahjakas, ei oppilashuoltotyö tunnu lainkaan kuormittavalta. Hänen mukaansa lahjakkuuteen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota jo koulutusvaiheessa. Sami myös korostaa jatkuvaa itseopiskelua keinona kartuttaa välineitä oppilashuoltotyön tekemiseen.

#### 4.4. Oppilashuoltotyötä tukevat välineet ja voimavarat

Kysyessämme oppilashuoltotyötä tukevista välineistä ja voimavaroista, haastateltavat olivat melko yksimielisiä siitä, että oppilashuollolliset taidot ja välineet kehittyvät työtä tehdessä. **Tomi** esimerkiksi kertoi toimintamallien selkeytyneen itselleen parin ensimmäisen työvuoden aikana. Koulutuksesta ei kukaan kokenut saaneensa välineitä oppilashuoltotyön tekemiseen. Valmistuvan opettajan tietämys oppilashuoltoryhmän työskentelystä lienee nykyään vieläkin vähäisempää: Koska laki on tiukentunut siten, että paikalla oppilashuoltoryhmän kokouksissa tai muutoin oppilaan asiaa käsittelemässä saa olla vain ne henkilöt, joita asian käsittely välittömästi koskee (Perusopetuslaki 31 a §), opetusharjoittelijat eivät saa osallistua oppilashuoltoryhmän kokouksiin. Heille voidaan kertoa, millaisia asioita niissä yleisesti käsitellään ja mitä niissä tapahtuu, mutta kokemus oppilashuoltoryhmän toiminnasta jää puuttumaan. Uudet opettajat siis valmistuvat usein tietämättä, mitä ryhmässä todella keskustellaan.

Tärkeinä tuen lähteinä koettiin kollegat sekä koulun ulkopuoliset verkostot. Haastateltavat pitivät tärkeänä omien voimavarojen rajallisuuden ymmärtämistä ja



eteenpäin ohjaamisen mahdollisuutta. Myös moniammatillinen oppilashuoltoryhmä nostettiin haastatteluissa esille tärkeänä keskustelukanavana. Toisaalta vapaa-ajalle ja työn ulkopuolisille ihmissuhteille annettiin paljon painoarvoa: haastateltavat kuvasivat ihmissuhteitaan ja harrastuksiaan tärkeinä voimavarojen lähteinä.

## **5. MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ**

Tässä luvussa kuvaamme moniammatillisen yhteistyön teoriaa ja toteutusta peruskoulun oppilashuoltotyössä. Kuten tästä luvusta käy ilmi, oppilashuollon toimijoilla on monenlaisia yhteistyöverkostoja niin koulun sisällä kuin sen ulkopuolellakin. Moniammatillinen yhteistyö on antoisaa ja siitä löytyy monia hyviä puolia, mutta siinä on myös omat haasteensa, kuten myös haastateltavat kuvaavat.

### **5.1. Käsitteen määrittelyä**

Karila ja Nummenmaa (2001, 3) esittävät, että moniammatillisuus on käsitteenä laajasti käytetty ja monimerkityksinen. Yleisimmin moniammatillisuudella viitataan heidän mukaansa tiimityöskentelyyn, jota toteutetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyönä. Moniammatillinen työskentely voi toteutua organisaation sisällä tai eri organisaatioiden yhteistyönä. Se rakentuu uskokukselle siitä, että jakamalla tietoa ja osaamista on mahdollista saavuttaa jotain, jota kukaan toimijoista ei pysty toteuttamaan yksin.

### **5.2. Moniammatillisuus oppilashuoltotyössä**

Oppilaiden ja heidän perheidensä monimuotoisten ongelmien ratkaisemiseksi on usein välttämätöntä yhdistää useiden eri alojen toimijoiden voimavarat ja tietämys. Tällöin ongelman ratkaisemiseksi voidaan löytää monia eri näkökulmia. Moniammatillinen oppilashuolto perustuu yhteistyöverkoston luomiseen ja osaamisen jakamiseen, ja se edellyttää uusien toiminta- ja työtapojen kehittämistä ja yhteisistä pelisäännöistä sopimista. (Huhtanen 2007, 192.) Isoherranen, Rekola ja

Nurminen (2008, 29) määrittävätkin moniammatillisen yhteistyön asiakaslähtöiseksi yhteistyöksi, johon osallistuu useita eri asiantuntijoita ja tarvittaessa myös eri organisaatioita.

Koulukontekstissa moniammatillista oppilashuoltotyötä kehitetään ja koordinoidaan oppilashuoltoryhmässä (Huhtanen 2007, 189). Oppilashuoltotyön periaatteita ja toteuttamista ohjaa perusopetuslaki, josta kerromme laajemmin luvuissa 3 ja 6. Kuten Koskelan (2009, 61) tutkimuksesta käy ilmi, oppilashuoltoryhmien käytännön ovat kuitenkin paikallisia ja voivat poiketa toisistaan huomattavasti, sillä ne järjestetään kunkin koulutuksen järjestäjän näkemysten ja resurssien mukaisesti. Tämä vaikeuttaa oppilashuoltoryhmien toiminnan kuvaamista yleisellä tasolla.

Yhteistä eri oppilashuoltoryhmien toiminnassa on, että ne tarjoavat yhteisen foorumin keskustelulle ja yhteisten suunnitelmien tekemiselle. Oppilashuoltoryhmässä käsiteltävät asiat nousevat oppijoiden tarpeista ja tilanteista, ja kuka tahansa koulun työntekijä, oppilas tai vanhempi voi tuoda oppilaaseen liittyvän huolensa oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi. Tavoitteena on ennakoiva työote ja esiin nousseiden huolenaiheiden moniammatillinen käsittely. Ryhmän työskentelyn lähtökohtana on yhteinen tahtotila, joka suuntautuu oppilashuoltotyön kehittämiseen ja perustuu muiden ryhmän jäsenten ammatillisen osaamisen arvostamiseen ja ryhmän jäsenten tasavertaisuuteen. (Honkanen & Suomala 2009, 41, 43, 83, 90.)

Haastateltavamme korostivat moniammatillisuudesta puhuttaessa nimenomaan sen tuomia etuja: moniammatillisen yhteistyön vahvuuksina nähtiin erityisesti mahdollisuus erilaisten näkökulmien yhdistämiseen ja kunkin toimijan koulun ulkopuolisten verkostojen hyödyntämiseen. Haastateltavat painottivat vahvasti sitä, että jokainen oppilashuoltoryhmän jäsen on asiantuntija omalla alallaan ja pystyy tuomaan yhden näkökulman lisää käsiteltävään asiaan. Kuten **Sonja** totesi, *"opettaja ei osaa kertoa vanhemmille lastensuojelusta tai terveydenhuollon asioista ja toisinpäin. Kukin on asiantuntija omalla alallaan"*. Moniammatillisen yhteistyön suurimpana etuna nähtiin siis asiantuntemusten ja näkökulmien yhdistämisen monipuolisuus.

**Katri** myös korosti moniammatillista yhteistyötä oppilaan edun mukaisena toimintana: moniammatillisessa oppilashuoltotyössä oppilas ja oppilaan asia todella ovat keskiössä, kun eri alojen ammattilaiset kokoontuvat yhdistämään tieto-taitoaan

oppilaan asian auttamiseksi. Hänen mukaansa oppilaan vahvuudet saadaan entistä selkeämmin esille yhdessä keskusteltaessa ja tarkasteltaessa asiaa usealta eri näkökannalta. Lisäksi Katri painotti apuverkon välitöntä mukaan saamista, siis sitä, että ne ihmiset, joista on eniten hyötyä oppilaan asian ratkaisemisessa, ovat alusta alkaen saman pöydän ääressä edistämässä oppilaan asiaa. Oppilaan etu olikin kaikkien toimijoiden keskeisimpänä pitämä oppilashuoltotyön tavoite, jonka saavuttamista moniammatillisen yhteistyön nähtiin edesauttavan.

### 5.2.1. Haastateltavien yhteistyöverkostot

Moniammatillista yhteistyötä toteutetaan oppilashuoltotyössä useiden henkilöiden ja ammattiryhmien välillä ja monella eri tasolla. Moniammatillista yhteistyötä toteutetaan sekä oppilaitoksen sisällä että oppilaitoksen ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Oppilashuoltoryhmän toimijoiden yhteistyöverkostojen tunteminen mahdollistaa useiden eri ammattilaisten osaamisen hyödyntämisen ja helpottaa koulun arjessa tehtävää oppilashuoltotyötä. Alla olevasta taulukosta 3 ilmenee Honkasen ja Suomalain (2009, 77) jäsenyys oppilaitoksessa toteutettavan moniammatillisen yhteistyön suunnittelun ja toteutuksen tasoista.

Taulukko 3. Oppilaitoksessa tehtävän moniammatillisen yhteistyön suunnittelun ja toiminnan eri tasoja Honkalan ja Suomalain (2009, 77) mukaan.

Oppilaitoksen sisäinen yhteistyö - suppeampaa moniammatillista yhteistyötä	1 Oppilaan kanssa tehtävä yhteistyö oppilaitoksessa
	2 Kahden ammattilaisen yhteistyö oppilaitoksessa
	3 Moniammatillisesti tehtävä yhteistyö oppilaitoksessa
	4 Oppilashuoltoryhmän moniammatillinen yhteistyö oppilaitoksessa
Oppilaitoksen ulkoinen yhteistyö - laajempaa moniammatillista yhteistyötä	5 Moniammatillinen yhteistyö eri toimijoiden kanssa alueellisesti

Tässä alaluvussa kuvaamme haastateltaviemme yhteistyöverkostoja sekä oppilaitoksen sisäisen että sen ulkoisen yhteistyön toteuttamisessa.

**Sami** näkee tärkeimpinä yhteistyökumppaneinaan huoltajat, erityisopettajat, kuraattorin, terveydenhuollon edustajan Annen, terveydenhoitajan ja muut opettajat tapauskohtaisesti. Erityisopettajilla hän näkee olevan merkittävä rooli oppilaiden saattamisessa oppilashuollon piiriin, ja toteaa, että heillä on laaja näkemys asiasta.

Tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi **Anne** lukee koulun ja sen toimijat - lähiyhteistyökumppaneina kuraattori, koulupsykologi, koululääkäri ja erityisesti terveydenhoitaja. Lisäksi nuorisopsykiatriaan hän lähettää nuoria ja sieltä hän saa myös konsultaatioapua ja ammatillista tukea. Kuntouttavassa päiväyksikössä pidetään myös yhteistyöpalavereja. Lisäksi merkittäviä yhteistyötahoja ovat myös nuorten vastaanottoaika ja lastensuojelu.

Tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi **Taina** nimeää kollegansa eli koulun toisen oppilaanohjaajan, ja laaja-alaiset erityisopettajat, sillä heidän kanssaan kohtaamisia on joka päivä.

Tärkeimpinä yhteistyökumppaneina **Jenni** näkee koulun sisällä oppilaanohjaajan, sillä hänen mukaansa he muodostavat keskenään hyvän, tehokkaan tiimin, joka on ratkaisukeskeinen. Lisäksi hän mainitsee apulaisrehtorin kollegana ja aineenopettajat, sillä he lähettävät myös oppilaita oppilashuoltoryhmän käsiteltäviksi. Hän toteaa, että muiden erityisopettajien kanssa on *pedagogista jutustelua*. Koulun ulkopuolella tärkeitä yhteistyökumppaneita ovat alakoulun erityisopettajat. Hän toteaa, että hänellä ei ole yhteyksiä alueen muiden koulujen toimijoihin.

**Tom**in yhteistyökumppaneita ovat rehtori ja apulaisrehtori, terveydenhuollon edustaja, psykologi, kuraattori sosiaalitoimen edustajana, terveydenhoitaja, muut erityisopettajat ja oppilaanohjaaja.

**Katri** toteaa, että toiset erityisluokanopettajat ovat hänelle tärkeimpiä yhteistyökumppaneita, sillä he ovat päivittäin tekemisissä. Muita tärkeitä yhteistyötahoja ovat laaja-alaiset erityisopettajat, terveydenhuollon edustaja Anne, terveydenhoitaja, savustajat, koulun johto, aineenopettajat. Koulun ulkopuolen

yhteistyötahoihin kuuluu hänen mukaansa vanhemmat, nuorisokodit ja nuorisopsykiatrian puolelta psykologit ja terapeutit.

