

Riina Kovanen

”KENELLES TÄÄ OIKEESTAAN KUULUU?”

Oppilashuoltotyötä tukevan moniammatillisen yhteistyön toimintamallin kehittäminen

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Erityiskasvatuksen pro gradu -tutkielma

Lokakuu 2020

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Riina Eeva Maria Kovanen				
Työn nimi ”Kenelles tää oikeestaan kuuluu?” -Oppilashuoltotyötä tukevan moniammatillisen yhteistyön toimintamallin kehittäminen				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	x	Lokakuu 2020	85
Tiivistelmä <p>Tässä laadullisessa tutkielmassa selvitetään opettajien näkemyksiä toimivasta tuesta oppilashuollossa sekä työskentelemisestä moniammatillisessa yhteistyössä. Teoreettinen viitekehys kattaa oppilaan hyvinvoinnin, oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön teemat suomalaisen peruskoulun näkökulmasta.</p> <p>Tutkielman tavoitteena on yhteistyössä tutkimuskoulun kanssa kehittää moniammatillisen oppilashuollon toimintamalli. Tutkielman aineisto koostuu opettajien ryhmäkeskusteluista ja koulun oppilashuoltoryhmän kanssa toteutettujen tapaamisten muistiinpanoista. Metodologinen lähtökohta kehitystyöhön on kasvatustieteellinen design -tutkimus.</p> <p>Ryhmäkeskusteluihin osallistui kaksikymmentäkolme (N=23) opettajaa, jotka jaettiin seitsemään 3-4 henkilön kokoiseen ryhmään. Keskusteluihin osallistuneet opettajat olivat aineen- ja luokanopettajia sekä laaja-alaisia ja pienryhmän erityisopettajia. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Toimintamallin ensimmäinen vedos suunniteltiin opettajien keskusteluiden perusteella ja se kehitettiin lopulliseen muotoonsa sykleittäin tapaamisissa oppilashuoltoryhmän ammattilaisten kanssa.</p> <p>Opettajien näkökulmasta toimivan tuen taustalla on hyvinvointia tukevat rakenteet ja periaatteet, jotka mahdollistavat toimivien käytänteiden luomisen ja toteuttamisen. Toimivat oppilashuollon käytänteet ovat yhtenäisiä ja koko kouluyhteisölle näkyviä. Etenkin lämpimään kohtaamiseen perustuva vuorovaikutus tukee koko kouluyhteisön hyvinvointia. Toimivan tuen tulee olla otteeltaan ennaltaehkäisevää. Ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön tulee jakautua työyhteisössä tasaisemmin ja tiedonkulku moniammatillisessa yhteistyössä tulee olla sujuvaa, jotta koko kouluyhteisö voisi paremmin. Oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön tulee perustua yhteisille tavoitteille, joiden toteutumista tulee arvioida tasaisin väliajoin ja sen perusteella kehittää yhteisiä käytänteitä toimivammiksi.</p>				
Avainsanat Hyvinvointi koulussa, oppilashuolto, moniammatillinen yhteistyö				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty		School		
Philosophical faculty		School of educational sciences and psychology		
Author				
Riina Eeva Maria Kovanen				
Title				
”Whose job is it?” - Developing an operational model of interprofessional collaboration in student welfare services				
Main subject		Level		Date
Special education		Master’s thesis		October 2020
		x		85
Abstract				
<p>The aim of this qualitative research is to find out the teacher’s perceptions of good quality practice in interprofessional collaboration in student welfare. The key themes in the theoretical background of this study are school wellbeing, student welfare and interprofessional collaboration.</p> <p>The study also intends to build an operational model of interprofessional collaboration in student welfare in cooperation with a Finnish school. The purpose of the operational model is to answer school’s needs combining educational theory to practical knowledge. The methodological frame-work of the study is educational design research.</p> <p>The data consists of seven focus group interviews (N=23) with teachers working as subject-, classroom-, special classroom- and special needs teachers. The groups consist of three to four teachers. The data is analyzed with content analysis and the operational model of interprofessional collaboration is developed in cooperation with the student welfare team of the school.</p> <p>From the teacher’s point of view, good quality practice in student welfare consists of structures and principles that lay the fundament for supporting students wellbeing. Good quality practice in student welfare is consistent and visible for pupils, their caretakers and professionals in the school. Caring interaction in student welfare is supporting the wellbeing of the whole school community. Especially from the preventive perspective of student welfare the responsibility in interprofessional collaboration should be shared more evenly between the professionals and the communication should be more fluent. Interprofessional collaboration in student welfare should be based on shared goals and improvement through regular assessment.</p>				
Keywords				
School wellbeing, student welfare, interprofessional collaboration				

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 OPPILAAN HYVINVOINNIN TUKEMINEN OPPILASHUOLLON TEHTÄVÄNÄ...5	
2.1 Kouluhyvinvoinnin osa-alueet.....	5
2.2 Oppilashuolto suomalaisissa peruskouluissa.....	11
3 OPPILASHUOLLON MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	14
3.1 Toimivan moniammatillisen yhteistyön edellytykset.....	15
3.2 Opettajan rooli oppilashuoltotyössä	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
5.1 Tutkimuksen metodologiset ja tieteenfilosofiset lähtökohdat	24
5.2 Tutkimusotteena kasvatustieteellinen design -tutkimus	27
5.3 Design -tutkimusprosessin kuvaus	28
5.3.1 Desing -prosessin suunnitteleminen	30
5.3.2 Tutkimusaineiston kerääminen	31
5.3.3 Toimintamallin ensimmäisen version arvioiminen.....	34
5.3.4 Aineiston analyysi.....	35
6 TUTKIELMAN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	40
6.1 Opettajien toimivalle tuelle antamat merkitykset.....	40
6.1.1 Oppilaan hyvinvointia tukevat rakenteet	41
6.1.2 Toimivan tuen periaatteet	43
6.1.3 Koulu yhteisön yhtenäiset käytännöt	51
6.1.4 Koulu yhteisön hyvinvointia tukeva vuorovaikutus	54
6.2 Vastuun jakautuminen ja työskentelyn arvioiminen oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä.....	61
6.2.1 Oppilashuoltotyön jakautuminen eri ammattilaisten välillä	64
6.2.2 Oppilashuollon saavutusten seuraaminen ja arvioiminen.....	68
6.3 Toimintamallin esittely	70
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	75
7.1. Johtopäätökset.....	75
7.2 Tutkielman luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	79
7.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	84

LÄHTEET

LIITTEET (1kpl)

1 JOHDANTO

Koulun hyvät resurssit tai opettajien valmiudet opettaa eivät yksin riitä hyvien oppimistuloksien takaamiseen, sillä oppilas ei opi, jos hänellä ei ole motivaatiota oppimiselle tai hän ei voi hyvin koulussa (Basch 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilashuollon tulee tarjota oppilaalle tuki, jota hän tarvitsee oppiakseen. Oppilashuoltoa tulee toteuttaa moniammatillisessa yhteistyössä etenkin ennaltaehkäisevästi ja niin, että tuki on kohdennettu koko kouluyhteisöön. (Opetushallitus 2014.) Kolmiportaisen tuen, joka astui voimaan 2011, tarkoituksena on *vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen varhaiseen ja läpinäkyvään oppimisen ja kasvun tukeen* (Pihkala, Lamberg & Ojala 2017, 9). Tuen portaita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista oppilas voi saada tukea vain yhdellä portaalla kerrallaan (Opetushallitus 2014).

Näiden portaiden ulkopuolella on Suomessa noin 10 000 oppilasta (Pihkala ym. 2017, 10-11), joiden tuen tarve on monialaisempaa ja vaativampaa psyykkisten pulmien, moni- tai vaikeavammaisuuden, kehitysvammaisuuden tai autismin kirjon vuoksi. Vuosien 2011-2015 aikana toteutetun VETURI-hankkeen myötä otettiin kolmiportaisen tuen käsitteiden rinnalle termi *vaativa erityinen tuki*, joka kuvastaa tuen tasoa, jota juuri nämä oppilaat tarvitsisivat oppimiselleen ja kasvulleen, mutta jonka toteutuminen vaatii vielä kehitystyötä. (Kontu, Ojala, Pesonen, Kokko, Pirttimaa 2017, 34.) Hankkeen loppuraportissa esitettyjen kehitysehdotuksien perusteella vuonna 2018 keväällä käynnistettiin yhteistyö eri erityiseen tukeen liittyvien toimijoiden välillä VIP-verkostojen luomiseksi, joiden tarkoituksena on kasata yhteen viiden sote-alueen osaaminen vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostoiksi (VIP- verkosto 2018).

Vuonna 2014 julkaistussa Opetushallituksen selvityksessä kolmiportaisen tuen toimeenpanosta todettiin oppilashuoltotyön kehittyneen ennaltaehkäisevämmäksi, mutta oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön tavoitteiden sanottiin olevan kuitenkin yhä lähinnä korjauttavassa työssä (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2). Suholan (2017, 208-209) tutkimuksessa oppilashuollosta sivutuloksena huomattiin myös, että suuri osa oppilaita ja huoltajista kokivat ettei oppilashuolto koske heitä, vaan on niitä oppilaita varten, joilla on koulunkäynnissään suuria haasteita. Yhteisölliseen ja ennaltaehkäisevään yhteistyöhön ei ole riittäviä resursseja toteuttaa moniammatillisesti ja työ ei näy konkreettisesti heille, joita sen tulisi tukea. Tämä tulee hyvin esille terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2018 teettämän selvityksessä, jonka mukaan kuraattoreiden työajasta vain 20% (Hietanen-Peltola, Vaara, Laitinen 2019a, 8) ja koulupsykologien työajasta 10-25% oli yhteisöllistä oppilashuoltotyötä (Hietanen-Peltola ym. 2019b, 8). Suholan (2017, 208-209) tutkimuksessa todettiin myös, että oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä eri ammatillisiin ryhmiin kuuluvilla asiantuntijoilla on epäselvyyksiä toistensa työnkuvista, sekä tiedon välityksestä yhteistyössä. Tämä näkyy esimerkiksi vastuun epätasaisena jakautumisena ja epärealistisina odotuksina muita ammattilaisia kohtaan.

Vainikainen, Thuneberg, Greiff ja Hautamäki (2015, 147) toteavat, että oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön yksityiskohtaisten käytänteiden tutkiminen ei ole tarkoituksenmukaista ennen kuin oppilashuollon rakenteet ovat toimivia ja resurssit riittäviä. Tämän perusteella oppilashuoltotyön kehittäminen yksittäisillä kouluilla ei ole ajankohtaista ennen kuin koko valtion tasolla kehitetään ratkaisuja, joiden avulla voidaan yhä edelleen lisätä oppilashuollon ennaltaehkäisevää otetta ja parantaa vaativan erityisen tuen toteuttamista SOTE-alueittain. Kuitenkin esimerkiksi Pullon (2016) pitää rakenteellisiakin tekijöitä tärkeämpänä sitä, että moniammatillisessa yhteistyössä yhteiset tavoitteet ovat kaikille ammattilaisille selkeitä, joka voi yksittäisen koulun tasolla olla suuri parannus yhteistyöhön kohtuullisella vaivalla. Resurssien puutteen ja toiminnan kehittämisen ei tulisi olla toisiaan poissulkevia tekijöitä. Riittäviä resursseja tulisi vaatia samalla, kun toimintaa pyritään kehittämään eteenpäin niillä vahvuuksilla ja osaamisella, jotka ovat jo käytettävissä.

Kolmiportaisen tuen periaatteiden mukaisesti yleinen tuki on kaikkia oppilaita varten ja siksi erityisopettajan lisäksi myös luokan- ja aineenopettajien rooliin kuuluu oppilaan hyvinvoinnin tukeminen ja opetuksen eriyttäminen. Koko kouluyhteisön tulee myös osallistua hyvän opiskeluilmapiirin kehittämiseen ja ongelmien ennaltaehkäisemiseen. (Opetushallitus 2014; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 17.) Opettajan rooli yhteiskunnassa on kansainvälisesti murrostilassa, sillä opettajalta vaaditaan aineosaamisen lisäksi enenevässä määrin osallistumista oppilashuoltotyöhön. Opettajan työaika määräytyy kuitenkin edelleen pitkälti opettavien tuntien perusteella (Koskela 2009, 54.) ja tämän vuoksi oppilashuollon työnjako voi olla opettajille epäselvää. Savolaisen (2001, 9) tutkimuksessa koulusta työpaikana todettiin opettajien kaipaavan työssään etenkin aikuisyhteisön vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittämistä. Kuten Backlundin (2007) väitöskirjatutkimuksessaan toteaa, opettajien rooli mielletään suorassa oppilashuoltotyössä ensisijaiseksi. Opettajat he viettävät oppilaiden kanssa päivittäin paljon aikaa ja tuntevat oppilaat ja huoltajat usein paremmin kuin muu oppilashuollon henkilöstö. Lisäksi opettajien sitoutuneisuus, aktiivisuus, tietämys, asenteet ja taidot vaikuttavat merkittävästi oppilashuoltotyöhön ja hyvinvoinnin edistämiseen koulussa (Ahtola 2012, 52).

Ahtolan (2012, 52) mukaan oppilashuoltoa tulisi jatkossa tutkia koko kouluyhteisön ongelmien sijaan hyvinvoinnin näkökulmasta niin, että tarkastelun alla on opettajien ja koulun muun henkilökunnan eli koulun aikuisten toiminta ja yhteiset käytänteet. Tutkielmani tehtävä on oppilashuollon ja etenkin ennaltaehkäisevän moniammatillisen oppilashuoltotyön käytänteiden kehittäminen opettajien näkökulmasta. Opettajien näkökulma on merkittävä, sillä he ovat eräänlainen solmukohta oppilaan, huoltajan ja muun oppilashuollon välillä. Tämän tutkielman tavoitteena on löytää konkreettisia ratkaisuja, joiden avulla kehittää moniammatillista oppilashuoltotyötä yhteisöllisempään ja ennaltaehkäisevämpään suuntaan, jotta ne opettajat, oppilaat ja huoltajat, jotka aikaisemmin eivät ole osallistuneet oppilashuoltotyöhön kokisivat sen myös omakseen.

Tutkielman aineisto on kerätty fokusryhmäkeskusteluina, joihin osallistui 23 yhtenäiskoulun luokan- ja aineen-opettajaa, laaja-alaista erityisopettajaa sekä erityisluokanopettajaa. Aineisto on kerätty osana TUVET/#paraskoulu-hanketta, jota rahoittaa Opetushallitus. TUVET/#Paraskoulu-hanke liittyy laajempaan opettajankoulutuksen kehittämishankkeeseen TUVET

(Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen osaamisen vahvistamista opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa), jota puolestaan rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Hankkeen tavoitteena on luoda toimintamalli vaativan erityisen tuen lasten ja nuorten edun mukaiseen moniammatilliseen yhteistyöhön (Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä 2020). Hanketta rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Tutkimuskoulu osallistui hankkeeseen työyhteisön toiminnan, sekä moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi.