**Sonjan** mukaan hänen tärkeimpiin yhteistyökumppaneihinsa kuuluvat erityisesti muut erityisluokanopettajat, terveydenhoitoalan edustaja Anne, apulaisrehtori ja oppilaanohjaaja.

Voitaisiin siis sanoa, että kaikilla toimijoilla on oppilashuollossa yhteinen päämäärä, jonka toteuttamiseksi heillä on erilaisia verkostoja käytössään. Kaikilla yhteistyöverkostoihin kuuluu paljon koulun sisäisiä toimijoita ja ne ovat suhteellisen pysyviä. Koulun ulkoisten toimijoiden kanssa verkostoituminen vaihtelee suuresti toimijoiden välillä. Voitaneen nähdä, että oppilaitoksen ulkoisen yhteistyön toteuttaminen keskittyy aineistossamme tietyille toimijoille.

### **5.2.2. Avaintoimijat oppilashuoltotyössä**

Kysyimme haastateltavilta keitä heidän mielestään ovat oppilashuollon avaintoimijat. He nimesivät avaintoimijoiksi rehtorin, apulaisrehtorin, terveydenhuollon edustajan, opinto-ohjaajat, erityisluokanopettajat, kuraattorin, laaja-alaisen erityisopettajan, vararehtorin sekä yleisemmin erityisopettajat. Avaintoimijaksi nimetyt toimivat kaikki aktiivisesti oppilashuoltoryhmässä ja ovat kaikki koulun sisäisiä toimijoita. Esimerkiksi **Tomin** mukaan apulaisrehtori on vastannut yleisen, tehostetun ja erityisen tuen näkökulmista ja myös erityisopetuksen näkökulmasta. Hän myös toimii Tomin mukaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastossa ja omaa näin laajimman näkemyksen oppilashuoltoon. Vararehtori taas mainittiin kehittämistyön yhteydessä.

### **5.2.3. Työyhteisön merkitys oppilashuoltotyössä**

Työyhteisön kulttuurilla on suuri merkitys työssä viihtymiselle ja työn tuloksellisuudelle. Työyhteisön kulttuuri rakentuu organisaation alkuvaiheessa syntyneille perususkomuksille, jotka jäävät usein tiedostamattomiksi ja ilmenevät itsestään selvinä pidettyinä toimintamalleina sekä työyhteisössä vallitsevina vuorovaikutuksen tapoina. (Himberg 2001, 14.) Koulu on työyhteisönä moniammatillinen ja edellyttää siinä toimivilta avoimuutta ja uteliaisuutta muiden

toimijoiden suhteen. Oppilashuollon parissa työskentelevien työ pitää sisällään paljon verkostoitumista eri toimijoiden kanssa, minkä vuoksi työyhteisön kulttuuri vaikuttaa merkittävästi työn mielekkyyteen ja tuloksellisuuteen. Onkin toivottavaa, että työyhteisön kulttuuri tuottaa ohjauksellisia ja oppilashuollollisia näkemyksiä.

Opettajan työn ihanteena on pitkään pidetty työn hoitamista itsenäisesti, ja työtehtävistä selviäminen yksin on nähty ammatillisen pätevyyden mittarina. Osaamisen ja tiedon jakaminen ja tiivis yhteistyö sekä koulu yhteisön sisällä että sen ulkopuolisten tahojen kanssa ovat kouluympäristössä suhteellisen uusia ajattelutapoja, joita on nyt alettu korostaa opettajan kasvua ja kehitystä koskevissa tutkimuksissa. (OAJ 2007b.) Opettaja tulisi siis nähdä osana työyhteisöä, ei vain itsenäisenä puurtajana. Hargreaves (1994, 165) korostaakin, että ymmärtääksemme yksittäisten opettajien toimintaa meidän tulee ymmärtää sitä opettajayhteisöä, jonka osana hän toimii.

Huusko (1999, 71, 176) painottaa, että työyhteisön toimivuus on tärkeää paitsi opettajan ammatillisen kasvun, myös oppilashuoltotyön sujuvuuden kannalta. Yhteisön toimivuudesta kertovat etenkin siellä vallitsevat kommunikaatiomallit, jotka kertovat ilmapiirin avoimuudesta ja vuorovaikutuksen samanhenkisyydestä. Kasurinen (2005, 269) puolestaan kuvaa hyvin toimivaa koulu yhteisöä luottamuksen, välittämisen ja turvallisuuden ilmapiirillä. Hän myös korostaa, että oppilashuollollisen toiminnan kehittäminen edellyttää koko koulun toimintakulttuurin tarkastelua.

Stoll (1999, 33) kuvaa koulukulttuurin käsitettä yhtenä kasvatuksen ja koulutuksen monimutkaisimmista ja tärkeimmistä käsitteistä. Esimerkiksi Hargreaves (1994, 165–166) määrittelee koulukulttuurin käsitettä jakamalla sen sisältöön (content) ja muotoon (form). Toimintakulttuurin sisältö koostuu opetusta ja opettajan työtä koskevista uskomuksista, arvoista ja toimintatavoista, jotka välitetään myös yhteisön uusille jäsenille. Hargreaves kuvaa tätä ”tavaksi, jolla täällä toimitaan” (the way we do things around here). Toimintakulttuurin muoto puolestaan sisältää vuorovaikutussuhteet sekä sopiviksi nähdyt kommunikaation ja kanssakäymisen tavat.

Yleisesti voitaneen sanoa, että koulukulttuurin käsitteellä tarkoitetaan sitä ilmapiiriä, joka oppilaitoksessa vallitsee. Se perustuu oppilaitoksen arvoihin ja näkemyksiin esimerkiksi tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta sekä siitä, millainen toiminta

nähdään sopivana ja suositeltavana. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004, 19) määrittämisen mukaan koulun toimintakulttuuri koostuu niistä virallisista ja epävirallisista säännöistä, arvoista ja periaatteista, jotka ohjaavat organisaation toimintaa sekä opetusta ohjaavista oppimis- ja ihmiskäsityksistä. Toimintakulttuurissa konkretisoituvat koulun kasvatustavoitteet ja arvot. Pyrkimyksenä on avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä koulun sisällä ja sen ulkopuolisten tahojen kanssa, ja jonka luomiseen ja kehittämiseen myös oppilas voi vaikuttaa.

**Jenni** kertoo, että uudet opettajat eivät enää nykyään töihin tullessaan kangistu vanhoihin malleihin ja saavat äänensä kuuluviin. Heidän koulussaan ei ole enää ole "pysähtyneisyyden kulttuuria", mikä on hänen mukaansa vallinnut aiemmin. Jenni sanookin: *"Mie ainakin henkilökohtaisesti oon ihan jokaisen tulokkaan kimpussa niinku samantien, öö, samantien niinku vaan latelemassa et pitää tehdä näin ja näin ja näin, just niinku, just niinku että ei mentäis niihin sellasiin kangistuneisiin tapoihin."* Hänen mukaansa heidän koulussaan on toimintakulttuuri on muuttunut positiivisempaan suuntaan, ja hän kuvaa, että toimintaan on tullut dynaamisuutta ja kekseliäisyyttä entistä enemmän. Syytä tälle hän ei erikseen mainitse. Lisäksi hänestä vastuu on nykyään jaettu paremmin kaikille. Hän kritisoi kuitenkin sitä, että arkityö on välillä "pipertämistä" eri asioiden parissa, ja suurien linjojen vetoon tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Muuan muassa Himberg (2001, 25) on korostanut nimenomaan epävirallisten normien merkitystä työyhteisön toiminnan säätelijänä. Epäviralliset normit muodostetaan työyhteisön alkuvaiheessa ja ne määrittävät muun muassa sitä, miten työyhteisössä suhtaudutaan organisaation virallisiin sääntöihin. Normit määrittävät myös sitä, miten konflikteja säädellään, miten tulee käyttäytyä muita yhteisön jäseniä kohtaan ja millaisia ovat yhteisön perusarvot. (Himberg 2001, 15). Normit siis kertovat, millainen käyttäytyminen on sallittua tai suositeltavaa kouluyhteisössä. Kouluyhteisön normeja arvioitaessa on muistettava, että ne ovat aina suhteessa ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriin. (Stoll 1999, 34, 36.)



### 5.3. Yhteistyön onnistumisen edellytyksiä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä

Honkasen ja Suomalain (2009, 73) mukaan moniammatillista yhteistyötä tehtäessä tulee ensimmäisenä tiedostaa ryhmän toiminnan vahvuudet ja sitä haittaavat esteet. Laadukkaita, jo käytössä olevia toimintamalleja on hyvä vahvistaa, ja niiden varaan voidaan rakentaa myös uudenlaista toimintaa.

Siurala (2011, 142–143) on erotellut kymmenen tekijää, jotka selittävät yhteistyön onnistumista. Näitä ovat: 1) suvaitsevaisuus ja ennakkoluulottomuus, 2) jakaminen, 3) koulutus moniammatillisuuteen, 4) johtaminen, 5) ammattikuntien raja-aitojen ylittäminen, 6) kumppanuus, 7) keskinäinen riippuvuus, 8) valta, 9) uuden oppiminen yhdessä ja 10) asiakaslähtöisyys. Siuralan mallitusta mukailien tarkastelemme näitä kymmentä tekijää osana moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä toimimista samassa järjestyksessä kuin yllä on lueteltu.

*Suvaitsevaisuus ja ennakkoluulottomuus* on oppilashuoltotyön puitteissa valmiutta kuunnella ja arvostaa toisia ja avoimuutta käsitellä uusia ajatuksia. Lisäksi toimijan tulisi olla valmis muuttamaan myös omaa suhtautumistaan asioihin. *Jakamisella* tarkoitetaan esimerkiksi arvojen, osaamisen ja vastuun jakamista työssä. *Moniammatillisuuteen koulutetaan* jonkin verran opettajan koulutuksessa, mutta sitä voi jatkaa myös koulussa oppilashuoltotyöhön osallistuvien kesken. *Johtamisen* tulisi olla sellaista, että se soveltuu moniammatilliseen yhteistyöhön. Ryhmällä on oltava johtaja, ja yleensä se on rehtori. *Ammattikuntien raja-aitojen ylitystä* tapahtuu varmasti oppilashuollon arjessa – esimerkiksi terveydenhoitajalla on taustallaan eri laki ja erilaisia periaatteita kuin vaikka opinto-ohjaajalla. *Kumppanuus* voi rakentua oppilashuoltoryhmän sisällä, ja siihen tarvitaan luottamusta ja avoimuutta. *Keskinäinen riippuvuus* on mielenkiintoinen käsite, oppilashuoltotyö ei syystä ole vain yhden henkilön tai ammattiryhmän tekemää toimintaa. Voisi siis sanoa, että oppilashuoltotyöhön osallistuvilla on positiivinen keskinäinen riippuvuus keskenään: oppilashuoltotyön onnistuminen vaatii jokaisen toimijan osallistumista. *Valtaa* on oppilashuoltotyössä jaettava työn onnistumiseksi ja yksin tekemisestä on etsiä edettyä eteenpäin. Oppilashuoltotyön on myös kehityttävä monella tasolla, joten uutta on opittava yhdessä. Lopuksi, mikä on nähdäksemme oppilashuoltotyön tärkein liikkeelle paneva voima, on asiakaslähtöisyys tai ehkä pikemminkin *oppilaslähtöisyys*. On muistettava miksi ja kenelle oppilashuoltotyötä tehdään.

Vaikka tässä puhummekin oppilaslähtöisyydestä, haluamme lisätä käsitteen sisään myös oppilaan lähipiirin kuten perheen.

Moniammatillisessa työskentelyssä yhteistyöosaaminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ovat ensiarvoisen tärkeitä. Näiden lisäksi tarvitaan yhteistä tulkintaa toiminnan tavoitteista, osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. Toiminnan yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi ovat edellytys ennalta ehkäisevän työn ja varhaisen huolen havaitsemisen toteutumiseksi. Moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä onkin kyse uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisesta. Moniammatillinen oppilashuoltotyö on parhaimmillaan saumatonta yhteistyötä, jossa on lähtökohtana nuoren elämäntilanne ja hyvinvointi, ei vain tämän opiskelusta huolehtiminen. (Honkanen & Suomala 2009, 6, 42; Karila & Nummenmaa 2001, 145, 147.)

Pelkästään moniammatillisen ryhmän kerääminen ei takaa todellisen yhteistyön syntymistä, sanovat D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez ja Beaulieu (2005, 126). Heidän mukaansa ryhmän toiminnan kannalta on kehitettävä ensin luottamus ja suhde toisiin. Tämän vuoksi olimmekin kiinnostuneita, millaiseksi oppilashuollon toimijat kuvaavat oppilashuoltoryhmänsä ilmapiiriä. Haastateltavamme kehuivat oppilashuoltoryhmänsä ilmapiiriä avoimeksi ja arvostavaksi. Viisi seitsemästä haastateltavastamme kuvasi oppilashuoltotyön tapahtuvan ”hyvässä hengessä”. Haastateltavat kokivat, että oppilashuoltotyötä tehdään ”rennon letkeässä” ilmapiirissä, ja että tehtyjen päätösten takana seistään yhdessä. Kaikki haastateltavat pitivät oppilashuoltotyötä tärkeänä ja arvostivat ryhmässä tehtävää työtä. Oppilashuoltoryhmää kuvattiin tärkeänä vertaistuellisena ryhmänä, jossa toimijat saavat tukea tekemilleen päätöksille. Toisaalta kiireen koettiin haittaavan oppilashuoltoryhmän toimintaa merkittävästi: *”Olisi kivempaa keskittyä enemmän yksittäisten oppilaiden asioihin. Et yleensä se mennä siin, viis minuuttii, kymmene minuuttii per oppilas korkeintaa”*, **Sonja** kuvaa tilannetta.

Moniammatillisen oppilashuoltotyön lähtökohtana on siis useiden eri asiantuntijoiden kuunteleminen ja eri näkökulmien sovittaminen yhteen oppilaan parhaaksi (Honkanen & Suomala 2009, 97). Nummenmaata (2004, 116–117) mukailen ohjauksen moniammatillinen asiantuntijuus ja osaaminen voidaan nähdä työyhteisön yhteisesti jakamana toimintakulttuurina, jossa yhteisön erilaista osaamista käytetään oppilaitoksen arjessa oppilaiden kasvatuksen, opetuksen ja elämänsuunnittelun tukemisessa. Koska koulun toimintakulttuuri on perinteisesti

perustunut yksin tekemisen traditiolle, vaatii moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen uudenlaisia orientaatioita.

Yksin tekemisen kulttuuri koulun perinteisenä toimintatapana nousi esille myös meidän aineistossamme. **Jenni** kuvaa oppilashuoltoryhmän toimintaa ”pipertämisenä”: hänen mukaansa oppilashuoltoryhmässä pyritään niin sanotusti hoitamaan kunkin oppilaan asia pois alta sen sijaan, että työskenneltäisiin ryhmänä suuria linjoja noudattaen ja kehittäen. Hän toivoo, että työtä kehitetään niin, että suunnittelevana ja toimivana yksikkönä olisi tulevaisuudessa ryhmä, ei yksittäinen henkilö. Hän sanoo tuntevänsä itsensä yksinäiseksi oppilashuoltotyössä. Ainakaan tässä Nummenmaan (2004, 116–117) kuvaama ”moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen näkeminen työyhteisön yhteisesti jakamana toimintakulttuurina” ei siis toteudu, vaan yksin tekemisen kulttuuri elää edelleen vahvasti siitä huolimatta, että moniammatillisuuden hyötyjä keuhuttiin aineistossamme paljon.

#### **5.4. Moniammatillisen yhteistyön haasteita**

Vahvuuksien tiedostamisen lisäksi moniammatillista yhteistyötä aloitettaessa tulee Honkasen ja Suomalaisen (2009, 73) mukaan kartoittaa ryhmän toiminnan esteitä. Näistä esteistä tulee keskustella yhdessä ja pyrkiä niiden purkamiseen. He nimeävät yleisimmiksi esteiksi eri ammattiryhmien vuorovaikutukseen ja arjessa toimimiseen liittyvät asiat. Myös henkilöiden ajattelun varovaisuus, tulkitseminen tai ennakkoletukset voivat heidän mukaansa haitata moniammatillisen ryhmän työskentelyä.

Moniammatilliselle yhteistyölle luovat haasteita toimijoiden erilaiset peruskoulutukset, työorientaatiot ja toimintatavat. Jokainen toimija edustaa oman ammattialansa osaamista, joten työn sujuvuuden kannalta on tärkeää tuntee eri toimijoiden työnkuvat, osaaminen ja ajattelutapa. Myös ammattien erilaiset käsitteet ja ammattisanastot, lainsäädäntö (koskien esimerkiksi salassapitoa) sekä työkulttuurit asettavat haasteita yhteistyölle. Onkin tärkeää tulla tietoiseksi muiden toimijoiden asiantuntemuksesta. Näin mahdollistetaan muiden toimijoiden osaamisen ja yhteistyön rajapintojen tunteminen ja hyödyntäminen. (Honkanen ja Suomala, 73, 88–90.)

Honkala ja Suomala (2009, 97) korostavatkin, että on syytä luoda yhteinen käsitys siitä, mitä asioita ryhmässä jaetaan ja mitkä taas ovat salassapidon ja

vaitioloovelvollisuuden alaisia. Ryhmässä on keskusteltava eri ammattiryhmien salassapitovelvollisuuksista. Lisäksi tulisi käydä etukäteen ammattieettinen keskustelu siitä, miten erilaisissa yhteistyötilanteissa toimitaan.

Kyseisenlaisia haasteita nousi esiin myös meidän aineistossamme. Vaikka kunkin toimijan asiantuntijuutta arvostettiin, tuli haastatteluissa esille myös melko paljon kritiikkiä muiden ryhmän jäsenten toimintaa kohtaan. Erityisen haasteellisenä nähtiin kysymys siitä, millaista tietoa jäsenet saavat vaihtaa keskenään ja millaista eivät. Haastateltavat toivat voimakkaasti esille epätietoisuuden salassapidon rajoista. He kokivat, ettei yhteistä suunnitelmaa tai sopimusta jaettavan tiedon luonteesta ja määrästä ollut tehty. Honkalan ja Suomen (2009, 97) paljon korostama yhteisen käsityksen luominen on siis jäänyt tekemättä kyseessä olevassa oppilashuoltoryhmässä.

Haasteellisuuden kokemisessa oli eroja haastateltavien kesken. Osa oli sitä mieltä, että jokainen toimii varmasti kunniakkaasti oman ammattialansa eettisten ja salassapitoa koskevien sääntöjen mukaan, kun taas osa ilmaisi turhautuneisuutta tiukkaa tiedon salassapitoa kohtaan. Esimerkiksi **Jenni** koki terveydenhuollon toimijoiden tiedon pitämisen salassa muilta oppilashuollon toimijoilta heidän "halunaan vetää omaa roolia". Hänen mukaansa tiedon salaaminen on vuosikausia jatkunut ongelma ja se saattaa johtaa opettajien toiminnassa virheisiin, jotka voitaisiin välttää avoimella tiedon jakamisella. Hän kuitenkin luottaa uuteen salassapitoa koskevaan lakiin (josta kerromme tarkemmin luvussa 6), joka velvoittaa kaikkia toimijoita jakamaan opetusta koskevaa tietoa.

Toisaalta **Sami** oli sitä mieltä, että yhteistyö toimii hyvin koulun sisällä, mutta että parannettavaa löytyisi koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten terveydenhuollon ja lastensuojelun välisestä yhteistyöstä. Toisaalta Sami oli sieltä mieltä, ettei moniammatillisuus tuo koululla tapahtuvaan oppilashuoltotyöhön minkäänlaisia haasteita, sillä hän luottaa siihen, että kukin toimija jakaa sen verran tietoa kuin on tarpeellista ja mitä hänen ammattiinsa liittyvä lainsäädäntö sallii. Hän pitää kaikkia oppilashuoltoryhmän jäseniä tasavertaisina ja vastuullisina toimijoina, ja yrittää hyödyntää kunkin toimijan asiantuntemusta oppilashuoltotyössä.

Moniammatillisen oppilashuoltotyön lähtökohtana on Honkasen ja Suomalaisen (2009, 97) mukaan useiden eri asiantuntijoiden kuunteleminen ja eri näkökulmien sovittaminen yhteen oppilaan parhaaksi. Koska koulun toimintakulttuuri on

perinteisesti perustunut yksin tekemisen traditiolle, vaatii moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen uudenlaisia orientaatioita. Tällaisesta uudesta orientaatiosta ei ollut käyty keskustelua haastattelemassamme oppilashuoltoryhmässä. Samoin käsitys muiden toimijoiden työkuvista ja esimerkiksi salassapitoon liittyvästä lainsäädännöstä tuntui epäselvältä. Haastateltavat myös pohtivat paljon sitä, ettei uudistuneista käytänteistä ja niiden tavoitteista ollut juurikaan keskustelu yhteisesti. Oppilashuoltoryhmän ilmapiiriä kuitenkin kuvattiin pääosin avoimeksi ja arvostavaksi, ja kaikkea toimintaa ohjaavaksi tekijäksi nimettiin yksimielisesti oppilaan etu. Onko siis niin, että ryhmällä on yhteinen tavoite, jota ei ole lausuttu ääneen?

## **6. PERUSOPETUSLAIN UUDISTUS OSANA OPPILASHUOLTOTYÖN MUUTOSTA**

Perusopetuslain uudistus vaikutti suuresti oppilashuoltotyön käytänteisiin. Miten oppilashuollon toimijat haastattelukoulussamme ottivat vastaan muutoksen ja mitä ajatuksia se herättää? Ensimmäisenä kuvaamme lakimuutoksen vaikutuksia oppilashuoltotyöhön. Perusopetuslain uudistus muutti tiedonsiirron ja salassapidon käytänteitä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja myös nuoren ja perheen asemaa oppilashuoltotyössä, joten tarkastelemme myös näitä asioita tässä luvussa.

### **6.1. Perusopetuslain uudistuksen vaikutuksia oppilashuoltotyöhön**

Hallituksen esitys laiksi perusopetuslain muuttamisesta (HE 109/2009) tuli voimaan 1.1.2011, mutta sen 31 a, 40 ja 41 §:n säännöksiä on lainmukaisesti saanut soveltaa jo 1.8.2010 lähtien. Samalla uudistettiin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita lain mukaisesti niin, että ne otettiin käyttöön viimeistään 1.1.2011.

Hallituksen hyväksytty esitys muutti osin perusopetuslakia vaikuttaen erityisesti oppilashuoltotyön käytänteisiin. Esimerkiksi aiemmin perusopetuslaissa ei oltu selkeästi määritelty kuka saa olla paikalla oppilashuoltoryhmän kokouksissa, mutta nyt lakiin tuli muutos. Perusopetuslain 31 a §:n mukaan paikalla saa olla vain ne henkilöt, joiden tehtäviin yksittäisen oppilaan asia välittömästi kuuluu. Lain mukaisesti kaikissa oppilashuoltotyöryhmissä tuli siis pohtia, mitä vanhoja käytänteitä on syytä muuttaa. Peltosen (2010, 155) mukaan oppilaan ja perheiden oikeusturvan kannalta on ongelmallista, jos koulu ei noudata yhdenmukaisia toimintatapoja.