Pyrin keskusteluiden perusteella selvittämään opettajien näkemyksiä keinoista, joilla tukea oppilaan hyvinvointia peruskoulussa, sekä vastuun jakamisesta ja toiminnan arvioimisesta moniammatillisessa oppilashuollossa. Lisäksi tavoitteenani on muodostaa keskusteluiden avulla toimintamalli, joka tukee moniammatillista yhteistyötä koulu yhteisössä niin, että oppilaan hyvinvointia pystytään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkielman aineisto on analysoitu Vaughnin, Schummin ja Sinagubin (1996) laadullisen sisällönanalyysia soveltaen, joka on tarkoitettu ryhmäkeskustelun analysoimiseen.

Tutkielman alussa määrittelen oppilaan hyvinvointia kouluhyvinvoinnin osa-alueiden ja aiemman tutkimuksen avulla sekä taustoitan oppilashuollon toimintaa suomalaisessa peruskoulussa. Lisäksi määrittelen moniammatillisen yhteistyön käsitettä ja toimivaa moniammatillista yhteistyötä oppilashuollon ja opettajien näkökulmasta. Esittelen teorialukujen jälkeen tutkielman tutkimusosuuden toteutuksen kattavasti vaiheittain tieteenfilosofisista lähtökohdista aineiston analyysiin. Esittelen tutkielman tulokset tutkimuskysymyksien mukaisessa järjestyksessä, jonka jälkeen vedän keskeisemmät tulokset yhteen kehitetyn toimintamallin kera. Tutkielman pohdintaosiossa tarkastelen tulosten merkittävyyttä moniammatillisen oppilashuoltotyön kannalta ja lopuksi pohdin tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

2 OPPILAAN HYVINVOINNIN TUKEMINEN OPPILASHUOLLON TEHTÄVÄNÄ

Oppilashuoltotyössä on olennaista tunnistaa oppilaan kokonaisvaltaiset tarpeet, jotta koko kouluyhteisö olisi turvallinen ja terveellinen paikka oppimiselle ja oppilaat saisivat yksilöllistä tukea. Tarkastelen seuraavaksi hyvinvoinnin käsitettä Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallin ja oppilashuoltotyötä suomalaisen peruskoulun näkökulmasta.

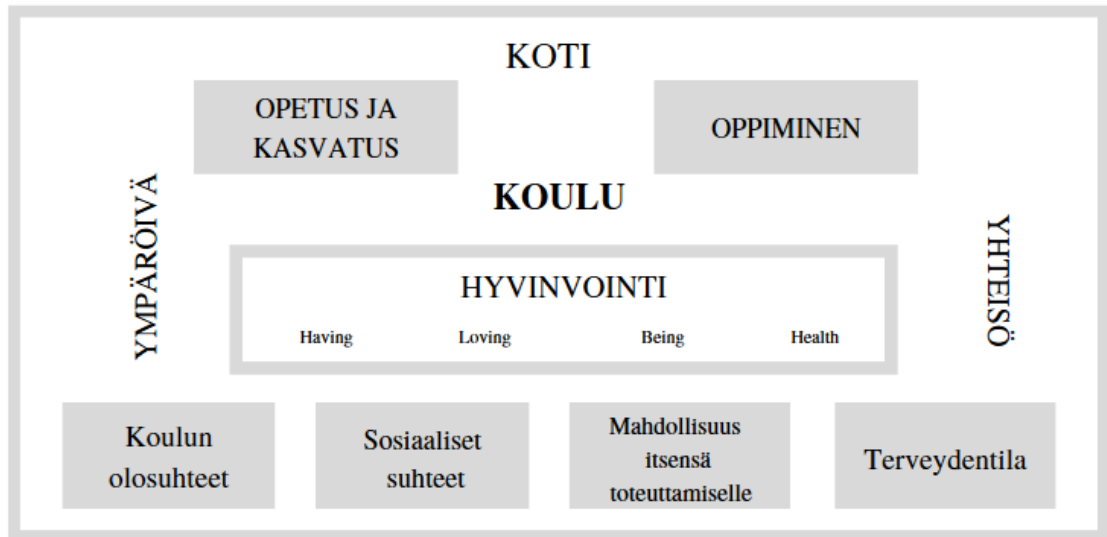
2.1 Kouluhyvinvoinnin osa-alueet

Oppilaan hyvinvoinnin lähtökohdat muodostuvat jo lapsuudessa, yksilön persoonallisten ominaisuuksien, kasvuympäristön, perheen sosioekonomisten tekijöiden ja laajempien yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksessa. Hyvinvointi lapsuudessa vaikuttaa siihen, kuinka lapsi sopeutuu uusiin tilanteisiin ja ympäristöihin eri elämänvaiheissaan, kuten päivähoidon, koulun tai työelämän alkaessa. (Forssen, Laine & Tähtinen 2002, 84.) Hyvinvointia edellyttävät tarpeet määrittyvät historiallisesti ja sosiaalisesti, joten ne eivät ole sovellettavissa samalla tavalla eri tilanteissa (Allardt 1976, 230). Lisäksi oppilaan hyvinvointia määrittäessä on tärkeää ottaa huomioon myös yksilön näkökulma arvioimalla esimerkiksi lapsen omaa tyytyväisyyttä elämäänsä, terveyteensä ja vertaissuhteisiinsa (Bradshaw, Keung, Rees & Goswami 2011, 555).

Tässä tutkielmassa hyvinvointia tarkastellaan Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallin mukaisesti. Mallin mukaan hyvinvointia koulussa tuottavat: *koulun olosuhteet (having)*, *sosiaaliset olosuhteet (loving)*, *mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being)* ja *terveydentila (health)*. Näiden hyvinvoinnin osa-alueiden toteutumiseen vaikuttavat myös ympäröivä yhteisö sekä oppilaan koti ja oppilaan koulussa saama opetus ja kasvatus. (Emt., 44.) Konun koulun hyvinvointimalli perustuu Allardtin (1976, 230-232) tutkimukseen hyvinvoinnista pohjoismaissa, jossa hyvinvointi määritellään kolmen luokan *having*, *loving* ja *being* avulla. Allardtin mallissa *having* vastaa elintasoja ja tarkoittaa elämän perustarpeiden toteutumista. *Loving* tarkoittaa yksilön muodostamia vastavuoroisia ihmissuhteita, joissa rakastetaan ja tullaan rakastetuksi, sekä huolehditaan ja vastaanotetaan huolenpitoa. *Being* puolestaan kuvaa yksilön mahdollisuutta toteuttaa itseään ja omia arvojaan. (Emt., 230-232.)

Allardtin ja Konun hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin malleissa on paljon samoja elementtejä Maslow:n (1943) klassisen tarvehierarkian kanssa, jonka mukaan ihmisellä on viisi perustarvetta, jotka voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen. Maslow:n viisi perustarvetta ovat *fyysiset* (physiological), *turvallisuuden* (safety), *läheisyyden ja rakkauden* (love), *arvosuoksen* (esteem) ja *itsensä toteuttamisen* tarpeet (self-actualization). Allardtin ja Konun malleissa hyvinvoinnin osa-alueita ei ole asetettu hierarkkiseen suhteeseen toisiinsa nähden, sillä *hyvinvoinnin osa-alueita ei pystytäkään kaikenkattavasti mittaamaan* (Konu 2022, 61), mutta eri osa-alueilla tunnustetaan olevan kuitenkin yhteys toisiinsa.

Koulun hyvinvointimallissa (Konu 2002, 44), joka on esitetty kuviossa 1, **koulun olosuhteilla** (*having*) tarkoitetaan koulun fyysistä ympäristöä ja itse koulurakennusta. Koulun olosuhteisiin vaikuttaa oppilashuolto eli oppilaan hyvinvointia tukevat moniammatilliset palvelut. Suomessa koulun olosuhteisiin vaikuttaa myös kouluruokailu, joka voidaan yhdistää parempiin oppimistuloksiin ja hyvinvointiin koulussa etenkin niiden oppilaiden osalta, joiden perheissä on sosioekonomisia haasteita (Konu 2002, 44; Roustit, Hamelin, Grillo, Martin & Chauvin 2010, 1178).



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44, mukailten)

Konun (2002, 44) mukaan koulun olosuhteisiin kuuluu myös lukujärjestys, ryhmäkoot ja käytössä olevat rangaistukset. Koulurakennus vaikuttaa toimintamahdollisuuksiin, kuten opetus suunnitelman toteuttamiseen, sosiaaliseen ympäristöön ja psyykkiseen ympäristöön koulussa. Toimintamahdollisuuksia koululla parantaa puolestaan tilajärjestelyt, kuten oppimisympäristön avoimuus, monipuolisuus ja muunneltavuus. Koulun tilat ovat parhaimmillaan oppimisväline eli se innoittaa oppilaita oppimaan. (Nuikkinen 2009, 265-269.) Tannerin (2000, 316) mukaan etenkin kouluissa, joiden opetuksessa hyödynnetään luontoa oppimisympäristönä tarkoituksenmukaisesti, oppilaat saivat myös keskivertoa parempia arvosanoja. Oppimista tukee myös teknologian hyödyntäminen opetuksessa sekä liikkumiseen kannustavat koulun pihalueet (Emt., 316).

Yhteisöllisyyttä tukeva koulurakennus mahdollistaa yhdessä toimimisen koko kouluyhteisen ja sen pienempien yksiköiden, kuten oppilasryhmien tasolla. Yhteistyöhön kannustavat koulun tilat tukevat myös parempaa johtamista koululla siten, että ne luovat työyhteisöön tasa-arvoa ja mahdollistavat vaivattomamman vastuun jakamisen työyhteisössä. Lisäksi koulurakennus tukee parhaimmillaan henkilökunnan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuutta sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuutta, oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja yksilöllisyyttä sekä turvallisuuden tunnetta. (Nuikkinen 2009, 266-269.) Turvallisuuden tunteeseen koulussa vai-

kuttaa muun muassa arjen struktuuri ja ajan kulun kokeminen, jota edistää työskentelyn jakotus (Konu 2002, 44). Lisäksi koulurakennuksen esteettisyys vaikuttaa kouluyhteisön jäsenien työmotivaatioon ja viihtyvyyteen. (Nuikkinen 2009, 266-269.)

Sosiaaliset suhteet koulussa (loving) käsittävät kaikki koulun henkilökunnan, kodin, muiden ammattilaisten ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet, sekä koulun ilmapiirin. (Konu 2002, 44) Yhteisöllinen hyvinvoinnin tukeminen on koulun oppilashuoltotyön pääpainotus (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2§) Yhteisön toiminta voidaan kiteyttää yhdessä tekemiseen, joka on myönteistä panostusta ryhmän toimintaan, yhteisiä tavoitteita ja sitoutumista ryhmään (Beck & Kosnik 2001; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa, Rasku-Puttonen 2006, 12). Suhteet ryhmässä ovat sellaisia, joissa sekä yksilöllinen, että kollektiivinen ymmärrys lisääntyvät, ryhmän jäsenten välillä on vastavuoroista kunnioitusta ja vuorovaikutteisuutta, jäsenet arvostavat erilaisuutta ryhmän sisällä ja ovat kiinnostuneita ryhmän sekä sen yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseen. (Beck & Kosnik 2001; Karila, ym. 2006, 12) Yhteisöllisyys koulussa on myös osallisuutta eli dialogia ja lämmintä vuorovaikutusta lasten, nuorten ja aikuisten välillä. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012.) Konun (2002, 45) hyvinvointimalissa sosiaaliset suhteet pitävät sisällään tämän lisäksi myös koulun ja kodin suhteet sekä koulun suhteen ympäröivään yhteisöön.

Kouluyhteisön hyvinvointia lisää luottamuksellinen yhteistyö eli se, että koulun ihmisten ja palveluiden toiminta perustuu samoihin normeihin ja käytänteisiin eli on helposti ennakoitavissa. Koulun työilmapiiri vaikuttaa sekä oppilashuoltotyöhön (Koskela 2009, 228.), että oppilaiden mielenterveyteen (Gase, Gomez, Kuo, Glenn, Inkelas & Ponce 2017). Ilmapiiriä voidaan parantaa omaksumalla koulun käytänteisiin positiivisen psykologian mukaisesti itsetuntemuksen, tunnetaitojen ja sosio-emotionaalisten taitojen säännöllistä harjoittamista, jotka edistävät opettajien työhyvinvointia ja oppilaiden tunteiden säätelyä sekä oppimista. (Bradley, Cordaro, Zhu, Vildostegui, Jing Han, Brackett & Jones 2018, 248, 259.)

Varautunut ilmapiiri koulun työyhteisössä siirtyy myös oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa. (Koskela 2009, 236.) Sama ilmiö toimii myös päinvastoin eli oppilaiden hyvinvointia kehittävätkin hankkeet koulussa parantavat tutkitusti myös opettajien hyvinvointia (Ahtola 2012, 5).

Oppilaat arvioivat oman hyvinvointinsa koulussa korkeammaksi, silloin, kun heidän akateemisten aineiden opettajansa olivat hyvinvoivia. Oppilaat arvioivat myös opettajan vuorovaikutustavan merkityksellisenä heidän hyvinvoinnilleen koulussa. (Van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers 2007, 460-461.)

Sen lisäksi, että opettajan hyvinvointi tukee oppilaan hyvinvointia koulussa opettajan lämmin vuorovaikutussuhde oppilaaseen alaluokilla edistää oppimistuloksia ja ennustaa prososiaalista vuorovaikutusta opettajien kanssa ylemmillä luokilla (Nurmi, Silinskas, Kiuru, Pakarinen, Turunen, Siekkinen, Tolvanen, Poikkeus & Lerkkanen 2018). Oppilaan sosiaalinen kompetenssi eli kyky luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita vaikuttaa siihen, kuinka hän saavuttaa osallisuuden koulu yhteisössään. Osallisuus eli mahdollisuus vaikuttaa koulu yhteisössä ja sosiaalinen osallisuus eli positiivinen vuorovaikutus toisten kanssa ovat oppilaan hyvinvointia vahvistavia tekijöitä. (Kuorelahti, ym. 2012.)

Koulun oppilaalle tarjoamat **mahdollisuudet toteuttaa itseään** (being) sisältävät puolestaan oppilaiden yhdenvertaisuuden, oikeuden arvostukseen, päätöksentekomahdollisuudet sekä oikeuden onnistumisen kokemuksiin (Konu 2002, 44). Kiilin (2006, 93) mukaan oppilaiden osallistumista vaikeuttaa koulussa kouluinstituution vakiintuneet normit, säännöt ja rutiinit, joiden myötä koulun aikuisilla on arjessa *ylivalta*. Viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPS) osallisuus on nimetty kuitenkin yhtenä kantavista arvoista, jota koulu yhteisössä edistää kuulluksi ja arvostetuksi tuleminen (Opetushallitus 2014, 15). Oppilaan osallisuuteen voi siis vaikuttaa Kuorelahden ym. (2012) kuvaileman lämpimän vuorovaikutuksen keinoin. Lisäksi oppilaalla tulee olla mahdollisuus kasvattaa tietoja ja taitojaan myös omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti omassa tahdissaan ja saada arvostusta ja kannustusta opettajilta, huoltajilta ja vertaisiltaan. Tämä lisää merkityksen tunnetta ja vahvistaa itsensä toteuttamista. (Konu 2002, 45.)