Oppilashuollollisiin tukitoimiin on lisätty tehostettu tuki (16 a§) ja erityinen tuki (17 §) (Perusopetuslaki 24.6.2010/642). Tehostetusta tuesta määrätään, että ilman estettä oppimissuunnitelma on laadittava yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Erityisen tuen järjestämisestä on tehtävä kirjallinen päätös, jota ennen on kuultava oppilasta ja huoltajaa. Edeltävien tehostettujen tukitoimien jälkeen laaditaan pedagoginen selvitys, jonka jälkeen erityistä tukea varten on laadittava 17 a §:n mukainen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

Hallituksen esityksen ja 2011 voimaan tulleiden säädösten perusteena oli myös selkeyttää moniammatillista yhteistyötä oppilashuollossa ja luoda yhteisiä käytänteitä tiedonsiirron kysymyksiin, selkeyttää oppilashuollossa tapahtuvaa oppilasta koskevien tietojen kirjaamiskäytäntöä ja selkiinnyttää oppilaan ja hänen huoltajiensa itsemääräämisoikeutta (HE 109/2009). Seuraavassa kappaleessa kuvaamme tarkemmin millaisia muutoksia oppilashuoltotyön osalta perusopetuslakiin on tullut.

Lakimuutos keskustelutti haastateltavia paljon. Lakimuutoksen tuomista muutoksista oppilashuoltotyöhön on monia mielipiteitä ja se myös herättää joskus ristiriitaisia tunteita. **Tommi** kuvaa alun tuntemuksia: ”alussa yleisesti kauhisteltiin, että onko muutoksessa mitään järkeä”, kun taas **Jenni** toteaa, että ”suurin osa tunsi, että tämä on samaa vanhaa asiaa uudessa paketissa”. **Sonja** muistuttaa, että perusoppilashuoltotyö ei ole kuitenkaan muuttunut. Myös **Sami** ja **Taina** tukevat tätä ajatusta. **Taina** kuvaa oppilashuoltoryhmien muutosta seuraavasti: *”Oppilashuoltoryhmiähän on koko ajan ollut. -- Mutta että ne on niin kun, ne on tullu niin ku silleen jotenkin järkiperäistyneet ja tulleet niinku sellasiksi et niissä on selkeet kaavat ja kuviot. Että se oli aikasemmin ehkä niinku sellasta jutustelua ja vähän saatto olla meidän omaakin terapointia. Nyt meillä on, mennään ihan ihan suoraviivaisesti, otetaan oppilas, ja mietetään kuka jatkaa ja sit se siitä on seuranta, et se on hyvin semmosta loogista. Niinku kaikissa peruskouluissa ollaan miun mielestä menty enemmän tähän ja todella niinku tarkkaan mietitään, et mitä reittiä lähetään menemään. Et ei oo enää niinku sellasta hapuilua”.*

Uuden lain myötä pienentyneiden oppilashuoltoryhmien vuoksi toimintaa kuvattiin ”pirstaloituneeksi” ja ”sähköistyneeksi”. Kokemusten vaihdon keskustelemalla koettiin vähentyneen. Lisäksi vallan nähtiin keskittyvän enemmän kuin ennen

rehtorille, ja paperitöiden koettiin lisääntyneen. Toisaalta oppilashuoltoryhmän kokousten kuvailtiin myös tehostuneen, nopeutuneen ja muuttuneen joustavammiksi. Neljä haastatelluista mainitsi, että uusi tapa on tehokkaampi sekä oppilaan että oppilashuoltoon osallistuvien henkilöiden kannalta. Se nähtiin myös nopeampana kuin aiempi tapa, sillä nyt oppilashuoltoa toteutetaan pienemmällä joukolla kerrallaan, ja kaikille on ennen kokousta jo selvää, mitä asioita siellä tullaan käsittelemään eikä aikaa mene yhtä paljon ”jutusteluun”.

Lakimuutos nähtiin kuitenkin enimmäkseen hyvänä asiana, erityisesti oikeusturvan kannalta. **Katrin** mukaan oppilashuoltoryhmän mahdollisuudet puuttua asioihin ovat kasvaneet, koska *”ei tarvii olla mikään hirmu iso tilanne vaan se voidaan, voidaan jo pienemmässä asiassa lähteä kattomaan ja selvittämään et minkälaista tukea oppilas tarvis ja ketä siinä pitäis olla mukana ja kenen pitäis tehdä jotain toisella tavalla. Et ehkä se oppilashuoltotyöryhmän rooli on muuttumassa erilaiseksi.”* Erityisesti muutamat mainitsivat hyvänä asiana, että vain pienellä joukolla on tietoa oppilaan henkilökohtaisista asioista. Lisäksi oppilaan ja perheen osallistumisen mahdollisuudet nähtiin parempina.

Myös aikaa ennen lakimuutosta muisteltiin. Hyvää entisessä käytännössä oli kolmen haastatellun mukaan se, että he kokivat saaneensa tuolloin enemmän kosketuspintaa erilaisiin oppijoihin koko koulun tasolla, kun uuden lakimuutoksen myötä on tietoa vain niistä nuorista, jotka koskettavat itseä. Lisäksi moni vastaaja mainitsi, että isomman ryhmän kokoontumisissa oli myös enemmän monialaista osaamista ja tietoa. *”--Ennen oli vahvuus siinä, että kun ongelma laitettiin pöytään, oli 10 asiantuntijaa pureksimassa asiaa, mutta nyt on niin, että siinä ei saa olla kuin asianosainen opettaja, rehtori, joskus sosiaalityöntekijä, psykologi, ja se on siinä. Menetettiin siis monen kokeneemman ”jermun” asiantuntemus.”* (**Tomi**).

## 6.2. Tiedonsiirto ja salassapito

Kääriäisen (1989, 12–13) mukaan kouluissa on huomioitava se seikka, että yksilöiden elämänhistoria ja olosuhteet vaihtelevat. Tietoa oppilaista tarvitaan eri tilanteissa kuten muun muassa opetussuunnitelmatyössä, opetusmenetelmien valinnassa, ohjauksessa ja tukiopetuksen kaltaisissa erityisjärjestelyissä. Tietoa tarvitaan myös ohjauksessa ja oppilaan todellisten valmiuksien selvittämiseksi.



Tietojen luovuttamista koskevat salassapitolain mukaiset säännökset, joista kerromme tässä luvussa.

Yksityisyys on ihmisen perusoikeus. Perustuslain (731/1999) 10§ 1 momentin mukaan jokaisen yksityiselämä on suojattu. Henkilötietolaki (523/1999) tietosuojan yleislakina määrittelee henkilötietojen käsittelyä koskevat yleiset periaatteet. Oppilaan asemaa suojaa luottamuksellisuus, joka näkyy lainsäädännössä salassapitovelvollisuutta koskevinä säännösinä. Tätä luottamuksellisuutta pyrittiin lisäämään perusopetuslain muutoksilla. Henkilötietolaki säätelee viranomaisten oikeutta kerätä ja käsitellä tehtäviensä hoitamiseksi tarpeellisia tietoja. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 42–43).

Perusopetuslain (24.6.2010/642) 41 §:n mukaisesti opetuksen järjestäjällä on salassapitosäännösten estämättä tietojensaantioikeus oppilaan opetuksen järjestämiseksi välttämättömät tietoihin ”sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaiselta, muulta sosiaalipalvelujen tai terveydenhuollon palvelujen tuottajalta sekä terveydenhuollon ammattihenkilöltä”. Lisäksi laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (22.9.2000/812) määrittelee 20 §:ssa, että koulutuksen järjestäjä on velvollinen antamaan sosiaalihuollon viranomaiselle sen pyynnöstä ”maksutta ja salassapitosäännösten estämättä hallussaan olevat sosiaalihuollon asiakassuhteeseen olennaisesti vaikuttavat tiedot ja selvitykset, jotka viranomaiselle laissa säädetyn tehtävän vuoksi ovat välttämättömiä asiakkaan sosiaalihuollon tarpeen selvittämiseksi, sosiaalihuollon järjestämiseksi ja siihen liittyvien toimenpiteiden toteuttamiseksi sekä viranomaiselle annettujen tietojen tarkistamista varten”.

Oppilashuoltotyöhön osallistuvilla on perusopetuslain 40 §:n (24.6.2010/642) mukaisesti oikeus saada ja luovuttaa toisilleen sekä oppilaan opettajalle tietoja, jotka ovat välttämättömiä oppilaan opetuksen järjestämiseksi. Lisäksi huoltaja – tai muu lainmukainen edustaja – voi kirjallisesti suostua salassa pidettävien tietojen pyytämiseen muilta kuin edellä mainituilta tahoilta. Opetushenkilöstö, kouluterveydenhuollon edustajat, koulukuraattorit eivät saa myöskään 40 § mukaan ilmaista sivullisille mitä he ovat tehtävissään saaneet tietää oppilaiden, henkilöstön tai heidän perheenjäsentensä taloudellisista ja henkilökohtaisista asioista.

Tieto siirtyy lain mukaan siis toimijalta toiselle - mutta siirtyykö se myös käytännössä? **Sonja** kuvaa, että tieto siirtyy ”ihan hyvin”. Toisaalta **Sami** on hyvin

eri mieltä: *”Kun se tieto ei liiku. Ja ihan turha selittää, mussuttaa, et kyl se tieto saa liikkuu, ko se ei liiku. Käytännös pitäis olla yhteine tietokanta, johon ois tarpeellisilla viranomaisilla pääsy. Siit ei ois ko pelkkää hyötyä lapselle. Mie en usko et siin ois mitään ongelmaa. Se on, tää tietosuoja, yksilön oikeudet on nostettu niin ko nii tappiinsa et se on niin ko ykkösjuttu”* Hän ihmettelee lisäksi miksi oppilashuollon toimijoihin ei luoteta siten, että oppilashuollon kokoonpano voisi olla stabiili, sillä jokainen oppilashuollossa toimiva on kuitenkin lain mukaan vaitiolovelvollinen.

Käytännössä voikin olla, että tiedonsiirto ei tunnu aivan yksiselitteiseltä. **Anne** pohtii, että hallintokuntien ja organisaatorajojen ylittävä yhteistyö on tietyllä tapaa haasteellisempaa kuin yhteistyö esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa, jonka kanssa tietojen vaihtaminen on selkeää – he kun kuuluvat saman organisaation alle.

Tiedonsiirron käytänteetkin herättivät pohdintaa. Esimerksi **Tomi** pohtii tiedon jakamisen tasoja seuraavasti: *”en yhtää pysty sanoo et minkä – tasosta tietoo itekkää sais jakaa täl hetkellä. Saanko kertoo HOJKSista, no entäs oppimissuunnitelmasta, entäs tukiopetuksesta, se on jo aika lievä, entäs jostaa että annoin jollekin lisätehtävii, kelle - - annoin. En mie tiä näistä.”* Tiedonsiirron tasoja ei olekaan näin yksityiskohtaisesti määritetty laissa, mutta on muistettava, että jokainen oppilashuoltotyöryhmään osallistuva henkilö vastaa omalta osaltaan siitä, mitä tietoja hän itse kertoo. Salassa pidettävien tietojen luovutukseen on oltava tarvittaessa perustelut. (Vehkamäki ja Tamminen-Dahlman 2006, 63–64.) **Anne** sanookin, että antaa mieluummin liian vähän kuin liikaa tietoa.

### 6.3. Rekisterit

On olemassa erilaisia rekistereitä, jotka koskevat peruskoulua. Oppilasterveydenhuollossa tiedot kuuluvat potilasrekisteriin ja koulukuraattorilla ja koulupsykologilla on omat erilliset henkilörekisterinsä (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2006, 41). Oppilaanohjaajan työssä tärkein rekisteri lienee oppilasrekisteri, johon kuuluvat kaikki ne tiedot, joita oppilaasta kerätään opetusta järjestettäessä, kuten esimerkiksi perustiedot oppilaasta ja tiedot suoritetuista kursseista. Tähän rekisteriin katsotaan kuuluvan myös opettajan ylöskirjaamat merkinnät oppilaasta. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2006, 41.)