Konun mallin (2002, 44) mukaan hyvällä **oppimisella ja opetuksella ja kasvatuksella** on myös vaikutuksensa oppilaan hyvinvointiin. Parhiala (2020, 18) tarkastelee kouluhyvinvoinnin osa-alueina oppilaan akateemisia taitoja sekä oppilaan koulumotivaatiota. Tutkimuksessa

heikot akateemiset taidot olivat usein yhteydessä myös heikkoon hyvinvointiin. Onnistumisen kokemukset koulutyössä parantavat siis oppilaan hyvinvointia koulussa. Oppilaan tyytyväisyys koulussa on korkeampaa myös silloin, kun hän kokee, että oppiminen ei ole ainoastaan ulkoisesti kontrolloitua, vaan hän on kiinnostunut aiheesta ja pitää sitä itselleen merkityksellisenä. Mielekäs oppiminen ja oppimisympäristö vaikuttaa positiivisesti myös oppilaan oppijaminäkuvaan. (Gordeeva, Sychev, Lunkina 2019.)

Decin ja Ryanin (1994; 2000) itsemääräämisteorian mukaan yksilön hyvinvointiin ja mielen terveyteen vaikuttaa sisäinen motivaatio, joka tekee heistä uteliaita, eloisia ja halukkaita oppimaan. Yksilön motivaatioon vaikuttaa kolme inhimillistä tarvetta: tunne pätevydestä, tunne autonomiasta sekä samaistumisen tunne. Motivaation vaikuttavat tarpeet ovat riippuvaisia myös yksilöä ympäröivästä sosiaalisesta kontekstista (Deci & Ryan 2000) sekä yksilön terveydestä (Basch 2020, 4). Oppimisen mielekkyyteen vaikuttaa myös Vygotskyn klassisen lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaan se, että opittava asia on oppilaalle riittävän haastava. Lähikehityksen vyöhyke on se taso, jolla oppilas ei omilla tiedoillaan ja taidoillaan pääsisi tavoitteeseensa, mutta pystyisi siihen esimerkiksi opettajan tai toisen oppilaan kanssa, joiden tietämys ja taidot aiheesta ovat laajemmat. (Vygotsky 2011, 207-208.)

Terveydentila (health) ymmärretään voimavarana, joka on eräänlainen pohja muiden hyvinvoinnin osa-alueiden tavoitteluun. Huono terveydentila ei kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta saavuttaa muita hyvinvoinnin osa-alueita, mutta se voi heikentää sitä. (Konu 2002, 44.) Toyinbon (2017, 7) tutkimuksen tuloksissa osassa suomalaisista kouluista koulupäivän aikana epämukavuutta, päänsärkyä, heikotusta ja nenän vuotoa aiheuttaa meluisuus ja sisätilan ongelmat. Nämä oireet aiheuttivat myös oppilaiden poissaoloa koulusta.

Sen lisäksi, että oppilaan sosiaalisten taitojen, positiivisen mielen terveyden ja terveyden tukeminen ennaltaehkäisee haasteita koulussa, ennaltaehkäisee se myös haasteita oppilaan tulevaisuudessa (Elias 2009). Oppilaan hyvinvoinnin tukemisella on siis suuri merkitys yksi-

lölle itselleen sekä koko yhteiskunnalle. Suomessa hyvinvointityöstä koulussa määrää oppilashuoltolaki. Esittelen seuraavassa alaluvussa tarkemmin oppilashuoltotyötä peruskoulussa oppilashuoltolain ja perusopetuksen opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti.

2.2 Oppilashuolto suomalaisissa peruskouluissa

Oppilashuollon tavoitteena on järjestää oppilaalle tuki, jonka hän tarvitsee osallistuakseen opetukseen. Oppilaalla on oikeus saada tukea yksilökohtaisesti ja maksutta. Tavoitteena on hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja ylläpitäminen. (Opetushallitus 2014,77.) Oppilashuolto on moniammatillinen alue, jossa tehdään yhteistyötä lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseksi koulussa (Jahnukainen ym. 2012, 34). Oppilashuollon palveluiden avulla on mahdollista turvata oppilaille tasa-arvoisemmat tulevaisuuden mahdollisuudet heidän lähtökohdistaan huolimatta (Basch 2010).

Oppilashuollon tulee olla otteeltaan ennaltaehkäisevää (Opetushallitus 2014) eli koulun tulisi pyrkiä ennakoimaan tekijöitä, jotka saattavat olla esteenä lapsen hyvinvoinnille tai hyvälle oppimiselle (Adelman & Taylor 2011, 431). Ennaltaehkäisevä työ koulussa on Konun (2002) koulun hyvinvointimallin viitekehyksen näkökulmasta käytänteitä, jotka edistävät oppilaiden positiivista kehitystä ja hyvinvointia ottaen huomioon hyvän oppimisen, koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiselle ja oppilaan terveydentilan. Oppilashuoltoa tulee tuottaa moniammatillisessa yhteistyössä, jotta oppilaan tarpeisiin pystytään vastaamaan kokonaisvaltaisesti. Asiantuntijat voidaan jakaa heidän ammattiosaamisensa perusteella *fyysiseen oppilashuoltoon*, jota toteuttavat koululääkärit ja terveydenhoitajat, *psykososiaaliseen oppilashuoltoon*, jonka asiantuntijoita ovat kasvatusneuvolatoiminta, koulupsykologit ja kuraattorit sekä *ammatinvalinnan- ja oppilaanohjaukseen*, josta vastaavat etenkin opinto-ohjaajat. (Jauhiainen 1993.) Psykososiaaliseen oppilashuoltoon voidaan nykyään laskea myös useissa kouluissa työskentelevät psykiatriset sairaanhoitajat, joita kutsutaan koulun arjessa psyykkareiksi ja merkkareiksi. Omien asiantuntijuusalueidensa lisäksi oppilashuollon

ammattilaiset osallistuvat erityisopetuksen suunnittelemiseen ja erityisen tuen päätöksiin liittyvän pedagogisen selvityksen laatimisen. (Opetushallitus 2014; Jahnukainen ym. 2012, 34.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan yhteisöllinen oppilashuolto eli koko kouluyhteisöä tukeva työskentely on oppilashuollon ensisijainen toteuttamismuoto, johon osallistuvat myös oppilaat ja heidän huoltajansa. Yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä koulun rakenteet ja toimintaympäristöt ovat ennakoitavissa ja koko kouluyhteisö on sitoutunut oppilashuoltotyöhön, jolloin toiminta on tavoitteellista sekä sitä seurataan ja arvioidaan (Koskela 2009, 230). Esimerkkinä yhteisöllisestä oppilashuoltotyöstä voidaan mainita terveydenhuollon koko oppilaskunnan seuloivat terveystarkastukset ja terveys- ja mielenterveystaitojen opettaminen. (Adelman & Taylor 2011, 442).

Oppilashuoltolain (14§) mukaan jokaisella koululla tulee olla oppilashuoltoryhmä, jonka tehtävänä on laatia koulukohtainen oppilashuoltosuunnitelma, jonka avulla ryhmä suunnittelee, kehittää, toteuttaa ja arvioi yhteisöllistä oppilashuoltoatyötä koululla (Opetushallitus 2014). Vuorovaikutus oppilashuollon asiantuntijoiden välillä perustuu dialogisuuteen, jonka avulla haasteellisia tilanteita on helpompaa ratkaista yhdessä (Koskela 2009, 230). Dialogisuudessa pyrkimys on saavuttaa yhteinen ymmärrys olemalla aidosti kiinnostunut toisen näkemyksistä sekä pyrkimällä ymmärtämään niitä ja oppimaan uutta (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa & Salokangas 2019, 35). Oppilashuoltoryhmään kuuluu yleensä rehtori, laaja-alainen erityisopettaja, koulupsykologi- ja kuraattori, kouluterveydenhoitaja, oppilaskunnan ohjaava opettaja, oppilaiden edustaja ja huoltajien edustaja.

Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi koulun tehtävä on tukea yksittäisiä oppilaita yksilökohtaisen oppilashuollon palveluiden avulla. Yksilökohtaisessa oppilashuollossa oppilasta koskevista asioista keskustellaan ja päätetään tapauskohtaisessa asiantuntijaryhmässä. Ryhmä koostuu usein monialaisista asiantuntijoista, jotka kutsutaan koolle oppilaan tai huoltajan suostumuksesta. (Opetushallitus 2014.) Koulutuksen järjestäjä arvioi hyvinvoinnin palveluita tuottavien yhteistyötahojen kanssa siitä, keitä oppilashuollon tapaamisiin kutsutaan, missä tilanteissa ja kuinka eri tilanteissa toimitaan. Oppilashuoltolaissa määritetään oppilaalla olevan oikeus kuraattorin tai koulupsykologin palveluihin tapauksen kiireellisyyden mukaan samana

tai seuraavana työpäivänä ja viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä. (Oppilas- huoltolaki 1287/2013.)

Hyvää oppimista koulussa edistää oppimisen tuki, joka on järjestetty oppilashuollossa kolmi- portaisena tukena eli yleisenä-, tehostettuna- ja erityisenä tukena. Yleisen tuen tulee kattaa kaikkien oppilaiden tarpeet opetuksessa. Tehostetun ja erityisen tuen piirissä pyritään järjes- tämään tuki oppilaille, joka tarvitsee yksilöidympää opetusta. Tehostetussa tuessa erityisope- tus on osa-aikaista ja erityisessä tuessa oppiminen tapahtuu pääosin pienryhmämuotoisena. (Opetushallitus 2014; Jahnukainen ym. 2012.) Lisäksi Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen välisen yhteisen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI:n myötä otettiin käyttöön termi *vaa- tiva erityinen tuki*, joka on määritelty tukena, jota tarvitsee oppilaat, *joilla on vakavia psyyk- kisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa* ja joka edellyttää vaativaa moniammatillista yhteistyötä. (Kontu ym. 2017, 34.) Kolmiportaisen tuen kokonaisuus ei sellaisenaan kata kaikkien oppilaiden tarpeita ja etenkin vaativat tarpeet ja monialainen työskentely vaativat Suomessa järjestäytyneempää toimintaa toteutuakseen. (Kontu ym. 2017, 34; Pihkala ym. 2017, 10-16.) Koulun toimintakulttuuri sekä henkilökun- nan osaaminen, etenkin vuorovaikutusosaaminen, vaikuttavat oppilaan, jolla on vaativan tuen tarve, oppimiseen ja koulunkäyntiin yleisopetuksen koulussa (Pihkala ym. 2017, 11).

Oppilashuoltotyön periaatteita ovat monialaisuus, luottamuksellisuus ja oppilaan ja huoltajan sekä heidän osallisuutensa kunnioittaminen. (Opetushallitus 2014,77.) Oppilashuoltoa voi- daankin pitää solmukohtana oppilaan ja hänen perheensä tarpeidensa ja kokonaisvaltaista hy- vinvointia tukevien palveluiden välillä (Suhola 2017, 19). Jotta oppilas saisi tarvitsemansa tuen, tulee yhteistyön toimia sujuvasti koulun monialaisten ammattilaisten, opettajien sekä oppilaan ja huoltajan välillä. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada perusopetusta aina, kun oppilaan terveydentila sen mahdollistaa. Tämä oikeus perustuu perus- ja ihmisoikeuksiin (Pihkala ym. 2017, 16) ja siksi monialaisen oppilashuoltotyön toimivuus on tärkeää etenkin niiden oppilaiden kohdalla, jotka tarvitsevat vaativaa ja monialaista tukea opiskellakseen lä- hikoulussaan.

3 OPPILASHUOLLON MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Hyvinvoinnin tukemiseen koulussa tarvitaan monialaista asiantuntijuutta ja yhteistyötä tuen suunnittelemiseksi, toteuttamiseksi ja arvioimiseksi. Seuraavassa alaluvussa taustoitan moniammatillisen yhteistyön käsitettä ja toimivan moniammatillisen yhteistyön periaatteita.

Keskityn tutkielmassani moniammatillisuuden käsitteistä moniammatilliseen yhteistyöhön, jota toteutetaan koulun oppilashuollon yhteydessä. Tarkastelen siis etenkin niiden asiantuntijoiden toimintaa, jotka kuuluvat koulun oppilashuoltotyön verkostoon. Oppilashuoltolain (1287/2013) mukaan koulun on järjestettävä oppilaille koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluita eli koululääkärin ja terveydenhoitajan palveluita sekä koulukuraattorin ja -psykologin palveluita. Koulun verkostoon voi kuitenkin kuulua myös esimerkiksi: puheterapeutti, toimintaterapeutti tai psykoterapeutti, joita konsultoidaan oppilashuollollisissa kysymyksissä.

Isoherrasen (2012, 17) mukaan monimutkaistuvan yhteiskunnan tulkitsemiseksi tarvitaan tieteenalojen lähentymistä ja yhdistymistä eli tieteenalojen integroitumista. Sosiaali- ja terveysala on hyvä esimerkki siitä, kuinka ilmiön ymmärtämiseksi tarvitaan jaettua asiantuntijuutta ja on tehtävä tiivistä monialaista yhteistyötä (Kekoni ym. 2019, 12).

Moniammatillinen yhteistyö on suomalaisessa tutkimuksessa yleinen käsite monialaisuudelle, joka pitää allaan useita muita eri tieteenalojen ja asiantuntijoiden välistä yhteistyötä kuvaavia käsitteitä sosiaali- ja terveysalalla. Käsitteelle ei ole yhtenäistä kuvausta, sillä suomenkielestä löytyy vähän vastineita moniammatillisen yhteistyön useisiin muotoihin verrattuna esimerkiksi englannin kieleen. Englannin kielen käsitteillä pystytään kuvaamaan paremmin tapaa tai intensiteettiä, jolla yhteistyötä toteutetaan. (Isoherranen 2012, 19-21; Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, 12)

Käsitteet multi-, inter-, ja trans/crossprofessional kääntyvät useimmiten suomenkielessä moniammatillisuudeksi, vaikka jokainen käsite kuvastaa erilaisia tapoja yhteistyön toteuttamiselle. *Multiprofessional* käsitteellä tarkoitetaan eri asiantuntijoiden rinnakkain toteuttamaa työskentelyä. Tällaisessa yhteistyössä heidän välillään ei välttämättä tapahdu juurikaan tiedonvaihtoa tai muuta vuorovaikutusta. *Interprofessional* puolestaan on eri asiantuntijoiden yhteistyötä, jossa asiantuntijat ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään. *Trans/cross-professional* viittaa yhteistyöhön, joka on näistä työskentelymuodoista intensiivisintä, sillä asiantuntijat ylittävät työskennellessään perinteisiä roolirajoja ja ovat kyvykkäitä ottamaan yhteistä vastuuta. (Isoherranen 2012, 21, Kekoni, ym. 2019, 12-13, Kontio 2013, 18.)

3.1 Toimivan moniammatillisen yhteistyön edellytykset

Moniammatillisuuden käsite voidaan jakaa kahteen näkökulmaan: yhteisölliseen ja yksilölliseen. Yhteisön näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että yhteisö tuottaa tarvittavan osaamisen siihen kuuluvien yksilöiden vahvuuksien ja ominaisuuksien avulla. Yksilön ominaisuutena puolestaan moniammatillisuus on ryhmä pätevyyskäsitteitä, joissa korostuvat sosiaali- ja terveysalan keskeiset työelämävalmiudet tai -taidot. Näitä taitoja ovat esimerkiksi: asenteet, päätöksentekotaidot, ongelmanratkaisutaidot, sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavat taidot sekä tavoitteellisen oppimisen taidot. (Katajamäki 2010, 26.) Moniammatillisuudessa on siis kyse kyvystä yhdistää käytettävissä oleva tieto ja osaaminen hyödyntäen erilaisia ryhmän toimintamalleja, jotta ryhmä saavuttaisi kokonaisvaltaisemman käsityksen tarkastelemastaan aiheesta (Kontio 2013, 19).