Kouluissa luodaan monenlaisia rekistereitä. Rekistereitä määrittää se, millä tavalla ja mihin tarkoitukseen tiedot on kerätty. Käytännössä henkilötietojen käsittelyssä on lähes aina kysymys rekisteristä, jota pidetään tietyn tarkoituksen takia. Esimerkiksi hakijarekisteriin kuuluvat kaikki hakijat, kun niitä käytetään oppilasvalinnassa. Oppilasrekisteriin puolestaan kuuluvat ne tiedot, joita kerätään oppilaasta opetusta järjestettäessä kuten esimerkiksi perustiedot oppilaasta ja tiedot suoritetuista kursseista. Tähän rekisteriin katsotaan kuuluvan myös opettajan ylöskirjaamat merkinnät oppilaasta. Oppilasrekisterit ovat aina salassa pidettäviä asiakirjoja, minkä takia oppilashuollon toimijan on hyvä tietää eri rekistereiden olemassaolosta ja tiedostaa, että kirjatessaan asioita ylös oppilaasta, hän voikin olla tekemässä salassa pidettävää oppilasrekisteriä. Rekisteröidyllä henkilöllä on myös oikeus tarkistaa häntä koskevat tiedot. Peruskoulussa 15 vuotta täyttäneellä on oikeus tarkistaa tietojaan, mutta alle 15-vuotiaan tapauksessa tarkastusoikeus on hänen huoltajallaan. (Henkilötietolaki 22.4.1999/523, 26 § ja 28 §). Oppilasterveydenhuollon piiriin kuuluvat tiedot muodostavat potilasrekisterin, minkä lisäksi koulupsykologilla ja koulukuraattorilla on erilliset henkilörekisterinsä (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2006, 41).

Henkilötietolain (22.4.1999/523) 3 § määritelmän mukaan henkilörekisterillä tarkoitetaan ”käyttötarkoituksensa vuoksi yhteenkuuluvista merkinnöistä muodostuvaa henkilötietoja sisältävää tietojoukkoa, jota käsitellään - - automaattisen tietojenkäsittelyn avulla taikka joka on järjestetty kortistoksi, luetteloksi tai muulla näihin verrattavalla tavalla siten, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot voidaan löytää helposti ja kohtuuttomitta kustannuksitta.” Henkilötietolain 2. luvussa kuvataan säädetyt henkilötietojen käsittelyä koskevat yleiset periaatteet ja 7. luvussa on säädetty tietoturvallisuudesta ja tietojen säilytyksestä, joiden mukaan rekisterinpitäjän tulee toimia. Rekisterinpitäjän on henkilötietolain 24 §:n mukaan luovutettava rekisteröidylle eli henkilölle, jonka tietoja on rekisterissä, tiedot siitä, mihin henkilötietoja luovutetaan, mihin niitä käytetään ja muita tarpeellisia tietoja.

Vehkamäen ja Tamminen-Dahlmanin (2006, 64) mukaan oppilashuollossa tehtävät kirjaukset tulee säilyttää lukkojen takana ja muistioon on tehtävä merkintä salassa pidettävän materiaalin luonteesta. Pöytäkirjasta ei muodostu henkilörekisteriä silloin, kun ne järjestetään aikajärjestykseen, jolloin yksittäisen henkilön tiedot eivät ole helposti löydettävissä - vertaa tässä luvussa esiteltyyn henkilötietolain (22.4.1999/523) 3§:n mukaiseen määritelmään.

Haastateltavistamme **Anne** puhui eniten rekistereiden merkityksestä oppilashuoltotyössä. Anne kokee oppilaan aseman heikentyneen hieman entisestä, sillä koulukuraattorilla ja hänellä oli aiemmin oikeus toistensa kirjausten näkemiseen. ”- - *et näkis jonku koulukuraattorin kirjaukset ois aika oleellista, koska - - nuoret ei välttämättä ite aina muista kysyy eikä nuoret välttämättä hoksaa kertoo et nii mie käyn muuten koulukuraattorillakin. Ja sit taas siinä kohtaa et jos tehään tavallaan tietämättä toisistamme sitä yhteistyötä, koska eihän ne aina tuu oppilashuoltoryhmän kautta ne nuoret meille, niin siin saattaa tulla aika päällekkäistä ja voi mennä aika ristiinkin se, ku sit taas koulukuraattorikin kattoo ihan eri viitekehuksesta sitä nuoren asiaa.- -*”. Tämä muutos johtuu siis rekisterien erillään pitämisestä, kun koulukuraattorin toimenkuva ei ole enää sijoitu kouluterveydenhuollon vaan ehkäisevän lastensuojelutyön organisaation alle.

#### **6.4. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu lainsäädännön puitteissa, joten myös sitä muutettiin perusopetuslain uudistuessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset -ohjekirjaan on täydennetty oppilashuollon pyrkimyksiä lisäämällä varhaisen puuttumisen ja tunnistamisen näkökulmat. Lisäksi nyt on otettu mukaan määritelmä siitä, että oppilashuolto tapahtuu yhteistyössä oppilaan huoltajien, kouluterveydenhuollon ja ehkäisevän lastensuojelun kanssa. (OPH 2010, 43).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos- ja täydennysosaan on kirjattu oppilashuollon tarkennusten lisäksi muun muassa *yleinen, tehostettu ja erityinen tuki* ja siihen on lisätty myös pedagoginen selvitys. (OPH 2010, 12–14, 16). Yleisellä tuella viitataan Opetushallituksen (2011) mukaan kaikille oppilaille annettavaan kasvatukseen ja opetukseen ja sillä tarkoitetaan myös jatkuvaa oppilaan tuen tarpeiden arvioimista. Kun opettaja arvioi, että tuen tarve on kasvanut, tehdään pedagoginen selvitys. Sen mukaisesti oppilaalle aletaan tarjota yksilöllisempää tehostettua tukea, jota suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä oppilaiden, vanhempien ja oppilashuollon toimijoiden kanssa. Silloin kun tehostettu tuki ei yksinään riitä, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, jonka mukaan oppilaalle annetaan erityistä tukea ja opetusta. Nämä kolme yhdistävät kaikki tuen tasot, jotka on määritetty perusopetuslain 16 a §:ssa (tehostettu tuki) ja 17 §:ssa (erityinen tuki).

Opetussuunnitelma ei noussut haastattelujen lempiaiheeksi tai voitaneen sanoa, että siitä ei juurikaan keskusteltu. Jenni toteaa opetussuunnitelmasta: *”Se on täydellinen opas. Sitä ei vaan tunne kukaan.”* Joko tämän tai muun syyn vuoksi ainoastaan **Jenni** puhui opetussuunnitelmasta, eikä siitä ollut yhtäkään mainintaa muissa haastatteluissa. Opetussuunnitelmasta voi Jennin mukaan löytää monenlaista tietoa ja sitä voi käyttää monipuolisesti hyödyksi. *”--meille opettajille ei voi kerta kaikkiaan tällä hetkellä tulla sellasta tilannetta että me oltais sormi suussa ja mietittäis mitä tehdä, koska jos tulee, niin tartu OPSiin, etsi se kohta, lue, siel on aivan taatusti joku prosessikaavio tai polku mitä pitkin kulkea, ja askeleet ensin näin, sitten näin, toimijat on näin. -.”*

Lisäksi Jenni näkee merkittävänä sen, että uuteen opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppilaille tulisi tarjota onnistumisen kokemuksia. (OPH 2010, 9). Hänen mukaansa opetussuunnitelma luo jyrkät muurit, joiden sisällä oppilaalla on rajattomat mahdollisuudet opiskella joustavasti. Tällä hetkellä uusi opetussuunnitelma ei hänestä vielä kuitenkaan näy koulun arkityöskentelyssä kuin lähinnä dokumenttien teon harjoitteluna, joita muutkin haastatellut kuvaavat tekevänsä melko paljon.

## 6.5. Nuoren ja perheen asema oppilashuoltotyössä

Kuten Opetushallituksen julkaisemissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004, 22) todetaan, ”nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä”. Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukeminen edellyttää näiden kasvatustahojen yhteistyötä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhutaankin yhteisvastuullisesta kasvatuksesta. (OPH 2004, 22.)

### 6.5.1. Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö voidaan nähdä ohjaustoiminnan kannalta koulun tärkeimpänä yhteistyömuotona. Vanhempien tukeminen oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa on osa koulun oppilashuoltotehtävää. (Kasurinen 2005, 271.) Kodin kanssa tehtävä yhteistyö lisää koulun toimijoiden oppilaantuntemusta ja näin auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (OPH 2004, 22).

Vanhempia tulee kuulla heidän lastaan koskevilla päätöksentekoprosesseissa, ja heidän asiantuntemuksensa oppilashuoltotyössä koskee nimenomaan nuoren tuntemista. Koululla puolestaan on tietämystä oppilaan osaamisesta. Koulun kunnioitus vanhemmuutta kohtaan on yhteistyön edellytys. (Honkanen & Suomala 2009, 33, 35.) Myös opetustoimen lainsäädäntö korostaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Siihen lasketaan kuuluvaksi keskustelut nuoren kasvusta ja kehityksestä, oppimisen ohjaamisesta sekä arvioinnista. Opettajan tehtävänä on luoda sellainen toimintakulttuuri, jossa vanhemmat otetaan tasavertaisiksi yhteistyökumppaneiksi. (OAJ 2007b.)

Rimpelä, Metso, Saaristo ja Wiss (2008, 12) toteavat kodin ja koulun yhteistyön tehostamisen olleen perusopetuksen tärkeimpiä kehittämistavoitteita 2000-luvulla. Tämä on ilmaistu selvästi niin perusopetuslaissa ja valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuin Opetushallituksen julkaisemissa oppaissakin. Se, miten tämä näkyy koulun arjessa, on kuitenkin eri asia. Metso (2004, 52–53) näkee väitöskirjassaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä toistuvia teemoja, joita ovat kodin ja koulun kasvatustehtävän ja kasvatusvastuun jakautuminen ja yhteistyön ongelmalliset piirteet. Kotikasvatuksesta on katsottu siirryttävän yhä enemmän institutionaalisen kasvatuksen puolelle, kun kodit sysäävät kasvatusvastuuta kouluille. Tämä keskusteluttaa yhä tänäkin päivänä. Kodin ja koulun väliset yhteistyön ongelmat nousevat myös yhä uudelleen keskustelunaiheiksi – ongelmana on usein se, että koululta otetaan vanhempiin yhteyttä vain silloin, kun oppilas on jonkinlaisissa ongelmissa. Aineistossamme viitataan useimmiten yhteistyöhön vanhempien kanssa oppilashuollollisissa asioissa, ei muissa yhteyksissä. Toisaalta esimerkiksi aiemmin esitellyn Wilma-järjestelmän kautta voidaan opettajat ja huoltajat voivat pitää yhteyttä myös muissa asioissa.

Myös Rimpelän ym. (2008, 36) raportista selviää, että oppilaitokset tarjoavat mahdollisuuksia yhteistyöhön vain harvoin, ja silloinkin lähinnä oppilaitoksen kannalta ongelmallisissa tilanteissa. Yleisempää on, että toiminnan kehittämisessä vanhempainyhdistys ottaa yhteyttä oppilaitokseen. Toinen tavallinen ongelma koulun ja kodin välisessä yhteistyössä on se, että vanhemmat, jotka hyötyisivät parhaiten yhteistyöstä koulun kanssa, eivät syystä tai toisesta osallistu siihen (Metso 2004, 52–53).

Metso (2004, 115–116) osoittaa, että vanhemmat eivät ole osa koulun arkea. Hänen mukaansa vanhemmat tulevat koululle vain kutsuttuina ja silloinkin he ovat koulussa eri aikaan kuin oppilaat eikä koululla ole tilaa, johon vanhemmat voisivat tulla. Myös Rimpelän ym. (2008, 48) vanhempainyhdistyksiä koskevasta tutkimuksesta käy ilmi, että vanhempainyhdistyksillä ei ole yhteistä toimeksiantoa eikä asemaa koulu yhteisöissä. He myös kritisoivat sitä, että vaikka kodin ja koulun yhteistyötä korostetaan perusopetuslaissa ja valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa, sen toteuttamisesta ei ole tarkemmin säädetty. Ehkä näilläkin seikoilla voi olla vaikutusta Metson viittaamiin yhteistyön ongelmiin kouluissa.