Moniammatillisen osaamisen ajatellaan herkästi olevan vain tiimin toimintaa, vaikka pääpainon tulisikin olla yhteistyötaidoissa moniammatillista asiantuntijuutta kehittäessä. (Katajamaäki 2010, 26.) Moniammatillinen yhteistyö pitääkin sisällään sekä moniammatillisen yhteistyön käytänteet, että ryhmätyöskentelyn. (Morgan, Pullon & Mckinlay 2015, 1218) Kuviossa 2 kuvatun Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön mallin mukaan moniammatillinen yhteistyö koostuu kahdesta osasta: viidestä moniammatillisen yhteistyön osa-alueesta, sekä neljästä yhteistyöhön vaikuttavasta elementistä. Mallin mukaan moniammatillisen yhteistyön keskeisimmät viisi osa-alueita ovat *keskinäinen riippuvuus, uudelleen määritetyt ammatilliset toimintatavat, joustavuus, yhteiset tavoitteet ja prosessin reflektointi*. Näihin elementteihin vaikuttaa puolestaan *ammattilliseen yhteistyöhön osallistuvien toimijoiden ammatillinen rooli, yksilölliset piirteet, rakenteelliset tekijät ja yhteistyön historia*.



KUVIO 2. Moniammatillisen yhteistyön keskeiset osa-alueet ja niihin vaikuttavat tekijät. (Bronstein 2003, mukailten)

Moniammatillisen työskentelyn osa-alueista keskinäisellä riippuvuudella tarkoitetaan ammattilaisten kykyä luottaa moniammatillisen ryhmän toisten jäsenien asiantuntijuuteen ja ammattitaitoon sekä kykyä tunnistaa myös oma ammattitaitonsa ja osaamisensa ryhmässä. Kun ryhmän jäsenet tunnistavat toistensa asiantuntijuuden ja osaamisen, voidaan työ järjestellä uudelleen niin, että ryhmä käyttää resurssejaan yhteisen ongelman ratkaisemiseksi ja pääsee näin parempaan lopputulokseen kuin työskennellessään erikseen. Tällaisessa työskentelyssä toteutuu myös joustavuus ammattirajoissa ja työryhmän jäsenten rooleissa (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14)

Selkeät tavoitteet, ammattilaisille mielekkäät yhteiset käytänteet ja johtaminen sekä kohtuulliset vaatimukset tuottavat työyhteisössä tyytyväisyyttä, joka edistää motivaatiota ja jaksamista sekä vähentää henkilöstön poissaoloja ja vaihtumista. Oppilashuollossa tämä tarkoittaa sitä, että työyhteisön hyvinvoinnin myötä myös oppilas saa parempaa opetusta ja tukea koulussa. (Suhola 2017, 97.) Yhteiset tavoitteet oppilashuollossa jakavat myös vastuun koko prosessista oppilashuollon ammattilaisten, oppilaan ja huoltajien välillä. Työskentelyn prosessin reflektointi on moniammatillisessa yhteistyössä tärkeää, jotta ammattilaiset itsearviointin kautta voisivat kehittää tulevaa työskentelyään. (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14.)

Moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavista tekijöistä ammatillinen rooli tarkoittaa selkeää ja myönteistä ammatillista identiteettiä. Itsevarmuus omasta ammatillisesta roolista helpottaa yhteistyötä, sillä ammattilainen tunnistaa tällöin oman asiantuntijuutensa eri tilanteissa. (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14.) Ammattilaisten epävarmuus saattaa esimerkiksi aiheuttaa sen, että hajanaisten mielipiteiden ja arvioinnin eroavaisuuksien vuoksi tiimi ajautuu *ryhmä ajatteluun* (group thinking), jossa ryhmä saavuttaa yhteisen mielipiteen halusta olla yhteneväisiä sen sijaan, että haluttaisiin saavuttaa paras mahdollinen ratkaisu. (Kvarnström 2007, 40.) Ryhmän jäsenet eivät siis tee päätöstä asiantuntijuuden perusteella, vaan epävarmuus ajaa heidät puoltamaan enemmistön tai tiettyjen henkilöiden ehdottamaa ratkaisua.

Yksilölliset piirteet tai ammattilaisten persoonalliset tekijät (Kumar & Parkinson 2001) ja suhtautuminen ryhmän työskentelyyn vaikuttavat ryhmän vuorovaikutukseen ja asenteisiin (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14; (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa &

Salokangas 2019, 33). Vuorovaikutus on ihmisten pyrkimystä rakentaa yhteyttä toisiinsa vastavuoroisessa suhteessa. Hyvää moniammatillista kohtaamista voidaan kutsua myös dialogisuudeksi, jossa pyrkimys on saavuttaa yhteinen ymmärrys olemalla aidosti kiinnostunut toisen näkemyksistä sekä pyrkimällä ymmärtämään niitä ja oppimaan uutta (Mönkkönen ym. 2019, 35). Veijolan mukaan (2004, 64) vuorovaikutuksen haasteita yhteistyössä ovat esimerkiksi tiedon puute, keskustelun puute ja suvaitsemattomuus. Moniammatillisessa vuorovaikutuksessa tärkeää on ammattilaisten prosessiosaaminen eli kyky ajoittaa työskentely oikein, kyky tunnistaa ja kutsua mukaan tarvittavia asiantuntijoita sekä kyky viedä prosessia eteenpäin niin, että kaikki osapuolet sitoutuvat työskentelyyn (Mönkkönen ym. 2019, 33).

Rakenteelliset tekijät ovat organisaation puitteet moniammatilliselle yhteistyölle. Moniammatillista yhteistyötä estäviksi tai edistäviksi rakenteellisiksi tekijöiksi on todettu toimijoiden fyysiset työskentelytilat, demografinen alue, sekä liiketoiminnan ja työsuhteen eri mallit (Pullon, Morgan, MacDonald, McKinlay & Gray 2016, 790-791). *Fyysiset työskentelytilat* mahdollistavat toimivan moniammatillisen yhteistyön silloin, kun asiantuntijoilla on mahdollisuus konsultoida toisiaan ohimennen esimerkiksi käytävillä tai kahvihuoneessa (emt., 790-791). Koulussa tätä voisi verrata eri oppilashuollon ammattilaisten mahdollisuuksiin kohdata toisiaan esimerkiksi opettajanhuoneessa tai muualla koulun tiloissa.

Demografinen alue vaikuttaa moniammatilliseen yhteistyöhön alueen väestön kautta. Alueilla, joilla useammilla asiakkailla oli moninaisia tarpeita, oli tarve moniammatilliselle yhteistyölle myös suurempaa. Koulun alueellinen sijainti vaikuttaa siis myös siihen, kuinka paljon ja miten moniammatillista oppilashuoltotyötä toteutetaan. *Liiketoiminnan ja työsuhteen eri mallit* vaikuttavat asiantuntijoiden kokemukseen kuormituksesta työssä sekä siitä riittävätkö resurssit moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. (Pullon ym. 2016, 790-791.) Koulun kontekstissa tätä voitaisiin verrata moniammatillisen oppilashuoltotyön käytänteisiin eri kouluilla. Esimerkiksi kuraattorin työskenteleminen samanaikaisesti useammalla koululla vaikuttaa hänen työnsä kuormittavuuteen ja jaettu kuraattorin resurssi vaikuttaa koulujen mahdollisuuteen vastata oppilaiden sosiaalisen tuen tarpeeseen. Toiminnan pirstaleisuus eli yhteisten tapaamisten ja selkeiden toimintamallien puute vaikeuttaa yhteistyötä (Veijola 2004, 64)

Yhteistyön historia vaikuttaa työskentelyyn ammattilaisten ennakkokäsitysten kautta (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14). Vuorovaikutuksen ryhmässä tulee olla vaikuttavaa eli työ-aikaa käytetään tehokkaasti, jotta saavutetaan hyviä tuloksia työyhteisön tai asiakkaan kannalta (Mönkkönen ym. 2019, 34) Jos työskentely on ollut aikaisemmin onnistunutta, osallistujilla on luultavasti positiiviset odotukset myös tulevalle työskentelylle. (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14.)

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen opettajan roolia moniammatillisessa yhteistyössä, sillä opettajan rooli on merkittävä etenkin oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa (Koskela 2009, 277). Opettaja voi myös vaikuttaa huomattavasti oppilaan hyvinvointiin koulun arjessa eli hän on usein se, joka toteuttaa oppilashuoltoryhmän suunnittelemaa tukitoimia.

3.2 Opettajan rooli oppilashuoltotyössä

Lähikouluperiaatteen myötä inklusiivisemmassa peruskoulussa myös opettajan työnkuva on laajentunut (Backlund 2007, 290.) Opettajan ammattitaitoa oppilashuollossa on kyky kohdata yksilöllisesti eri taustoista tulevia oppilaita ja osallistua koulu yhteisön hyvinvoinnin rakentamiseen ja tukemiseen (Koskela 2009, 237). Konun (2002, 44) mukaan opettaja-oppilassuhde on tärkeässä asemassa kouluhyvinvoinnin kannalta.

Opettaja viettää päivittäin oppilaan kanssa paljon aikaa ja on vastuussa tämän aineosaamisen lisäksi siitä, että oppilaalla on mahdollisuus koulussa harjoittaa sosioemotionaalisia taitojaan (emt., 55-56). Luokanopettajan rooli yleisen tuen järjestäjänä on eriyttää opetusta vastaamaan yksilöiden tarpeisiin, luoda hyvää ilmapiiriä koulu yhteisössä sekä ennaltaehkäistä haasteita koulussa (Jahnukainen ym. 2012, 18). Erityisopettajan rooliin kuuluu opetuksen ja arvioinnin lisäksi yhteistyö, jossa he toimivat linkkinä oppilaan, huoltajien, opettajien ja oppilashuoltoryhmän välillä ja konsultoivat muita opettajia (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 242).

Opettajalla tulee siis olla ymmärrystä vastuunjaosta oppilashuollossa sekä yhteistyötaitoja, jotta verkostotyö oppilaan haasteiden ratkaisemiseksi onnistuisi. Opettajan tulee myös huomioida perheen tai huoltajan haavoittuvuus ja tuen tarve tehdessään heidän kanssaan yhteistyötä, jotta oppilas saisi sellaista tukea, jota hän tarvitsee koulutyön lisäksi arjessaan. (Koskela 2009 55-56.) Backlund (2007, 293) toteaa rehtorien käyttävän usein suhteellisen vähän aikaa pedagogiseen johtajuuteen koulussa ja tulkitsee sen olevan syy siihen, että opettajilla on paljon vapautta toteuttaa oppilashuoltotyötä oman sitoutumisensa mukaan. Opettajan sitoutuminen oppilashuoltotehtävään on motivaatiota toteuttaa hyvinvointityötä, joka näkyy esimerkiksi siihen osoitettuna mielenkiintona, ajankäyttönä sekä kehittämishalukkuutena (Koskela 2009, 227).

Oppilashuollossa oppilaita pyritään tukemaan epäsuorasti konsultoimalla heidän opettajiaan. Konsultaatio onnistuu paremmin silloin, kun opettajilla ja oppilashuollon muilla asiantuntijoilla on hyvä vuorovaikutussuhde. (Backlund 2007, 290-291.) Opettajalta vaaditaan valmiutta altistua epävarmuudelle tai kritiikille yhteistyössä. Opettajalla tulee olla myös kyky neuvotella ja etsiä vaihtoehtoja oman toiminnan muuttamiseksi sekä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ulkopuolisten tahojen syyttämisen tai passiivisuuden sijaan. (Koskela 2009, 228.)

Opettajan roolia etenkin oppilaiden mielenterveyttä edistävässä työssä pidetään suurena (Nesset Mælan, Eikeland Tjomsland, Samdal & Thurston 2019; Schulte-Körne 2016; Ekornes 2015; Gustafsson, Allodi Westling, Alin Åkerman, Eriksson, Eriksson, Fischbein, Granlund, Gustafsson, Ljungdahl, Ogden & Persson 2010). Opettajat ottavat usein ensimmäisen askeleen oppilashuollon tukiprosessissa tunnistaessa oppilaan tuen tarpeen ja ottamalla yhteyttä koulun muihin oppilashuollon ammattilaisiin (Ekornes 2015). Opettajan tietämys mielenterveydestä vaikuttaa siis usein siihen, milloin oppilas saa moniammatillista tukea. Opettaja voi vaikuttaa oppilaan tukeen myös huolehtimalla oppilashuollon prosessien etenemisestä ja pyrkimällä järjestämään tuen vaatimia resursseja (Koskela 2009, 227). Ojalan (2017, 66-74) väitöstudiumuksessa todetaan, että opettajat ovat huolissaan psyykkisten oireiden tunnistamisesta ja koh-

taamisesta. He kokevat, että heillä ei riitä myöskään aika oppilaiden tasapuoliseen kohtaamiseen ja että heidän osaamisensa ei riitä oikeanlaisen toiminnan valitsemiseen heidän työskennellessään psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa.

Opettaja voi tukea koulussa oppilaiden mielenterveyttä luomalla kouluun turvallista ja terveellistä opiskeluilmapiiriä ja pitämällä yllä hyviä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa (Nesset Mælan ym. 2019; Suldo, McMahan, Chappel & Loker 2012). Gase ym. (2017) mukaan koulun ilmapiirin vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin vuorovaikutussuhteita enemmän. Suldon ym. (2012) tutkimuksen tuloksena puolestaan todetaan koulun ilmapiirin ja hyvien opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteiden lisäävän etenkin tyttöjen hyvinvointia koulussa. Nesset Mælan ym. (2019) tutkimuksessa kuitenkin oppilaat itse arvioivat opettajien tukevan heidän mielenterveyttään tunnistamalla heidät yksilöinä, luomalla yhteishenkeä luokkahuoneessa, vastaamalla oppilaiden akateemisiin tarpeisiin ja vähentämällä oppilaiden kouluun liittyvää stressiä.

Opettajat kokevat usein ettei heillä ole riittävästi osaamista oppilaiden mielenterveydellisten haasteiden tukemisesta ja tunnistamisesta (Rothi, Leavey & Best 2008). Oppilashuollossa opettaja onkin vallankäyttäjä, jolla on paljon vastuuta kuulla eri osapuolia, neuvotella ja tehdä valintoja oppilaan edun mukaisesti samalla noudattaen koulun oppilashuollollisia normeja ja ulkopuolelta tulevia päätöksiä. Tämä edellyttää opettajalta paljon didaktiseen opetustaitojen ulkopuolista oppilashuollollista osaamista, joka saattaa aiheuttaa opettajissa monenlaisia tunteita, sillä palkkaus perustuu lähinnä opetettaviin tunteihin. (Koskela 2009, 143, 237.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimustehtäväni jakaantuu kahteen osaan. Pysin kehittämään oppilaan hyvinvointia tukevaa moniammatillista oppilashuoltotyötä kuulemalla opettajien käsityksiä toimivista käytännöistä koulun arjessa ja niiden perusteella toteuttamaan moniammatillista oppilashuoltotyötä tukevan toimintamallin koulun käyttöön. Tutkimuskysymykset perustuvat keväällä 2019 toteutettuun alustavaan opettajille lähetettyyn kyselyyn, jonka perusteella opettajat toivoivat koulun oppilashuollollisiin käytänteisiin selkeyttä ja yhdenmukaisuutta. Kysymyksien muotoutumiseen vaikutti myös Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön osa-alueet.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia merkityksiä toimivalle tuelle annetaan opettajien keskusteluissa?
2. Millaisia näkemyksiä opettajilla on moniammatillisen oppilashuoltotyön vastuun-jakautumisesta, seurannasta ja arvioinnista?
3. Millainen moniammatillisen yhteistyön toimintamalli opettajien keskusteluissa rakentuu?