### **6.5.2. Vanhempien osallisuus oppilashuoltotyössä**

Vanhempien voidaan ajatella olevan oppilashuollon palvelujen tilaajia siinä missä koulun henkilöstön ja oppilaidenkin. Toimiakseen aktiivisesti vanhempien ja vanhempainyhdistysten täytyy tunkea koulu yhteisönsä hyvinvointitarpeet. Osallisuuden edellytyksenä on tieto siitä, miten koulu yhteisö ja sen oppilashuoltopalvelut toimivat käytännössä. Kiinnostusta aktiivisempaan osallistumiseen vanhempainyhdistysten puolelta on, mutta he eivät tiedä mihin ja miten he voivat osallistua. Oppilaitokset eivät välttämättä ole halukkaita tukemaan vanhempainyhdistysten aktiivisempaa osallistumista koulun kehittämiseen, vaan vanhempainyhdistyksillä jää usein edelleen ”mukavien tempausten ja tapahtumien järjestäjän” rooli. (Rimpelä ym. 2008, 46, 48.)

Vanhempien asemaan oppilaan koulunkäyntiä koskevissa asioissa on siis kiinnitetty valtionhallinnon tasolta runsaasti huomiota. Siitä on annettu lukuisia virallisia säädöksiä, mutta sen käytännön toteutukset vaihtelevat. Vanhempainyhdistykset ovat yksi vanhempien puhutorvi, jonka kautta he voivat yrittää vaikuttaa koulun toimintaan. Ne kuitenkin kokevat, etteivät ole tulleet kuulluksi, ja vanhempien rooli koulu yhteisössä keskittyy edelleen taustatukijoina toimimiseen ja varainhankintaan. Selkeitä ohjeita vanhempien osallistumisen mahdollisuuksiin kaivataan.

Haastateltavamme kuvaavat perheen asemaa oppilashuoltotyössä ja oppilasta koskevassa päätöksenteossa erittäin hyväksi – jopa liian hyväksi. **Katri** korostaa perheen aktiivista osallistumista kaikissa oppilashuoltotyön vaiheissa: siinä missä oppilashuoltoryhmän päätökset on aiemmin vain tuotu huoltajille tiedoksi päätöksenteon jälkeen, ovat huoltajat nyt alusta alkaen mukana tekemässä kyseisiä

päätöksiä. Heillä on siis huomattavasti aiempaa aktiivisempi rooli oppilashuoltotyössä.

Toisaalta haastatteluissamme tuotiin myös esille suuri vaihtelevuus huoltajien osallistumisessa. ”*Osa osallistuu erittäin aktiivisesti, osa liian aktiivisesti, osaa ei kiinnosta yhtään*”, **Sami** kertoo. Nuoren ja perheen asema oppilashuoltotyössä riippuu hänen mukaansa huoltajien aktiivisuudesta. Myös **Anne** korostaa työskentelytavan riippuvan siitä, millaisten vanhempien kanssa yhteistyötä milloinkin tehdään: ”*Vastuunkantavien vanhempien kanssa on helpompi työskennellä kuin sellaisten, joilla ei ole voimavaroja työskentelyyn tai nuoresta huolehtimiseen*”, hän toteaa.

Osa haastateltavistamme näki, että huoltajilla on jo liiankin suuri rooli oppilashuoltotyössä. Eräs haastateltavistamme kertoi, että oppilashuoltoryhmän jäsenet joutuvat toisinaan opettamaan vanhempia. Hän kokee tämän rasittavaksi - etenkin tilanteissa, joissa huoltajat korostavat omia oikeuksiaan. Haastateltavan mukaan avoin keskustelu ja rakentava palaute jäävät tällöin vähemmälle ja oppilashuollon toimijat ja huoltajat joutuvat entistä enemmän törmäyskursseille. Toinen haastateltava kuvaa salassapitosäännösten tiukentamista nimenomaan huoltajien selustan turvaamisena: hänen mukaansa näin toimimalla on nostettu keskiöön huoltajien oikeudet.

Eriytyisen haasteellisena haastateltavat näkevät huoltajien kanssa työskentelyn silloin, kun kyseessä on lastensuojelullinen asia. **Annen** mukaan lastensuojelutoimien mahdollisuus saa huoltajat usein vahvasti puolustuskannalle. Tällöin myös oppilashuoltotyön toimijan suhtautuminen on erilaista kuin muulloin. ”*Joskus joutuu aika selkeestikin raamittamaan että hei, nyt siun tehtävä vanhempana on pitää huolta tästä nuoresta niin ja niin pitkälle, jos sie et sitä pysty tekemään niin siinä tilanteessa joudutaan ottaa lastensuojelu tähän mukaan tai tekemään lastensuojeluilmotus*”, hän kuvaa haasteellista tilannetta. Hänen mukaansa tällaisessa tilanteessa usein myös mietitään etukäteen oppilashuoltoryhmän jäsenten kesken, mihin suuntaan tilannetta yritetään viedä – pyrkimyksenä on noudattaa yhteistä, oppilaan etua ajavaa linjaa.

Näyttää siis siltä, että sekä oppilashuoltotyön tekijät että huoltajat toimivat parhaansa mukaan nuoren edun toteuttamiseksi. Siihen, miten yhteistyö huoltajien kanssa koetaan, vaikuttaa käsityksemme eniten se, ovatko oppilashuoltoryhmän



jäsenten ja huoltajien käsitykset oppilaan edusta samat. Oppilaan edun toteutuminen vaatii kuitenkin mielestämme oppilashuoltotyön toimijoiden ja huoltajien avointa, arvostavaa ja luottamuksellista yhteistyötä. Kyse on osittain yhteistyön ilmapiiristä ja vuorovaikutustaidoista, mutta luottamuksellisuuden takaamiseksi tiedonsiirrosta ja salassapidosta on säädetty myös lailla. (OPH 2004, 24; Honkanen & Suomala 2009, 5–6; Huhtanen 2007, 189.) Olemme käsitelleet näitä oppilashuoltotyötä määrittäviä lakeja luvuissa 3 ja 6.

## 7. YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä luvussa vedämme yhteen tutkielmamme tärkeimpiä tuloksia ja pohdimme tutkielmamme luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

### 7.1. Keskeisimpiä tutkimustuloksia teemoittain

#### 7.1.1. Miten tapauskoulun toimijat määrittelevät oppilashuoltotyötä ja miten viralliset ohjeistukset ja koulun käytänteet kohtaavat?

*”Esimies on vähän niin ko perämies ja, sit on huutaas niille muille vähän niin ko suuntaa, mut ko meilt täl hetkel vähän niin ko se suunta puuttuu ni mie haluisin et se ois just mikä pitäs kirjata paperille ni. Kaikki tietäs minkä takii, mihin myö täs souetaa. Varmaa se oppilas ois siin kyyis jotenkii, kannateltais sitä, niin ko tää oppilashuoltotyöryhmän asiantuntijoitten kans, et autettais käymää tää koulu läpi, ongelmineen ja. Se ois ehkä siin soutuveneessä sit kyyis ja sit ois nää soutajat oltais myö toimijat, jotka tukee häntä ja viiää sinne häne tulevaisuuden suuntaan sitä.- - Kuitenki keskiössä ois se laps jos sais sanoo et hää muute haluis tuonne noi, tuol on kiva paikka. Ja sit myö yritetään niin ko parhaame mukaan. Reksi huutaa siin sit komentoo ja. Viimonen sana on aina hänellä. Myös sit souellaa sinnepäin.” (Tomi)*

Näin **Tomi** kuvaa metaforan avulla oppilashuoltotyötä. Hän nostaa metaforallaan esiin monta kaikissa haastatteluissa ilmennyttä asiaa. Kaikki haastateltavat kuvasivat oppilashuoltotyötä oppilaan edun toteuttamiseen tähtäävänä toimintana. Oppilashuoltotyön määrittelyt vastasivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelyksiä: esimerkiksi oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen

hyvinvoinnin turvaamista pidettiin tärkeänä. Haastateltavat myös korostivat yhteistyön merkitystä.

Uudet, viralliset ohjeistukset ja tutkimuskoulun käytänteet kohtasivat hyvin. Tutkimuskoulussa on kiinnitetty paljon huomiota uudistuneeseen perusopetuslakiin ja toimittu sen edellyttämien vaatimusten mukaisesti: Ennen lakiuudistusta oppilashuoltoryhmässä oli laaja vakinainen jäsenistö, mutta nyt kiinteä ryhmä on jaettu pienemmiksi ryhmiksi, joissa ovat lainmukaisesti paikalla vain ne henkilöt, joita käsiteltävä oppilaan asia välittömästi koskee.

### **7.1.2. Millaisia merkityksiä ja tavoitteita oppilashuoltotyön toimijat asettavat tekemälleen työlle?**

Oppilashuoltotyö oli aineistossamme merkittävä osa toimijoiden työtä. Se koettiin suurena osana omaa työtehtävää - jopa siten, että oppilashuoltotyön ja muun työn välille ei tehty lainkaan eroa. Merkittävimpänä oppilashuoltotyötä ohjaavana periaatteena nähtiin oppilaan edun toteuttaminen. Oppilasta haluttiin myös kuunnella häntä itseään koskevassa päätöksenteossa. Toisena tärkeänä tavoitteena pidettiin oppilaan jatko-opintokelpoisuutta ja syrjäytymisen ehkäisemistä. Myös sitä pidettiin tärkeänä, että oppilashuoltotyö olisi ennakoivaa, eikä se puuttuisi vain suureksi kasvaneisiin ongelmiin. Oppilashuoltotyön kuormittavuudesta saadut vastaukset olivat kaksijakoisia, sillä osa haastateltavista koki, että oppilashuoltotyö on henkisesti erittäin kuormittavaa, mutta osa ei kokenut sitä henkisesti raskaana. Välineitä ja valmiuksia oppilashuoltotyöhön antoivat lahjakkuus eli kyky tunnistaa, kollegat ja eri verkostojen tuki ja myös vapaa-ajan toiminta ja työn ulkopuoliset ihmissuhteet antavat voimavaroja.

### **7.1.3. Miten oppilashuoltoryhmän toimijat kokevat moniammatillisen yhteistyön?**

Moniammatillisen yhteistyön suurimpana etuna nähtiin asiantuntemuksen ja näkökulmien yhdistämisen monipuolisuus. Jaetun vastuun koettiin helpottavan omaa työtä. Kaikilla vastaajilla yhteistyöverkostoihin kuului paljon suhteellisen pysyviä koulun sisäisiä toimijoita, kun taas koulun ulkopuolisissa verkostoissa oli suurta vaihtelua toimijoiden välillä. Moniammatillisessa yhteistyössä koettiin olevan

myös haasteita ja muiden ryhmän jäsenten toimintaa kritisoitiin. Haasteellisena nähtiin myös, että yhteistä käsitystä esimerkiksi salassapidon rajoista ei ollut luotu vaan jokainen toimii vain oman käsityksensä varassa. Samoin käsitys muiden toimijoiden työnkuvista tuntui osasta epäselvältä. Hankalana pidettiin sitä, että uudistuneista käytänteistä ja niiden tavoitteista ei oltu keskustelu yhteisesti. Oppilashuoltoryhmän ilmapiiriä kuvattiin avoimeksi ja arvostavaksi, ja kaikkea toimintaa ohjaavaksi tekijäksi nimettiin yksimielisesti oppilaan etu.

#### **7.1.4. Näkyvätkö oppilashuollon lainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa tapahtuneet muutokset tapauskoulun oppilashuoltotyön toteutuksessa?**

Perusopetuslain 1.1.2011 voimaan tullut uudistus keskustelutti oppilashuoltotyön toimijoita haastattelukoulussa paljon. Uudistuksen myötä peruskoulussa tehtävä oppilashuoltotyö muuttui etenkin ison vakinaisen oppilashuoltoryhmän kokousten vaihtuessa pienemmiksi tapaamisiksi, joihin saavat Perusopetuslain 31 a § mukaan osallistua vain ne henkilöt, jotka liittyvät välittömästi yksittäistä oppilasta koskevaan asiaan. Tätä muutosta kuvattiin aineistossamme sekä myönteisenä että kielteisenä asiana. Yleisesti muutosta pidettiin hyvänä asiana esimerkiksi oppilaan oikeusturvan kannalta. Toisaalta aiemmin isommassa ryhmässä toteutettavaa oppilashuoltoryhmän mallia pidettiin parempana erityisesti aiemman lain mukaista isompaa, vakinaisista osallistujista koostuvaa oppilashuoltoryhmää, jossa päästiin toteuttamaan laajempia keskusteluja. Niiden myös nähtiin tuovan useamman toimijan ammattitaitoista näkökulmaa esiin. Laajemman oppilashuoltoryhmän poistumisen myötä oppilastuntemuksen koettiin hieman vähentyneet koko koulun tasolla.