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien näkemyksiä toimivasta tuesta oppilashuollossa sekä työn toteutumisen reflektoinnista ja vastuun jakautumisesta. Näiden näkemyksien ja opettajien mahdollisten toimintamalliehdotusten perusteella vastaan tutkimuskysymykseen 3 eli, millainen moniammatillisen yhteistyön toimintamalli

opettajien keskusteluissa rakentuu. Toimintamallin muodostamisessa on tärkeää, että se palvelee tutkimuskoulun tarvetta ja on mahdollisesti hyödynnettävissä myös laajemmin muiden koulujen oppilashuollon kehittämistyössä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tieteenfilosofista näkökulmaani eli tutkielmani suhdetta tietoon, sen tuottamiseen sekä valitsemaani tutkimusmenetelmään. Perustelen, kuinka kasvatuksellinen design -tutkimus vastaa kaksijakoisen tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiini. Lopuksi selostan, kuinka toteutin aineiston hankinnan sekä analyysin ja laadin tutkimustulokset.

5.1 Tutkimuksen metodologiset ja tieteenfilosofiset lähtökohdat

Koulun arjessa opettajien ja muiden ammattilaisten kokemukseen perustuva tieto ja osaaminen saattavat usein vaikuttaa päätöksentekoon enemmän, kuin kasvatustieteelliset tutkimustulokset (Salminen & Säntti 2012, 13). Haasteena alan tutkimukselle on myös koulun ja opetuksen kenttään vaikuttavat useat ristiriidat, kuten ajan poliittisen paradigman asettamat vaatimukset opetussuunnitelmalle, jotka eivät kohtaa opettajan ja oppilaan yksilöllisiä kiinnostuksen kohteita ja toiveita oppimiselle. Ristiriitaiset tekijät monimutkaistavat koulutusta ja kasvatusta ilmiönä ja vaativat joustavia tutkimusmenetelmiä tiedon tuottamiseen. (Labaree 1998, 4-6.)

Tutkielma on toteutettu laadullisella tutkimusotteella, sillä laadulliselle tutkimukselle on tyyppillistä pyrkimys ymmärtää moniulotteisia ilmiöitä, kuten kasvatusta, hyvinvointia tai yhteistyötä, osallistuja näkökulman kautta (Suter 2012, 346). Laadullisessa tutkimuksissa ollaan siis kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisesta rakentumisesta ja yksittäisten toimijoiden tuottamista merkityksistä luonnollisissa tilanteissa hyväksyen sen, että kaikkia tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä ei voida hallita. (Metsämuuronen 2011, 92.) Hyvän laadullisen tutkimuksen kriteereinä voidaan pitää tutkimusprosessin läpi kulkevaa loogista ajattelua, väittämien perustelemista useilla todisteilla sekä hypoteeseihin vastaamista vakuuttavilla argumenteilla ja laadukkaalla aineistolla (Suter 2012, 348).

Tutkijan on usein pyrittävä laadullisessa tutkimuksessa näkemään osallistujan mahdollisesti useampiin samanaikaisiin todellisuuksiin ymmärryksen muodostamiseksi (emt., 346). Koska kasvatustieteissä tutkittavat ilmiöt vaativat tietämystä useammalta tieteenalalta, alan sisällä tutkijoiden välillä on paljon erimielisyyksiä siitä, kuinka kasvatustieteellistä tutkimusta tulisi tuottaa (Labaree 1998, 4-6). Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksien tulisi ohjata metodologisia valintoja eniten (Drew, Hardman & Hosp 2008).

Tutkielmani ontologia ottaa vaikutteita sosiaalisesta konstruktionismista. Ontologia tarkoittaa oppia siitä, millainen on todellisuus ja mitä sen luonteesta voidaan tietää (Metsämuuronen 2011, 88). Sosiaalisessa konstruktionismissa korostetaan, että todellisuus ei ole olemassa ainoastaan tietoisuuden ulkopuolella, vaan se on riippuvainen myös ympäröivästä kontekstista eli esimerkiksi kulttuurista ja historiallisesta ajankohdasta. Todellisuuden rakentumiseen vaikuttavat myös ihmiset, jotka tuottavat vuorovaikutuksessaan käsitteitä, joilla he kuvaavat todellisuutta. (Gergen 1985, 12-14.)

Tutkielmassani lähestyn epistemologista kysymystä siitä, mitä tieto on (Metsämuuronen 2011, 89) sekä sosiaalisen konstruktionismin että pragmatismien avulla. Sosiaalisessa konstruktionismissa epistemologian näkökulmasta todellisuudesta tuotettua tietoa ei voida koskaan todeta täysin varmaksi eli tieto ei ole lopullista ja kokemuksia ja tietoa ei voida erottaa siitä, millaisena ihmiset kokevat maailman. Sosiaalisessa konstruktionismissa tietoa ennemminkin kritisoidaan ja arvioidaan jatkuvasti. (Gergen 1985, 14.) Pragmatismissa tunnustetaan

sosiaalisen konstruktionismin tavoin, kuinka tieto voi olla myös virheellistä ja siihen voi liittyä epävarmuutta (Määttänen 2015, 200).

Pragmaatikko John Deweyn mukaan kasvatustieteessä tutkimustietoa tuottaessa tulee ottaa huomioon, että toiminta ja teorian tieto muokkaavat jatkuvasti toisiaan (Väkevä 2004). Todelisuus on siis toiminnan ja teorian vuorovaikutusta. Dewey (2009, 263) kritisoi varhaisten filosofien käsitystä siitä, kuinka tieto on objektiivinen ikuinen totuus, jolle kokemus on alisteista. Tämän määritelmän mukaan kuvattua tietoa kutsutaan usein myös teorian tiedoksi (episteme). Kokemuksen kautta saavutettu käytännön tieto (phronesis) puolestaan on se tiedon ulottuvuus, joka ohjaa yksilöä toimimaan oikealla tavalla, oikeista syistä ja oikeaan aikaan. (Aristotle 1994; Carr 2006&2007; Heikkinen ym. 2016, 9; Kakkori & Huttunen 2007, 19-20.)

Tutkimustehtäväni on kehittää oppilaan hyvinvointia tukeva moniammatillisen oppilashuoltotyön toimintamalli. Tämän tutkielman tiedonhankinnan strategia on kasvatuksellinen design- tutkimus, jonka avulla pyrin kehittämään toimintamallin aikaisemman teorian, koulun opettajien sekä oppilashuoltoryhmän kokemusten vuorovaikutuksessa. Kasvatuksellinen design- tutkimus etenee suunnittelun ja reflektoinnin sykleinä, jotka kuvaan tarkemmin tutkimusaineiston analyysiluvussa. Ann Brownia (1992) ja Allan Collinsia (1992) pidetään kasvatuksellisen design- tutkimuksen edelläkävijöinä. He kirjoittivat menetelmästä aluksi design- kokeilu (*experiments*) nimellä, joka myöhemmin on mukautunut eri alojen tutkijoiden käytössä. (Collins, Joseph, Bielaczyc 2004, 15; Taskinen 2017, 58) Käytän tutkielmassani Taskisen (2017, 58) tavoin käsitteitä *kasvatuksellinen design- tutkimus* sekä *design- malli*.

Koska opetus ja kasvatus ovat ilmiöitä, joihin vaikuttaa huomattavasti historian ja kulttuurin konteksti (Carr 2007, 282), sopii yhden vaihtoehtoisen toimintamallin tarjoava kasvatustieteellinen design tutkimus tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi hyvin. Opetukseen ja kasvatukseen liittyy tutkimustiedon lisäksi myös paljon perinteitä ja uskomuksia, jotka vaikuttavat käytännön työhön koulussa. Siksi kehittävää tutkimustyötä tulisi tehdä dialogin avulla vuorovaikutuksessa kentällä työskentelevien ammattilaisten kanssa. (Emt., 282.)

Amerikkalainen pragmaatikko Charles Sanders Peirce esitti deduktion käänteiseksi päätteeksi abduktion, joka tarkoittaa todetusta ilmiöstä johdettua yhtä mahdollista selitystä (Määttänen 2011, 201). Koska kasvatukselliselle design- tutkimukselle on tyypillistä interventiomaisuus, kontekstisidonnaisuus, yhteistyöpainotteisuus ja tavoite vaikuttaa suoraan paikallisella tasolla (Crippen & Brown 2018), sen avulla tuotettuja tuloksia on vaikeaa yleistää niin, että täysin sama lopputulos voitaisiin toteuttaa toisessa kontekstissa. Kasvatustieteellisen design -tutkimuksen avulla voidaan kuitenkin tuottaa yksi mahdollinen ratkaisu kasvatukseen haasteeseen. Menetelmä ei kuitenkaan perustu ainoastaan kokemukseräiseen tietoon, vaan tavoite on myös kehittää teorian tietämystä tutkittavasta ilmiöstä. (Crippen & Brown 2018; McKenney & Reeves 2019.)

5.2 Tutkimusotteena kasvatustieteellinen design -tutkimus

Kasvatustieteelliselle design -tutkimukselle on tyypillistä pyrkimys kehittää uusia käytännön toimintaa tukevia toimintamalleja monimenetelmällisesti. (Kiviniemi 2018, 199). Sen avulla on tarkoitus tuottaa tuloksia, joilla voidaan parantaa teoreettista ymmärrystä sekä kasvatuksellisia käytänteitä ja vastata kasvatustieteiden tutkimuksen haasteeseen siitä, että teoria ja käytäntö jäävät usein erilleen toisistaan. (McKenney & Reeves 2019, 1.) Kasvatuksellinen design -tutkimus on usein monimenetelmällistä ja menetelmiä sovelletaan luovasti. Teorian osuus tavanomaisessa tutkimusprosessissa on rajata prosessia, sekä rakentaa tai edistää teoreettista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kasvatuksellisessa design -tutkimuksessa tämän lisäksi teorian avulla pyritään kehittämään design, joka vastaa autenttiseen arkielämän ongelmaan. (Emt., 1.)

Crippen ja Brown (2018) toteavat seuraavien ydinpiirteiden yhdistävän kasvatuksellista design -tutkimusta: interventiomaisuus, teoriaohjaavuus, kontekstisidonnaisuus, yhteistyöpainotteisuus ja kaksijakoinen tavoite kehittää teoriaa, sekä vaikuttaa suoraan paikallisella tasolla. Samat teemat toistuvat myös Kiviniemen (2018, 196) kasvatustieteellisen design -tutkimuksen kuudessa keskeisemmässä piirteessä:

- 1) Käytäntöä kehittävien suunnitteluperiaatteiden ja toimintamallien kehittäminen.
- 2) Opetuksen ja kasvatuksen käytäntöjen, sekä niitä ohjaavien teoreettisten näkemysten kehittäminen.
- 3) Kehittämistyö tapahtuu sykleittäin: toimintamallien ja niiden suunnitteluperiaatteiden toimivuuden toistuva arvioiminen.
- 4) Tutkimuksen monimenetelmällisyys.
- 5) Tutkimustyön toteuttaminen yhteistyössä tutkijoiden, asiantuntijoiden ja käytännön toimijoiden kesken.
- 6) Tutkimus on kontekstisidonnaista: tuloksien kuvaaminen suhteessa kehittämisprosessin ympäristöön.

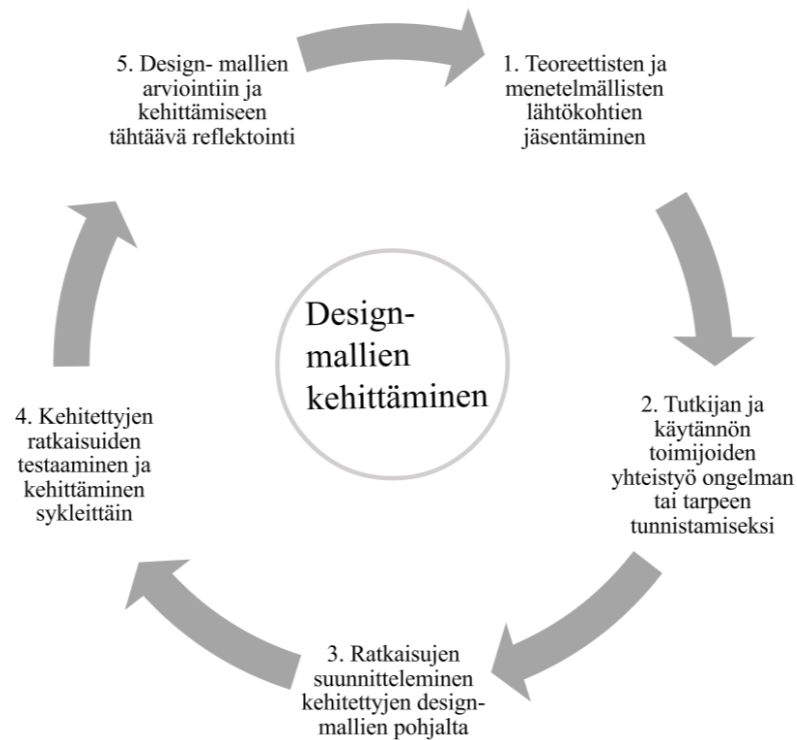
Kasvatuksellinen design -tutkimus on läheinen soveltavan tutkimuksen (practitioner research) kanssa. Soveltava tutkimus pyrkii myös paikallisen käytännönläheisen tiedon, kuten oppimisen ja opetuksen sekä yleisen teoreettisen tiedon, kuten akateemisen tiedon kehittämiseen. (Heikkinen, de Jong & Vanderline 2016). Tarkemmin kasvatuksellinen design -tutkimus voidaan sijoittaa toimintatutkimuksen perinteen alle (emt., 3, 6), sillä siinä myös yhdistyvät tutkimus ja kehittäminen (Keskitalo, Vuokila- Oikonen, Karvinen ja Launonen 2016, 229).

Yhteistä näissä kahdessa tutkimusstrategiassa on myös se, että tutkijan on tärkeää luoda luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen perustuva yhteistyösuhde tutkimuskohteen kanssa, sillä tutkimustehtävä on merkityksellinen ja hyödyllinen myös tutkimuskohteelle. Vuorovaikutuksen tulee olla paikallista, tietoa arvostavaa ja tiedostavaa. Tutkijan on myös tärkeää reflektoida omaa ajatteluaan ja näkökulmiaan jatkuvasti haastamalla omia näkökulmiaan tutkimuksen eri vaiheissa. (Genat 2009, 103-104.) Kasvatuksellinen design -tutkimus pyrkii kuitenkin ensisijaisesti kehittämään toimivia käytänteitä juuri kasvatusalalle (Kiviniemi 2018), kun taas osallistavan toimintatutkimuksen pääpaino on usein sellaisten toimijoiden äänen esille tuominen, jotka jäävät usein valtavirran päätöksenteossa vaille kuulemistä. (Genat 2009, 114.)

5.3 Design -tutkimusprosessin kuvaus

Kasvatustieteellinen design -tutkimus etenee joustavina suunnittelun, toteutuksen ja formatiivisen arvioinnin kehittämissykleinä. (Edelson 2002: Kiviniemi 2018, 199). Kuviossa 4. on

kuvattu viisi tyypillistä design- tutkimuksen kehittämissykliä. Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi kasvatukselliselle design -tutkimukselle tyypilliset vaiheet ja kuinka ne näkyvät omassa tutkimusprosessissani. Kappaleen alaluvuissa selostan tutkimusprosessin tarkemmin.



KUVIO 3. (Kiviniemi 2018, 199; Taskinen 2017, 63)

Ensimmäisessä vaiheessa jäsentelin tutkimuksen teoreettisia ja menetelmällisiä lähtökohtia. Seuraavassa vaiheessa pyrin tunnistamaan käytännön ongelma, jota tutkimuksen avulla lähdetään parantamaan yhdessä tutkittavien kanssa. Tutkimusprosessin kolmannessa vaiheessa suunnittelin ratkaisuja kehitettyjen design mallien perusteella. (Kiviniemi 2018, 199; Taskinen 2017, 63.) Omassa tutkimusprosessissani tämä tarkoitti toimintamallin ensimmäisen version kehittämistä empiirisen aineiston ja tutkimusteorian pohjalta.

Neljännessä vaiheessa toteutin kehitettyjen ratkaisujen testaamista ja kehittämistä (emt.). Tutkielmassani tämä vaihe tarkoitti yhteistyökoulun oppilashuoltoryhmän kanssa järjestettäviä suunnittelupalavereita ja mallin muokkaamista niiden ja opettajien ryhmäkeskusteluiden

avulla saatujen tulosten perusteella. Viidennessä vaihe on design mallin kehittämiseen tähtäävä reflektointi (emt.), joka toteutui tämän tutkielman raportoimisena.

5.3.1 Design -prosessin suunnitteleminen

Tutkimusprosessi alkoi keväällä 2019 oppilaan hyvinvoinnin, oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön teoreettisiin lähtökohtiin perehtymisellä, sekä kohdekouluun tutustumalla. McKenneyn ja Reevesin (2019, 100) mukaan design- projektin alussa tulisi ottaa huomioon tutkimuskohteen konteksti ja etenkin seuraava tekijät: materiaallinen, organisaatiollinen ja kasvatuksellinen konteksti sekä toteutuskelpoisuus. Materiaalisella kontekstilla tarkoitetaan resursseja, jotka ovat käytettävissä tutkimusta varten. Pysin toteuttamaan moniammatillista oppilashuoltoa kehittävän toimintamallin olemassa olevilla resursseilla niin, että toimintamallin tuotteena syntyisi tietoa toimivien käytänteiden luonteesta, sekä konkreettinen tutkimuskoulun toimintaa edistävä tuote eli toimintamalli.

Organisaatiollisen kontekstin tunnistamiseksi tutkijan on pohdittava, minkä rajojen puitteissa muutoksen tekeminen kohteessa on mahdollista, mitkä käytänteet ovat olennaisia tutkimuksen ongelman kannalta ja millaisia näkymättömiä valtasuhteita tutkija saattaa tutkimusprosessinsa aikana huomata. Kasvatuksellista kontekstia arvioidessa tulee huomioida tutkimuskoulun tämänhetkinen tilanne kysymällä esimerkiksi, mitkä tekijät vaikuttavat mahdollisesti aikaansaatuun muutokseen ja miten. Toteutuskelpoisuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat jotka voivat vaikuttaa designin kehittämiseen valitussa ympäristössä. (Emt, 100.)

Tutkielmani aineisto kerättiin osana TUVET/#paraskoulu-hanketta, jonka tavoitteena on luoda kokoava toimintamalli moniammatillisen yhteistyön keskeisistä tekijöistä vaativan erityisen tuen lasten ja nuorten kanssa toimimiseen. Tutkimuskoulu osallistui hankkeeseen tavoitteenaan kehittää työyhteisön toimintaa, sekä moniammatillista yhteistyötä oppilashuollossa. Koulu oli kontekstiltään poikkeuksellinen, sillä koko yhtenäiskoulu on vasta perustettu

ja muuttanut uuteen koulurakennukseen. Aikaisempia toimintamalleja oppilashuollolle ja moniammatilliselle yhteisölle ei siis juuri ollut, vaan ne olivat suunnitteilla yhdessä koulun arjen ohella. Hankkeen puitteissa tutkimuskoulun opettajille oli lähetetty kartoituskysely touku-kuussa 2019. Kartoituskyselyn perusteella opettajat kokivat oppilashuoltotyön olevan heidän koulussaan hajanaista ja useiden käytänteiden olevan epäselkeitä ja siksi koululla kaivattiin moniammatillisen oppilashuoltotyön kehittämistä.

Opettajat sopivat kohderyhmäksi tutkielmani empiirisen aineiston keräämiseen valitsemani ennaltaehkäisevän työn näkökulman vuoksi. Opettajat viettävät oppilaiden kanssa koululla eniten aikaa sekä ovat vastuussa pitkälti oppilaan koulupäivästä ja siksi heidän näkemyksensä tuen ja etenkin ennaltaehkäisevän tuen järjestämisestä ovat merkittäviä. Oppilashuoltotyön vaikutukset niin yhteisöllisellä kuin yksilölliselläkin tasolla näkyvät mielestäni opettajille hyvin konkreettisesti oppilaiden hyvinvointina ja heidän omana työhyvinvointinaan. Opettajilla on siis oppilaan hyvinvoinnista, oppilashuoltotyöstä ja moniammatillisesta yhteistyöstä opintojen aikana saavutetun teoretiedon (*episteme*) karttuneiden kokemusten avulla saavutettua käytännön tietoa (*phronesis*) eli tietoa, joka ohjaa opettajaa toimimaan opetustyössään oikealla tavalla, oikeista syistä ja oikeaan aikaan. (Aristotle 1994; Carr 2006&2007; Heikkinen ym. 2015, 9; Kakkori & Huttunen 2007, 19-20.)

5.3.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Toteutin tutkielmani aineistonkeruun fokusryhmäkeskusteluina. Valintaani vaikutti etenkin se, että ryhmäkeskusteluissa opettajat pääsevät vertailemaan näkökulmiaan, jakamaan ajatuksiaan ja lisäksi keskustelussa tapahtuva vuorovaikutus voi kertoa paljon ryhmän arvoista ja normeista. (Pietilä 2017, 89-90) Odotin siis fokusryhmäkeskustelujen tuottavan rikkaan ja monipuolisen aineiston. Fokusryhmäkeskustelut sopivat hyvin tutkimukseen, jossa pyritään laajentamaan ymmärrystä osallistujien kokemuksista tietyssä tilanteessa (Krueger 1994, 3). Pääpaino on keskusteluissa osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa sen sijaan, että tutkija

johtaisi keskustelua ja esittäisi kysymyksiä (Parker & Tritter 2006, 26) ja siksi fokusryhmäkeskustelut ovat myös haastatteluja luontevampi tapa yhteistyölle kohdekoulun kanssa (Morgan 2001).

Ryhmien yhdessä tuottamat käsitteet ja mielipiteet ovat usein tapa, jolla uusia toimintamalleja suunnitellaan (Dilshad & Latif 2013, 197). Myös oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä vuorovaikutus tapahtuu usein ryhmän vuorovaikutuksen kautta, sillä eri ammattilaisten tietotaito pyritään yhdistämään toisten ammattilaisten tietämyksen kanssa, jotta asiantuntemus laajentuisi (Mönkkönen ym. 2019, 33). Tiedostan tutkielmassani, että ryhmissä opettajat eivät välttämättä ilmaise samoja asioita, kuin he saattaisivat kertoa yksilöhaastatteluissa, mutta uskon myös, että ryhmäkeskustelut saattavat tuottaa runsaan ja monipuolisen aineiston, sillä fokusryhmäkeskusteluissa opettajat tuottavat yhdessä merkityksiä (Morgan 2012) heille tutusta työstä ja työympäristöstä.

Aloitin keskustelurungon muokkaamisen elokuun alussa 2019. Hahmottelin kysymyksiä, joiden toivoin aiheuttavan keskustelua opettajien kesken siitä, kuinka roolien ja vastuun tulisi yhteistyössä jakautua ja minkälaisen toimintamallien avulla opettajien mielestä työskentelyä voisi kehittää niin, että yhteistyö olisi sujuvampaa. Keskustelurunko huomioi perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilashuollon tärkeiksi arvoiksi kirjatut ennaltaehkäisevyyden ja työskentelyn suunnitelmallisuuden sekä oppilaan vahvuuksien ja oppilaan ja huoltajan osallisuuden teemat (Opetushallitus 2014). Yhteistyön suunnitelmallisuuden teema sai keskustelurungossa vaikutteita Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön mallin kahdesta osa-alueesta: yhteiset tavoitteet ja työskentelyn reflektointi.

Keskustelurunko (liite 1.) koostui pääkysymyksistä ja tarkentavista kysymyksistä, joiden tarkoituksena oli tarjota opettajille näkökulmia, joiden avulla keskustella aiheesta. Fokusryhmäkeskusteluille sosiaalitieteissä on tyypillistä avoimet kysymykset, sillä keskusteltavat aiheet ovat usein lähellä osallistujien asiantuntemusta tai koskettaa osallistujia tunnetasolla ja siksi keskustelua syntyy helposti paljon. (Morgan 2001.)

Keskusteluihin osallistui 23 yhtenäiskoulun luokan -ja aineen -opettajaa, laaja-alaista erityisopettajaa sekä erityisluokanopettajaa. Ryhmien koot olivat 3-4 henkilöä ja keskustelut käytiin samanaikaisesti. Jokaisessa ryhmässä oli mukana vähintään yksi laaja-alainen tai pienryhmän erityisopettaja, jotta keskustelua oppilashuollon moniammatillisesta toiminnasta syntyisi erilaisista ammatillisista näkökulmista. Keskustelujen ohjeistukseen osallistui TUVET/#paras-koulu-hankkeen tutkija, joka kertoi osallistujille aluksi lisätietoa tutkimushankkeen etenemisestä. Ennen keskustelujen aloittamista kävimme opettajien kanssa läpi myös tutkimuslomakkeet ja tietosuojaselosteet. Ryhmäkeskustelut äänitettiin nauhureiden avulla, joita oli jokaisessa ryhmässä yksi.

Keskustelut käytiin ainoastaan opettajien välillä ja oma roolini tutkijana oli kierrellä ryhmien joukossa seuraamassa keskustelujen etenemistä. Ideaalitulanteessa fokusryhmäkeskusteluissa tutkijan rooli onkin hyvin pieni. Usein aloittelevat tutkijat ottavat keskusteluissa liian ohjaillevan moderaattorin roolin varmistukseksi, että keskustelu etenee heidän toivomallansa tavalla. Kuitenkin keskustelun etenemiseen voi vaikuttaa paljon keskustelua edeltävillä valinnoilla, kuten valitsemalla *kohderyhmän*, jolle aihe on läheinen ja herättää heissä mielipiteitä, *pohjustuksella*, joka kannustaa kaikkia osallistujia ilmaisemaan rohkeasti oman mielipiteensä, sekä *keskustelurungolla*, jonka ensimmäinen kysymys kattaa keskusteltavan ilmiön ja on osallistujille mielenkiintoinen ja jonka viimeinen kysymys kokoaa kasaan yhdessä käytyä keskustelua. (Morgan 2001.)

Keräämäni aineisto jää tutkimushankkeen käyttöön. Pseudonymisoin jokaisen vastauksen, eli poistin suorat tunnistetiedot aineiston perustamisvaiheessa. Siirsin suorat tunnistetiedot omaan kansioonsa erilleen litteroiduista keskusteluista ja poistin ne, kun olin tarkastanut aineiston. Litteroin aineiston syksyn 2019 ja tammikuun 2020 aikana. Keskustelujen kesto oli äänitteenä yhteensä 4h 17min, joista rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12 yhteensä kertyi 130 sivua tekstiä. Haastavaa litteroinnista teki se, että ajoittain haastateltavien ääniä oli vaikeaa erottaa toisistaan etenkin silloin, kun he puhuivat samanaikaisesti.

5.3.3 Toimintamallin ensimmäisen version arvioiminen

Toimintamallin ensimmäinen versio muotoutui opettajien ryhmäkeskustelujen alustavista muistiinpanoista. Kuuntelin läpi haastatteluiden äänitteet ja kirjoitin jokaisen haastattelun keskeisistä ajatuksista tutkimuskysymyksiensä perusteella tiivistelmät. Opettajat kaipasivat etenkin yhteisten käytänteiden selkeyttämistä moniammatillisessa oppilashuollossa. Yhdessä suunnitelluille käytänteille toivottiin konkreettista muotoa, jota nimitettiin useissa keskusteluissa askelkartaksi tai portaaksi:

--et ois ihan paperilla ketkä täällä toimii, mitkä on heidän vastualueet, minä päivinä he on täällä, koska sekään ei mahu tonne muistikirjoihin kaikkien niiden työaikoja sanoo minä päivinä ne on, et semmonen ihan selkee kaava tai semmone taulukko, mistä löytyy henkilötasolla tää, mut et myös asiatasolla. Minkälainen asia, et kenen opettajan on syytä olla missäkin, minkäkin tyyppisessä asiassa yhteydessä. (R2, B)

Ryhmäkeskusteluiden alustaviin muistiinpanoihin keräsin kaikki askelkarttaan liittyvät toiveet. Opettajille oli tärkeää, että askelkartta sisältää: esimerkkejä eri tilanteista oppilashuollossa, esimerkkejä vastuunjaosta oppilashuollosta, ohjeet yhteydenotoille ja ohjeet oppilashuollon saavutusten seuraamiseen ja arvioimiseen. Askelkartan toivottiin olevan konkreettinen ja visuaalinen tuotos, joka julkaistaan sekä oppilaille ja huoltajille, että koulun työyhteisölle.

Esitin oppilashuollon askelkartan ensimmäisen kerran koulun oppilashuoltoryhmälle syyskuussa 2019. Toimintamalli oli tässä vaiheessa muotoutunut kolmiosaiseksi kokonaisuudeksi: toimivan yhteistyön osa-alueet ja niihin vaikuttavat tekijät kohdekoulun näkökulmasta, askelkartta, jossa on esimerkkejä toimintaohjeineen erilaisista haastavista tapauksista oppilashuollossa ja taulukosta, johon on listattu koulun eri ammattilaisten vastualueita oppilashuollossa. Tapaamisessa todettiin alustavan toimintamallin vastaavan hyvin koulun tarpeita ja muokkauksia ei vielä juuri tehty, vaan päätettiin, että sitä muokataan yhdessä seuraavassa kokouksessa, johon osallistuisi koulun laaja-alaisia erityisopettajia.