Oppilaan ja huoltajan aseman nähtiin parantuneen lakimuutoksen myötä - koettiin, että lakimuutos toi etenkin huoltajille lisää oikeuksia oppilashuoltotyöhön osallistumisessa. Uutta mallia kuvattiin tehokkaammaksi ja vähemmän aikaa vieväksi. Sitä myös pidettiin selkeämpänä, kun oppilashuoltotyön suuntaviivat on kirjattu tarkasti lakiin. Toisaalta yhtenäisten käytänteiden mukanaan tuomaa lisääntyntä paperitöiden määrää pidettiin turhauttavana. Tiedonsiirtoon ja salassapitoon liittyvät asiat koettiin hankalina erityisesti organisaatorajoja ylitettäessä. Tiedon siirtymistä kuvattiin tällöin joidenkin tutkittavien toimesta haasteelliseksi.

## 7.2. Tutkielman toteutuksesta

Pyrimme toteuttamaan tutkielmamme yhteistoiminnallisena tutkimuksena (co-operative inquiry). Tavoitteenamme oli tutkia koulussa tehtyä kehittämistyötä yhdessä koulun toimijoiden kanssa. Yhteistoiminnallisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat nähdään kanssatutkijoina, jotka vaikuttavat niin ideoiden tuottamiseen ja prosessin suunnitteluun kuin tutkimuksen toteutustapoihin ja johtopäätösten tekemiseenkin (Reason 1994, 41–42; ks. myös Vanhalakka-Ruoho 1999, 40). Yhteistoiminnallisen tutkimuksen erottaa toimintatutkimuksesta tutkijoiden erilainen rooli – Kuulan (1999, 9–10) mukaan toimintatutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä on ratkaista tärkeinä pidettyjä yhteiskunnallisia ongelmia muuttamalla vallitsevia käytäntöjä. Yhteistoiminnallinen tutkimus puolestaan painottaa enemmän yhdessä tutkimista.

Heti tutkielmamme alkuvaiheessa annoimme tutkittaville saatekirjeen, jossa kerroimme tutkimusaikamestamme ja pyysimme heitä ottamaan meihin yhteyttä ja kertomaan, mitä oppilashuoltoryhmän jäsenet haluaisivat meidän tutkivan. Yhteydenottoja ei kuitenkaan tullut. Seuraavaksi tutkimusluvan saatuaamme pidimme koululle yhteyttä erään tutkimukseen osallistujan kautta. Saimme hänen kauttaan yhteensä seitsemän haastateltavaa. Lähetimme tutkielmaan osallistuville haastatteluinformaation sähköpostilla, jossa oli sekä infopaketti siitä, miten tulee toimia ja millainen haastattelu tulee olemaan että toivomus siitä, että haastateltavat pohtisivat, mitä meidän haastattelijoina tulisi ottaa huomioon ja minkälaisia haastatteluteemojen heidän mielestään tulisi olla. Emme kuitenkaan saaneet toiveita. Yhteistoiminnallisuus ei siis näiltä osin toteutunut tutkielmassamme.

Koulun arki on usein hyvin kiireistä ja asiat, jotka eivät välittömästi liity arkitehtävien hoitamiseen voivat jäädä helposti toissijaisiksi ja unohtua. Tilannetta olisi saattanut muuttaa se, jos olisimme käyneet alun perinkin henkilökohtaisesti koululla ja keskustelleet toimijoiden kanssa kasvotusten jo ennen varsinaisia haastatteluja. Se ei kuitenkaan ollut mahdollista välimatkan ja aikataulujen vuoksi.

Yhteistoiminnallisen tutkimuksen pyrkimyksenä oli aktivoida koulun oppilashuoltoryhmän jäseniä, jotta heidän äänensä tulisi kuuluviin erityisen hyvin. Halusimme edesauttaa koulun oppilashuollon kehittymistä. Vaikka yhteistoiminnallisuus ei toteutunut tutkielmassa, koimme, haastateltavat pystyivät tuomaan haluamansa näkökulmat ja kysymykset hyvin esille teemahaastatteluissa.

Toimijat myös saivat haastatteluissa uusia ideoita oppilashuoltotyöhön liittyen ja kokivat, että haastatteluihin osallistuminen viritti heitä pohtimaan oppilashuoltotyön tavoitteita ja käytänteitä yhdessä haastatteluiden jälkeen. Esimerkiksi **Jenni** pohti haastattelussa: *”En mie ollu oikeestaa etukäteen kun tulin tähän ees ajatellut, että tää on näin lapsenkengissään, et jotenkin te pointtasitte sen mulle auki.”* Teemahaastattelu osoittautui siis tarkoituksenmukaiseksi tutkimusmenetelmäksi.

### 7.3. Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko prosessin kannalta. Yksi luotettavuuden kriteeri on *uskottavuus*, jolla tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen *varmuutta* lisätään ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset. *Vahvistuvuudella* puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnot saavat tukea aiemmista tutkimuksista. *Perusteltavuus* ja *totuudenmukaisuus* ovat tutkimuksen luotettavuuden perimmäisiä arviointikriteereitä. (Eskola & Suoranta 2005, 210–212.) Tutkijan on pohdittava aineiston riittävyttä ja analyysin kattavuutta. Yksi keino aineiston riittävyden arviointiin on *saturaatio* eli kylläntyminen, jolla tarkoitetaan sitä, että uudella aineistolla ei enää saada uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2005, 215).

Yksi haastateltavista oli toiselle tutkijoista tuttu, mutta kaikki muut olivat täysin tuntemattomia. Toisilleen kaikki haastateltavat ovat tietenkin tuttuja, sillä he ovat kaikki työtovereita. Tietenkin haastateltavat voivat pelätä tulevansa tunnistetuiksi ainakin työkavereiden kesken, kun koko koulu tietää, ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet. On otettava huomioon mahdollisuus, että tämä saattoi vaikuttaa vastausten luonteeseen.

Eskola ja Suoranta (2005, 215–216) muistuttavat, että tutkijan on huolehdittava analyysin arvioitavuudesta, millä tarkoitetaan sitä, että lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkijan päättelyä. Kuten Kuula (2006, 64) sanoo, luottamuksellisuudella voidaan tutkimusaineistosta puhuttaessa viitata ihmisten tietojen käytöstä annettuihin lupauksiin - tällä voidaan viitata myös siihen, että tutkittava luottaa aineistoa käsiteltävän kuten on aiemmin sovittu. Meille on täten itsestään selvää, että lähetämme valmiin tutkielmamme kaikille haastateltavillemme.

Kiinnitimme työssämme erityisesti huomiota siihen, että emme lainaisi luvattomasti toisten tekstejä. Plagiarismia eli luvattonta lainaamista on Kuulan (2006, 39) mukaisesti jonkun toisen tekstin tai tekstin osan esittäminen omanaan. Plagiointia pidetään tiedeyhteisössä vakavana asiana ja siitä on yleensä erikseen määritelty rangaistukset kuten määräaikainen erottaminen.

Olemme tutkielmassamme kiinnittäneet huomiota myös siihen, että haastateltaviamme ei tunnisteta. Tämä on kuitenkin ollut melko hankala tehtävä, sillä kyse on tapaustutkimuksesta. Ulkopuolisten tahojen on kuitenkin yhä vaikea tunnistaa mistä koulusta on kyse. Anonymisoimme haastateltavat käyttämällä erisnimiä pseudonyymeina eli muuttamalla henkilöiden nimet keksityiksi nimiksi. Kuulan (2006, 215) mukaan pseudonyymi on vaihtoehtona aina parempi kuin jokin henkilöä merkitsevä kirjainmerkki, sillä peitenimi säilyttää aineiston koherenssin. Tutkittaville voi aiheutua erilaista vahinkoa, joista Kuula (2006, 62–63) mainitsee muun muassa henkiset, sosiaaliset ja taloudelliset vahingot. Näitä vahinkoja voidaan välttää esimerkiksi huolehtimalla asianmukaisesti luottamuksellisten tietojen tietosuojasta ja kunnioittamalla tutkittavia vuorovaikutustilanteissa. Näin pyrimmekin tekemään esimerkiksi käsittelemällä tietoja huolellisesti ja luottamuksellisesti. Tutkimuksesta puhuttaessa Kuula (2006, 64) pohtii, että yksityisyyden kunnioittaminen tarkoittaa sitä, että tutkittavan tulee olla oikeutettu määrittämään itse, mitä tietojaan hän antaa tutkimuskäyttöön ja tähän yhteyteen. Hän liittää tähän myös sen, että yksittäisiä tutkittavia ei pitäisi voida tunnistaa tutkimusteksteistä. Pohjola (2007, 12) puhuu eettisesti kestävästä tutkimuksesta, jossa tutkijan on pohdittava ratkaisujensa seurauksia ja kestävyyttä.

Kuula (2006, 105–106) korostaa, että tutkimuksen pääaiheiden kertominen on tärkeää siksi, että haastateltava voi sen perusteella päättää riittävämminkin perustein osallistumisestaan. Tätä voitaisiin kutsua myös tutkimuksen eettisten normien mukaiseksi haastateltavan itsemääräämisoikeudeksi (Kuula 2006, 61). Tutkielmaa aloittaessamme kerroimme haastateltaville tutkielmamme aiheen ja sen, mitä tietoa haluaisimme heiltä ja kuinka kauan arvioimme haastattelun kestävän. Kuulan (2006, 105–106) tutkimuseettiset pohdinnat tukevatkin menetelmäämme.

Olemme pohtineet kriittisesti tutkielmamme luotettavuutta, mikä on Kuulan (2006, 39) mukaan hyvää tutkimusetiikkaa ilmentävä tekijä. Pidämme tutkielmaamme luotettavana, mutta pohdimme kuitenkin, jäikö sosiaalihuollon puolelta sana

sanomatta. Vaikka saturaatiota esiintyikin, olisimme voineet saada uutta tietoa lisähaastatteluista.



## **8. POHDINTA: TULOSTEN TULKINTAA VERKOSTOMAISESTI TUOTETTUIEN OHJAUKSEN PALVELUJÄRJESTELYJEN MALLIN PERUSTEELLA**

Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö (2007, 229) ovat hahmotelleet mallin verkostomaisesti tuotetuista ohjauksen palvelujärjestelyistä. Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli eli *VOP-malli* sisältää ohjauksen ulottuvuudet ja ohjauksen systeemiset tasot sovellettuna strategisen oppimisen kehän viitekehykseen. Systeemin eri tasoja ja niiden suhdetta toisiinsa kuvataan yhdistämällä niihin ohjauspalveluiden taso sen mukaan, painottuuko se ohjauspalveluiden tuottajien toteuttamaan taustasuunnitteluun vai asiakkaalle näkyviin palveluihin. Strategisen oppimisen kehän viitekehys tuo mukaan näkökulman ohjauspalvelun luonteesta uudistavana, joustavana tai palautteen perusteella tarkennettuna toimintana.

Tässä luvussa pohdimme tutkielmamme tuloksia jäsentämällä niitä VOP-mallin avulla. Keskitymme ohjauksen systeemin tasojen ja ohjauksen ulottuvuuksien kuvaamiseen ja analysoimiseen, sillä niiden avulla pystymme jäsentämään muutoksia, jotka vaikuttavat tutkimamme oppilashuoltoryhmän toimintaan. Strategisen oppimisen kehää emme käsittele tässä tutkielmassa. VOP-malli on esitelty seuraavalla sivulla kuviossa 2.

Kuvio 2. Verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli (VOP-malli) (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007, 229.)