Seuraava toimintamallia koskeva suunnittelupalaveri pidettiin marraskuussa 2019. Askelkarttaa kaavailtiin koululla osaksi koulun oppilashuollon käsikirjaa. Suunnittelupalaverissa päätettiin, että alustavasta askelkarttataulukosta poistetaan kaksi viimeistä saraketta, jotka on taulukossa 1 nimetty: *Prosessista vastuussa* ja *Prosessin seuranta*. Mallista saatiin joustavampi ja helpompi pitää ajan tasalla, vaikka koulun henkilöstö vaihtuisikin.

TAULUKKO 1. Osa askelkartan ensimmäisestä versiosta

Esimerkkitapaus A-Z	Toimi ensin näin	Ota yhteyttä	Prosessista vastuussa	Prosessin seuranta
Huolta herättävä määrä poissaoloja				
Kiinnipitotilanne				

Täydensin toimintamalliin yhdessä laaja-alaisten erityisopettajien kanssa koulussa jo olemassa olevia käytänteitä. Koska uudella koululla oppilashuoltotyön käytänteet eivät olleet vielä vakiintuneet, tapaamisen jälkeen toimintamalli jäi koulun oppilashuoltoryhmän täytettäväksi ja mukana tässä tutkielmassa ovat ne käytänteet, jotka tällä tapaamiskerralla kävimme läpi.

5.3.4 Aineiston analyysi

Laadullinen analyysi noudattaa usein induktiivista päättelyä (Suter 2012, 349). Tarkoituksena on siis johtaa mahdollisesti suuristakin määristä aineistoa olennaisimmat asiat tiiviimmässä muodossa, kuten koodeina ja kategorioina (Mertler 2017). Tutkija jaottelee aineiston käsitteellisiin kategorioihin ja kuvaileviin teemoihin, joista hän pyrkii muodostamaan käsitteellisen viitekehyksen yhdistelemällä sopivia kategorioita ja teemoja keskenään. Seuraavaksi analyysin tuloksia tulkitaan kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen avulla pyrkimyksenä selittää tutkittavaa ilmiötä. (Suter 2012, 349-350.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tulkintaa voidaan toteuttaa kolmen eri näkökulman kautta: tutkittavien itsensä antamasta näkökulmasta (emic perspective), tutkijan antamasta näkökulmasta (etic perspective) tai molempien näkökulmasta (negotiated perspective) (Drew ym. 2008). Tässä tutkielmassa pyrin analysoimaan aineiston tutkittavien tuottamien sisältöjen perusteella eli tutkielmani analyysi on aineistolähtöistä.

Hanson (1965) kritisoi empiirisen tiedon kategorisointia aineistolähtöisesti, sillä hänen mukaansa yksilöllä on oltava tutkittavasta aiheesta jo ennalta tietoa, joka ohjaa hänen valintojaan. Tutkielmassani tiedostan aikaisemman tietämykseni ja tutkielman teoreettisen viitekehyksen vaikuttavan analyysiprosessini vaiheisiin, mutta pyrin tarkastelemaan tutkimusaineistoani avoimesti, jotta myös uusille näkökulmille on tilaa. Hyödynnän kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli: Millaisia merkityksiä toimivalle tuelle annetaan opettajien keskusteluissa ja Millaisia näkemyksiä opettajilla on moniammatillisen oppilashuoltotyön vastuunjakautumisesta, seurannasta ja arvioinnista?, analysoimiseen Vaughnin, Schummin ja Sinagubin (1996) sisällönanalyysia, joka on tarkoitettu juuri ryhmäkeskustelun analysoimiseen. Analyysi koostuu viidestä vaiheesta, jotka ovat: *1. keskeisten ajatusten identifioiminen, 2. koodien johtaminen aineistosta, 3. kategorioiden muodostaminen, 4. kategorioiden tarkistaminen sekä 5. teemojen muodostaminen ja teorian käytön suunnitteleminen.*

Keskeisten ajatusten identifioiminen tulee toteuttaa mahdollisimman pian ryhmäkeskustelujen jälkeen, joka auttaa tutkijaa näkemään myöhemmissä vaiheissa *metsän puilta*, sillä ryhmäkeskusteluista saadaan usein laaja aineisto, jonka läpikäyminen voi ajaa tutkijan sivuraitteille. (Vaughn ym. 1996.) Nämä keskeiset teemat tai ajatukset voivat myös muotoutua uudelleen analyysin loppuvaiheessa. Toteutin tämän vaiheen analyysistä heti ryhmäkeskusteluiden jälkeen. Kuuntelin äänitteet läpi ja tein alustavat muistiinpanot jokaisesta ryhmästä tutkimuskysymyksieni perusteella. Seuraavaksi poimin keskustelujen muistiinpanoista keskeisimmät teemat ja ajatukset yhtenäiseen taulukkoon. Suunnittelin koululle esitettävän toimintamallin näiden muistiinpanojen ja tutkielman teoreettisen viitekehyksen perusteella.

Alkukevällä 2020 aloitin aineiston analyysin seuraavan vaiheen, jossa aineistoon syvennyttään tarkemmin *koodaamalla* se pienempiin osiin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten mukaan (Vaughn ym. 1996). Koodeille tulee olla vastaavaa viittaus aineistosta ja niiden tulee olla mahdollisimman tiiviitä ja kuvastaa selkeästi tutkittavaa ilmiötä. Toteutin koodaamisen Atlas.ti -ohjelmalla, jonka avulla laadullista aineistoa voi analysoida järjestelmällisesti. Muodostin koodeja intuitiivisesti eli en hyödyntänyt tässä vaiheessa teoreettista viitekehystä, jotta mahdolliset uudet näkökulmat eivät jäisi minulta huomaamatta. Tämän vuoksi yhdelle aineistoviittaukselle saattoi syntyä useampi koodi ja ensimmäisen vaiheen koodeja syntyi 988 kappaletta. Huomasin viimeisten keskustelujen kohdalla jo saturaatiota ja aikaisemmin käyttämäni koodinimikkeet alkoivat toistua. Ohjelman avulla pystyy kirjoittamaan koodien yhteyteen muistiinpanoja, joten liitin osaan lainauksista perusteluita sille, miksi olin johtanut lainauksesta useamman koodin tai miksi sama koodi sopii useampaan lainaukseen.

Kolmannessa vaiheessa koodatusta aineistosta pyritään muodostamaan kategorioita yhdistelemällä samaa aihetta kuvaavia koodeja ja pohtimalla tarkkaan niitä yhdistäviä tekijöitä. Kategorialla tarkoitetaan yläkäsitettä, jonka alle valitut koodit voidaan perustellusti sijoittaa. (Vaughn ym. 1996.) Kävin alustavat koodit läpi tässä vaiheessa ja muodostin ryhmiä niistä koodeista, joilla tarkoitettiin samaa asiaa helpottaakseni kategorioiden muodostamista. Koodien määrä väheni tässä vaiheessa 915 kappaleeseen ja koodiryhmiä syntyi 80 kappaletta.

Kun olin ryhmitellyt koodit, jaottelin ne tutkimuskysymyksiensä mukaan kahdeksi kokonaisuudeksi. Seuraavaksi vertailin ja yhdistin ryhmien koodeja toisiinsa Atlas.ti:n käsitekarttaohjelman avulla niin, että jäsentelin niiden riippuvuutta toistensa suhteen. Käsitekartta voi auttaa tutkijaa etenkin hahmottamaan monimutkaisia kokonaisuuksia (Clarkson 2008). Käytin koodien yhdistämiseen kolmea käsitettä: *liittyy toisiinsa*, *on osa koodia* ja *on ristiriidassa*. Taulukossa 2 on esimerkki tämän vaiheen jälkeen tekemistäni tulosteista Atlas.ti -ohjelmasta Word-tiedostoiksi. Yksi koodi saattoi samanaikaisesti kuulua useampaan ryhmään ja liittyä useaan muuhun koodiin, joka kuvaa hyvin hyvinvoinnin, oppilashuollon tai moniammatillisen yhteistyön monialaisuutta ja kompleksisuutta.

TAULUKKO 2. Koodien yhdisteleminen

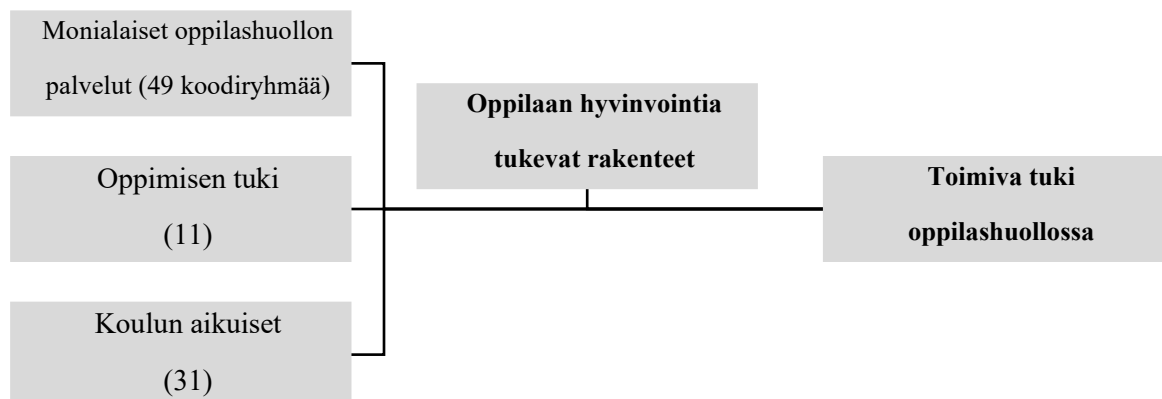
Koodi:	Viittaus: R4, C
aikuisten määrä	<i>No ite jo tämä kouluha on varmasti iso asia monelle täällä, että täällä on välittäviä aikuisia ja täällä on niitä aikuisia.</i>
Ryhmät:	
	Oppilaan hyvinvointia edistävät tekijät
	Ennaltaehkäisevän tuen tekijät
	Koulun aikuisten rooli oppilaan hyvinvoinnille
Liittyvät koodit (16 kpl)	
	Esimerkki: Liittyy toisiinsa > koodi: aikuisresurssin vaikutus hyvinvointiin
	<i>Nii ja sit just ne resurssit just siinä opettajamitotuksessa, mikä...</i>
	<i>On ja sitte siis ja ohjaajatilanne on toinen mun mielestä semmonen...</i>

Muodostin alakategoriat käsitekarttojen avulla, sillä muuten niin laajan koodimäärän hallitseminen olisi ollut haastavaa. Vertasin käsitekarttoja analyysin ensimmäisen vaiheen avulla johtamiini keskeisiin ajatuksiin ja teemoihin. Tutkijan tulee pohtia vastaavatko alustavat kategoriat analyysin avulla muodostettuja teemoja ja onko teemoja syytä muotoilla uudelleen. Tutkijan tulee myös tässä vaiheessa pohtia, mikä rooli aikaisemmalla teorialla on analyysiin nähden. Teemojen muotoiluun voi vaikuttaa esimerkiksi teoriaosuudessa esitetyt mallit, joita voidaan verrata analyysin tuloksiin tai jotka ovat ohjanneet tutkijan valintoja analyysin eri vaiheissa. (Vaughn ym. 1996.)

Huomasin, että käsitekartan osa-alueet olivat hyvin yhteneväisiä aikaisemmin muodostamieni keskeisten teemojen kanssa ja analyysin avulla sain syvennettyä ja tarkennettua eri kokonaisuuksia. Kuviossa 4. on näkyvillä esimerkki kategorioiden muodostamisesta tutkimuskysymykseen 1. Toimiva tuki oppilashuollossa sai kolme pääkategoriaa: oppilaan hyvinvointia tukevat rakenteet, toimivan tuen periaatteet ja toimivan tuen keinot. Oppilaan hyvinvointia tukevat rakenteet oli ensimmäisen vaiheen muistiinpanoissa nimetty opetuksen puitteiksi ja sillä ei ollut vielä alakategorioita. Alakategoriat muodostivat tässä pääkategoriassa 91 koodia,

joista muodostui kolme kokonaisuutta: *monialaiset oppilashuollon palvelut*, jotka kuvastavat koulun mahdollisuuksia tukea oppilaita näistä näkökulmista, *oppimisen tuki*, jonka koodiryhmät ovat etenkin ilmaisia erityisopetuksesta ja *koulun aikuiset*, jossa on ilmauksia esimerkiksi aikuisten luomasta turvasta koulussa.

Ennen tulosten kirjoittamista järjestelin käsittekarttojen avulla saamani tulokset kategorioiksi. Tein jokaisesta koodiryhmästä Word -raportin, joka piti sisällään ryhmän koodien viittaukset, muut ryhmät, joihin koodi kuului, mahdolliset muistiinpanot, sekä suhteet muihin saman ryhmän koodeihin. Koodiryhmiä oli yhteensä 80, joista neljä jätin lopulta analyysin ulkopuolelle, sillä ne eivät vastanneet kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymyksen. Yhdistelin ryhmiä kunnes ensimmäiselle tutkimuskysymykselle muodostui 13 alakategoriaa ja toiselle tutkimuskysymykselle 9, jonka jälkeen nimesin alakategoriat niiden muodostamien kokonaisuuksien mukaan (esim. oppimisen tuki).



KUVIO 4. Koodiryhmien luokittelu ala- ja yläkategorioiksi

Lopulta ryhmittelin nämä tiedostot kansioiden sisään, jotka nimesin yläkategorioiksi (esim. oppilaan hyvinvointia tukevat rakenteet). Ensimmäiselle tutkimuskysymykselle muodostui 3 yläkategoriaa ja toiselle 2. Järjestin nämä kansiot lopulta tutkimuskysymyksiin mukaan nimensä saaneiden kansioiden alle (esim. toimiva tuki oppilashuollossa), jotta tulosten raportointi olisi mahdollisimman sujuvaa.

6 TUTKIELMAN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Tässä luvussa vastaan tutkielman tutkimuskysymyksiin sekä esitän tulosten yhteenvetona koulun kanssa yhteistyössä kehittämäni toimintamallin. Alaluvussa 6.1 selostan opettajien toimivalle tuelle antamia merkityksiä koulun oppilashuollon rakenteiden, periaatteiden ja käytänteiden näkökulmasta. Alaluvussa 6.2 puolestaan erittelen opettajien näkemyksiä moniammatillisen oppilashuoltotyön toteuttamisesta vastuun jakautumisen sekä toiminnan seurannan ja arvioinnin näkökulmasta. Lopuksi vedän tutkielman tuloksia yhteen esittelemällä koulun kanssa yhteistyössä toteutetun oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön toimintamallin.

6.1 Opettajien toimivalle tuelle antamat merkitykset

Opettajat kuvaavat keskusteluissaan oppilashuollon toimivan tuen näkyvän koulun yksilöiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointina. Toimivan tuen mahdollistaa koulun rakenteet, kuten moniammatillinen oppilashuolto, oppimisen tuki ja turvallisuuden tunne. Toimivan tuen periaatteina toistui puolestaan hyvinvoinnin ensisijaisuus, ennaltaehkäisevä tuki, oppilaan osallisuus, koulun turvalliset aikuiset, matala kynnyks ja kodin ja koulun yhteistyö. Näiden

rakenteiden ja periaatteiden perusteella pystytään toteuttamaan toimivaa tukea, joka näkyy opettajien mielestä yhtenäisinä käytänteinä ja hyvänä vuorovaikutuksena koulussa.