	Ohjauksen systeemin taso	Ohjauksen ulottuvuudet		Mallin kysymykset strategisen oppimisen kehän viitekehyksessä			
		Vahvuudet	Kehittämistarpeet	Analyysi ja arviointi	Visiot, strategiat, kehittämistavoitteet	Viestintä ja sitoutuminen	Toiminta ja jatkuva oppiminen
Tausasuunnittelu	I Ohjausta koskeva julkinen päätöksenteko	Toimintapoliittinen ulottuvuus		Bottom up ↑ ↓ Top down			
		Kontekstuaalinen ulottuvuus				Uudistava toiminta	
	II Ohjausjärjestelyt (Tason I ja II taustalla ohjaus-, organisaatio-, johtamis-, verkosto- ja systeemiteoriat)	Organisaatioulottuvuus					
		Vastuu-ulottuvuus				Joustava toiminta	
Asiakkaalle näkyvät palvelut	III Asiakkaalle näkyvät ohjauspalvelut (Tason III taustalla ohjausteoriat)	Työnjaollinen ulottuvuus					
		Sisällöllinen ulottuvuus					
		Menetelmällinen ulottuvuus				Palautteen pohjalta tarkennettu toiminta	
		Aikaulottuvuus – opinpolku					

Ohjausta koskevalla *julkisella päätöksenteolla* Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö (2007, 228) tarkoittavat yhteisten toimintalinjausten ja toimintaedellytysten luomista. Perusopetuslain uudistus ohjaa organisaatioiden välillä ja niiden sisällä tehtävää oppilashuoltotyötä ja edustaa VOP-mallin mukaista ulottuvuuden muutosta. Sen vaikutukset ulottuvat kaikille muille ohjauksen ulottuvuuden tasoille.

Perusopetuslain mukainen uusi määritelmä siitä, että oppilaan asiaan käsittelyyn saavat osallistua vain ne, joita oppilaan asia välittömästi koskee, aiheuttaa muutoksia oppilaitoksen *ohjausjärjestelyissä*. Niillä tarkoitetaan Nykäsen ym. (2007, 228) mukaisesti ohjauspalveluita tuottavissa organisaatioissa ja niiden välisessä verkostoyhteistyössä moniammatillisesti toteutettavaa suunnittelua, koordinoitua ja yhteistyötä. Ohjausjärjestelyiden muuttuminen vaikuttaa niin organisaatio-, vastuu-

kuin työnjaollisellakin ulottuvuudella toteutettavaan oppilashuoltotyöhön. Organisaation sisäinen yhteistyö on järjestetty tutkimuskoulussamme perusopetuslain uuden määrittelyn mukaisesti: siinä missä huolta herättäneen asian käsittelyyn osallistuivat aiemmin kaikki oppilashuoltoryhmän jäsenet, on asian käsittelyyn osallistuvien toimijoiden määrittelemisen ja koolle kutsuminen nyt pitkälti oppilashuoltoryhmän puheenjohtajan eli apulaisrehtorin vastuulla. Uudistuksen myötä huolta herättänyttä asiaa käsiteltäessä vastuu- ja työnjaolliset ulottuvuudet määritellään joka kerta uudestaan: vastuu ja työnjako jaetaan sen mukaan, keitä kulloinkin käsiteltävä asia välittömästi koskee.

*Asiakkaalle näkyvät ohjauspalvelut*, eli oppilaalle ja hänen huoltajalleen tarjottavat vuorovaikutukselliset ohjauspalvelut (Nykänen ym. 2007, 228) ovat muuttuneet julkisen päätöksenteon ja ohjausjärjestelyjen muuttumisen myötä. Sisällöllisen ja menetelmällisen ulottuvuuden toimintaan on vaikuttanut etenkin salassapitosäännösten tiukentuminen ja oppilaan ja hänen huoltajansa oikeusturvan paraneminen: tietoa vaihdetaan nyt pienemmän joukon kesken, ja tietoa annetaan vain niiltä osin, kuin se on välttämätöntä oppilaan asian edistämiseksi.

Uudistettu perusopetuslaki määrittää koulussa annettavalle tuelle yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasot. Oppilashuoltotyön toimijoiden työn kannalta tämä tarkoittaa esimerkiksi lisääntynyttä pedagogisten arvioiden kirjoittamista ja näin kasvanutta paperityön määrää. Tämä koettiin aineistossamme rasitteena. Kyseessä on paitsi toimintapoliittisen, myös sisällöllisen ja menetelmällisen ulottuvuuden muutos.

Tulosten jäsentäminen VOP-mallin avulla avaa perusopetuslain muutoksen vaikutuksia oppilaitoksessa tehtävään oppilashuoltotyöhön. Olemme pyrkineet tässä luvussa kuvaamaan sitä, kuinka kokonaisvaltaisesti julkinen päätöksenteko vaikuttaa kaikkiin toiminnan ulottuvuuksiin. Aineistossamme kävi kuitenkin ilmi, että vaikka uudet käytänteet olivat kaikille selviä, ei niitä ohjaavista säädöksistä ja yhteisistä tavoitteista ollut juurikaan keskusteltu yhteisesti. Tämä herättää kysymyksen siitä, tulisiko julkisen päätöksenteon tuloksia viedä huolellisemmin oppilaitoksiin. Uusi perusopetuslaki korostaa oppilaan asemaa häntä koskevassa päätöksenteossa, mutta mikä on oppilashuoltotyötä tekevien rooli ja asema heidän työtään ohjaavien säädösten suunnittelussa ja käyttöönotossa? Entä miten pystytään varmistamaan uusien säädösten ja tavoitteiden sisäistäminen oppilaitoksissa? Pohdimmekin, olisiko suurista muutoksista aiheellista keskustella

sekä kunta- että oppilaitostasolla nykyistä laajemmin ja perusteellisemmin, jotta käytännön toimijoille olisi selvää, millaisia odotuksia ja tavoitteita heidän työlleen yleisesti asetetaan? Näin kaikki toimijat olisivat alusta alkaen samalla kartalla, ja tuntisivat hyvin työtään ohjaavat toimintalinjaukset. Tämä olisi erittäin tärkeää moniammatillisena yhteistyönä toteutettavan oppilashuoltotyön tärkeimmän tavoitteen, oppilaan edun toteutumiseksi. Tässä **Katrin** metaforassa kiteytyy hyvin tutkielmassamme esiin tulleet oppilashuoltotyön keskeisimmät tavoitteet:

*”Se (oppilashuoltotyö) on kuin palapelin rakentamista tai shakin pelaamista. Varmaan se et siinä on monta liikkuvaa osaa, mutta kaikilla on se sama, yhteinen päämäärä, se oppilaan hyvinvointi, sit se kokonainen palapeli tai se pelin voittaminen.”*

## 9. JATKOTUTKIMUSIDEOITA

Tutkielmamme aihetta voisi myös tutkia laajemminkin, esimerkiksi ottamalla tutkimukseen mukaan useampia oppilashuoltoryhmiä. Tällöin olisi mahdollista vertailla lakiuudistuksen aiheuttamia muutoksia ja niiden kokemista eri kouluissa. Toisaalta saman tyyppisen tutkimuksen voisi myös toteuttaa ryhmähaastatteluin. Tällöin tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi ryhmän sisäinen vuorovaikutus.

Tässä tutkielmassa vanhempien parantunut asema oppilashuoltotyössä näyttäytyi melko kielteisenä asiana. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista kuulla vanhempainyhdistyksen ja vanhempien näkemyksiä oppilashuoltotyöstä. Näin saataisiin mukaan myös käsittääksemme melko vähän tutkittu huoltajien näkökulma oppilashuoltotyöhön. Millaisena vanhemmat näkevät oman roolinsa oppilashuoltotyössä? Kokevatko he asemansa parantuneen, ja jos, niin millä tavoin? Tässä tutkimuksessa voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, miten vanhemmat kokevat oppilashuoltotyön. Myös tutkimus huoltajien ja koulun välisestä oppilashuollollisiin asioihin liittyvästä yhteydenpidosta ja kommunikaatiokeinoista huolen noustessa ja ollessa pinnalla olisi kiinnostava. Millaisissa oppilashuollollisissa tilanteissa yhteyttä pidetään ja millaisin keinoin?

## LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.

Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino. 76–82.

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez L. & Beaulieu, M-S. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. Journal of Interprofessional Care, (May 2005) Supplement 1: s. 116 – 131. University of Montreal, Canada.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. s. 133-157. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. s. 24-42. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, J. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. s. 10-23.

Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta (HE 109/2009). Internet: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109> (viitattu 25.04.2012)

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Helminen, J. Luentomoniste 05.01.2008; Viranomaisyhteistyö, vaitiolovelvollisuus ja uusi lastensuojelulaki.

Henkilötietolaki (22.4.1999/523). Internet:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523> (viitattu 25.04.2012)

Himberg, L. 2001. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.

Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä – Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Kansanterveyslaki (28.1.1972/66). Internet:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1972/19720066> (viitattu 25.04.2012)

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001 Matkalla moniammatillisuuteen. Helsinki: WSOY.

Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus. 40–56.

Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 268–275.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 167.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Finn Lectura: Helsinki.

Laaksonen, P. 2000. Systeeminen lähestymistapa syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Laaksonen & E. Hytönen (toim.) Osallistava oppilashuolto. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 34. Helsinki: Etelä-Suomen lääninhallitus.

Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus

Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2005. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä, Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (22.9.2000/812). Internet: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812> (viitattu 25.04.2012)

Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta (21.5.1999/621). Internet: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621> (viitattu 12.04.2012)

Lastensuojelulaki (13.4.2007/417). Internet: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (viitattu 25.04.2012)

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 19.

Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjaukulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus. 113–122.

Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34.

OAJ (no date). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Internet: [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL) (viitattu 16.04.2012)

OAJ 2007a. Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu opettajan ammattietiikkaan. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.01.2007. Internet: [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447827&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447827&_dad=portal&_schema=PORTAL) (viitattu 16.04.2012)

OAJ 2007b. Koulu työyhteisönä. Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.01.2007. Internet: [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447849&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447849&_dad=portal&_schema=PORTAL) (viitattu 16.04.2012)

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Yliopistokustannus.

OPH 2004. Opetushallitus. Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Internet: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (viitattu 27.04.2012)

OPH 2010. Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Internet: [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) (viitattu 24.04.2012)

OPH 2011. Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Internet: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki) (viitattu 02.05.2012)



Peltonen, H. 2010. Oppilashuollon suunnitelmat ja oppilashuoltoryhmien työskentely. Teoksessa: Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Peruseräraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Vammalan kirjapaino Oy: Sastamala. s. 143-155.

Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Internet:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 25.04.2012)

Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi.

Reason, P. 1994. Human inquiry as discipline and practice. Teoksessa P. Reason (toim.) Participation in human inquiry. s. 40–56. Lontoo: Sage.

Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Helsinki: Stakes. Raportteja / Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Internet:  
<http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/R29-2008-VERKKO.pdf> (viitattu 16.04.2012)

Simons, H. 2009. Case study research in practice. Lontoo: Sage.

Siurala, S. 2011. Moniammatillinen työ ja sen siirtyminen verkkonuorisotyöhön. Teoksessa: Aaltonen, K. (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Tallinna: Tietosanoma Oy. 140-150.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2006. Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. Selvityksiä 2006:33.

Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 277.

Starsoft 2012. Tuote-esittely: Wilma ja Primus. Internet:  
<http://www.starsoft.fi/public/?q=node/7> (viitattu 02.05.2012)

Stoll, L. 1999. School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? Teoksessa J. Prosser (toim.) 1999. School Culture. London: Paul Chapman. 30–47.

Suomen perustuslaki (11.6.1999/731).  
 Internet:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (viitattu 12.04.2012)

Terveydenhuoltolaki (30.12.2010/1326). Internet:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326> (viitattu 25.04.2012)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. s. 31–54. Joensuu: Yliopistopaino.

Vehkamäki, P. & Tamminen-Dahlman, A. 2006. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa: opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Opetushallitus. Tammer-Paino Oy: Tampere.

Vienola, V. 1995. Systeemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus – toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 23.

Wahlström, J. 1988. Vuorovaikutus ja muutos. Katsaus systeemisten perheterapioiden interaktio- ja kommunikaatioteoreettiseen perustaan. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 299. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitos.

# LIITE 1. HAASTATTELUTEEMAT