6.1.1 Oppilaan hyvinvointia tukevat rakenteet

Opettajien mielestä peruskoulu jo olemassa olevine rakenteineen tukee paljon oppilaiden hyvinvointia. Peruskoulun oppilashuollon moniammatillisia palveluita pidetään pääsääntöisesti toimivana pohjana hyvinvoinnin tukemiselle, sillä palveluiden avulla pystytään vastaamaan oppilaan yksilöllisiin ja kokonaisvaltaisiin tarpeisiin. Oppilashuollon rakenteet ovat siis opettajien mielestä sellaisinaan toimivia. Opettajien keskusteluissa tulee selkeästi esille oppilashuollon tehtävä vastata hyvinvoinnin tukemisesta huomioimalla oppilaan *hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin* (Oppilas- ja opiskelija-huoltolaki 3§; Opetushallitus 2014, 77).

Opettajat kuvaavat keskusteluissa fyysisen hyvinvoinnin tukemisen terveydenhoitajan palveluina, kouluruokana ja koulun oppilaille järjestäminä liikunnallisina aktiviteetteina. Koulusta saa *lämpimän ruuan (R1, B)*, joka on opettajien mukaan yhteydessä turvallisuuden tunteeseen ja koulun tarjoaa pihoinen hyvät puitteet liikunnallisen elämäntavan harjoitteluun. Itse koulurakennus ja koulun piha ovatkin tärkeitä liikkumiseen motivoivia tekijöitä (Tanner 2000, 316). Psykkistä hyvinvointia koulussa tukee päivästrukturi ja ennakoitavuus (Nuikinen 2009, 266-269), joka alla olevassa aineistoesimerkissä yhdistettiin myös turvallisuudentunteeseen ja siihen, että lapsen ei tarvitse kantaa vastuuta aikuisten asioista, vaan lapsella on mahdollisuus keskittyä koulussa oppimiseen:

--just tää turvallisuuden luominen, struktuurit, ennakointi, et lapsi saa olla lapsi. Hänen ei tarte kantaa aikuisen vastuuta mistään, vaan hän saa olla siinä oppilaan roolissa ja, että hällä on semmonen olo, että niinkun, tää koulun käynti on ennustettavaa. (R1, A)

Opettajien mukaan turvallisuuden tunne koulussa on psyykkistä ja fyysistä turvallisuutta sekä tärkeä edellytys oppimiselle. Turvallisuuden tunnetta luovana tekijänä pidetään luotettavien

aikuisten läsnäoloa koululla. Opettajat luonnehtivat koulun aikuisten olevan oppilaille helposti lähestyttävissä ja he luovat turvaa, jotta lapsi saisi olla oppilaan roolissa koulussa. Turvallisuuden tunnetta pystytään opettajien mukaan lisäämään siis luomalla ja ylläpitämällä lämpimiä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa (Nesset Mælan ym. 2019; Suldo ym. 2012). Opettajat korostavat koulun turvallista ilmapiiriä ennaltaehkäisevänä hyvinvoinnin tukikeinona etenkin niille oppilaille, joiden kotiolo ovat epävakaaat: *Kyllä ja tärkeätä, että hän tulee kouluun. Jotenki se , että tää voi olla sille lapselle se päivän turvapaikka. (R1, B)*

Opettajien mielestä tärkeä osa-alue oppilaan hyvinvoinnissa on sosiaalinen hyvinvointi, joka nähdään etenkin mahdollisuutena luoda ystävyysuhteita vertaisten kanssa. Läheiset ihmisuhteet koulussa ennaltaehkäisevät opettajien mukaan myös oppilaiden poissaoloja. Yhdessä tekeminen ja oppiminen edistää oppilaiden osallistumista kouluyhteisöön. Eräs opettaja kuvaa ystävyysuhteita osana hyvää kouluarkea seuraavasti: *--semmone hyvä koulu arki ja -- ja pidetään huolta, että niillä oppilailla on kavereita ja että ne viihtyy koulussa --. (R3, A)* Opettajien kuvaamaa sosiaalista hyvinvoinnin osa-alueina voi siis pitää osallisuutta kouluyhteisössä sekä sosiaalista osallisuutta vertaisten kanssa (Kuorelahti ym. 2012). Opettajien mielestä heillä on hyvät valmiudet oppilaiden ryhmäytymisen ja osallisuuden tukemiseen vertaisryhmissä.

Erityisopetuksen järjestelyt ja oppimisen kolmiportainen tuki on opettajien mukaan tärkeä oppilaiden hyvinvointia tukeva rakenne koulussa. Oppilaan heikot akateemiset taidot voidaan usein yhdistää heikkoon hyvinvointiin koulussa (Parhiala 2020, 18) ja siksi oppimisen yksilöllinen tuki on tärkeää. Kuitenkin, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa mainitaan, erityisopetus tukee opettajien mielestä oppilaita muutoinkin, kuin oppimisen näkökulmasta ja siksi sen uskotaan olevan myös ennaltaehkäisevää tukea: *Ja sitte meillä erityisopetuksen järjestelyt, ni ne pitäs, nehän on kans hyvin vahvasti tota ennaltaehkäisevää siis kokonaisvaltaisesti,--. (R4, A)* Aineistokatkelmassa opettaja viittaa siihen, että hänen mielestään kohtaamiset erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kanssa muotoutuvat merkityksellisesti myös muutoin kuin oppimisen näkökulmasta. Kohtaamisista tekee merkityksellisiä se, että oppilas saa aikuisen tukea ja hänet huomioidaan yksilönä.

6.1.2 Toimivan tuen periaatteet

Opettajien mielestä toimivan tuen käytänteiden lisäksi tärkeää on sanoittaa toimivan tuen periaatteita, jotka ovat edellytys toimivien käytänteiden suunnittelemiselle ja toteuttamiselle. Opettajien keskusteluissa keskeisimmiksi periaatteiksi muodostuu oppilaan hyvinvoinnin ensisijaisuus, ennaltaehkäisevä tuki, oppilaan osallisuus, koulun turvalliset ja luotettavat aikuiset, matala kynnyksy oppilashuollon palveluihin ja kodin ja koulun yhteistyö, jotka on esitetty myös kuviossa 5.



KUVIO 5 Toimivan tuen periaatteet moniammatillisessa oppilashuollossa

Toimiva tuki edellyttää koulun henkilökunnan yhteistä ajatusta siitä, että **oppilaan hyvinvointi on ensisijaista** ja koulun aikuisten vastuulla on keskittyä hyvinvoinnin tukemiseen yhtä lailla kuin opetuksen järjestämiseenkin. Eräs opettaja vertaa oppimista talon rakentamiseen seuraavasti: *--jos se pohja ei oo kunnossa niin sen päälle on vaikeaa rakentaa taloa. (R1, B)* Tätä voi verrata Baschin (2010) näkemykseen siitä, että oppilaan motivaatio ja hyvinvointi

ovat oppimisen edellytyksiä. Kuitenkin näkemykset siitä, miten oppilaan hyvinvointia tulisi tukea saattavat opettajien mielestä olla erilaisia. Eräs opettajista pitää tärkeänä sitä, että näkemyseroista keskusteltaisiin, jotta saavutettaisiin koko kouluyhteisölle yhteinen ajatus siitä, kuinka hyvinvointia tulisi tukea: *-uskon kyllä, että me löyvetäs keskustelemalla aika hyvä konsensus. (R6, B)*

Opettajien mielestä heidän tulisi tuoda selkeämmin myös huoltajille esille sen, että opettajat pyrkivät edistämään lapsen hyvinvointia ja ottamaan hänet huomioon yksilönä, kuten eräs opettaja pohtii seuraavassa aineistokatkelmassa: *--ja jotenki minusta monesti selittää semmonenki, että myö niinku yritetään lapsen parasta. Et sekää ei oo aina itsestään selvää, --. (R4, C)* Hyvinvoinnin tukeminen on opettajien mielestä tärkeä osa heidän työnkuvaansa ja kuten alla olevassa aineistokatkelmassa opettaja toteaa, oppilaan hyvinvointia edistävän työn tulisi olla luonteva osa koulun arkea: *Mut silti kyl mun mielestä täällä niinku se hyvinvoinnin tukeminen on niinku osa sitä meidän joka päiväistä niinku arkityötä täällä luokissa, että sitä ei voi niiku mun mielestä niiku liika silti tehdä. (R3, A)*

Suuri osa opettajista pitää oppilashuollon **ennaltaehkäisevää** tehtävää tärkeänä myös yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta ja eräs opettajista toteaa oppilashuollon tehtävästä seuraavasti: *--sen pitäis olla nimenomaa ennakoivaa ja koko koulun hyvinvointia tukevaa. (R4, B)* Tärkeänä ennaltaehkäisevänä tekijänä pidetään lämmintä vuorovaikutusta koulussa, aikuisten määrää sekä tunnetaitojen opettamista. Itsetuntemuksen, tunnetaitojen ja muiden sosioemotionaalisten taitojen säännöllinen harjoittelu parantaakin koko koulun ilmapiiriä (Bradley ym. 2018, 248,259). Erään ryhmän opettajien mielestä he voivat tukea oppilasta ennaltaehkäisevästi etenkin lämpimän vuorovaikutuksen avulla, joka keskustelussa kuvattiin seuraavalla tavalla: *--läsnäoleva aikuinen, se turvallinen aikuinen, on siellä aamulla vastaanottamassa tulitpa sää millä tuulella tahansa kouluun--. (R1, B)* Vuorovaikutuksen avulla pystytään opettajien mielestä tukemaan myös kodin osallisuutta oppilaan tukemisessa. Erään opettajan mielestä huoltajien luottamussuhteen eteen tulisi koululla keskittyä ennaltaehkäisevänä tekijänä jokaisen oppilaan kohdalla, jotta koulu ja koti voisivat tehdä sujuvampaa yhteistyötä myös silloin, kun ennaltaehkäisevän tuen sijaan tarvitaan yksilöllisempää tukea:

Joo ja sen mie toivosinki, et olis kun tavallaan ongelmiin on helppo puuttua sillon ja se luottamus rakentaa sinne kotiin sillon, kun ei olla vielä massiivisten ongelmien kanssa tekemisissä. (R7, A) Luottamuksellinen yhteistyö koulu yhteisössä lisääkin niin oppilaiden, huoltajien, kuin koulun henkilökunnankin hyvinvointia (Koskela 2009, 228).

Koulun arki ja yksittäiset oppitunnit määräytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti ja kaikkien sisältöjen läpikäyminen suunnitellussa ajassa saattaa aiheuttaa opettajille kiireen tunnetta ja stressiä. Kiireen vaikutus tulee hyvin esille keskustelussa, jossa opettajat pohivat tunnetaitojen harjoittelun merkitystä koulussa. Heidän mukaansa parhaimmillaan taitojen harjoittelu on luonteva osa opetusta. Alakoulussa oppitunnin sisällöistä on heidän mukaansa helpompaa joustaa, kuin yläkoulussa. Yksi opettajista vitsailee sillä, kuinka oman opettavan aineen tuntisuunnitelmasta poikkeaminen voi tuntua joskus hankalalta: *Sitä jotenki on niin itsekäs noissa omissa oppiaineissa tai, että ei voi käyttää tuntia--.* (R5, C) Aineenopettajalle tunnetaitojen harjoittelu autenttisten tilanteiden yhteydessä voikin viedä aikaa tunnin sisällön opettamiselta, joka vaikuttaa usein koko jakson suunnitelmaan ja siksi tilanteisiin ei tule tartuttua.

Suurella osalla keskusteluita opettajat pitivät oppilaan hyvinvoinnin tukemista koulussa yksittäistä tuntisuunnitelmaa tärkeämpänä. Erään opettajan mukaan tämä näyttäytyy hänen oppilaidensa kanssa arjessa seuraavalla tavalla:

--välil näyttää et myö touhuttaa jotai iha muuta ja aika useesti ni näyttää, että touhuttaa muuta, mut et veto on sillee, et tulevat kouluun ja poissaoloja on ainakii nyt alkuu, tietystää on muutama viikko vaa menny, mut vähemmä, mitä oli keväällä. (R3, D)

Opettajille paineen tunnetta luo ristiriita siitä, millaisia yksittäisten oppituntien pitäisi olla oppimisen kannalta ja millaiseksi oppitunnit yllättävien tilanteiden, kuten oppilaan koulukuntoisuuden perusteella muotoutuvat. Joustavan asenteen kuvattiin kuitenkin kantavan hedelmää pidemmällä aikavälillä. Opettajan joustavuuden ansiosta oppilas viihtyy koulussa paremmin ja poissaolot koulusta vähenevät. Eräs opettaja kuvaa opetustyönsä periaatetta seuraavasti: *Et tavallaan ei mennä oppisisältö edellä vaan mennään se niinku sen tavallaan se tunne, se semmonen et mikä on sille ryhmälle parasta ja sen mikä sen ryhmähengen semmosen -- niinku luomiseen. (R1, B)*

Opettajat eivät ole täysin yksimielisiä siitä, millaista on ennaltaehkäisevä tuki koulussa ja mikä rooli koululla on ennaltaehkäisevässä oppilashuoltotyössä. Suuren osan opettajista mielestä koulun ja oppilashuollon koko toiminta on sellaisenaan ennaltaehkäisevää: *–toki meillä on sit kuraattorityötä tarjolla ja sehän on nimenomaan tätä ennaltaehkäisevää työtä, millon ei olla ihan vielä tuolla erikoissairaanhoidossa, vaan tässä. (R7, A)* Vaikka ennaltaehkäisevän tuen tavoite on kirjattu myös OPS:aan (Opetushallitus 2014) yhdessä keskusteluista ennaltaehkäisevän tuen arvioidaan kuuluvan eritoten kodeille ja koulun ulkopuolisille toimijoille, kuten urheiluseuroille:

Minusta ennaltaehkäisevä työ ni melkein menee aika paljon koulun ulkopuolellekin. Se ois, pitäis tapahtuu tuolla kodeissa, että koulu ehkä vähemmän kuitenkin pystyy ennaltaehkäisemään. No miksei on täälläkin nii, mutta varmasti niin suurin osa pitäis tapahtuu jos-sain tuolla perheessä ja siellä ku koko perhettä tukee. (R2, A)

Oppilaan tuen tarve on opettajan mukaan usein lähtöisin siitä, että koko perhe tarvitsisi enemmän tukea. Oppilaan hyvinvointiin koulussa vaikuttaakin kodin kasvuympäristö sekä perheen sosioekonomiset tekijät (Forssen ym. 2002, 84; Konu 2002) Opettajat pitävät mahdollisena järjestävänä tahona tuelle vapaa-ajan toimijoita sekä muuta yhteiskuntaa vanhempien lisäksi. Vapaa-ajan toimintaan kannustaminen ja koulun verkostoituminen on opettajien mielestä keino, jolla voidaan ohjata oppilaita hyvinvointia lisäävien harrastusten pariin.

Eräässä ryhmässä ehdotetaan myös koko perheen palveluiden tuomista lähemmäksi koulua, jotta perheen hyvinvointipalveluista saataisiin eheämpi kokonaisuus ja tukea saisi näin ollen **matalammalla kynnyksellä**. Matalan kynnyksen palveluilla voidaan tavoittaa heitä, jotka ovat jääneet palvelujärjestelmän ulkopuolelle. Helposti lähestyttävillä palveluilla voidaan siis parantaa sosiaalista osallisuutta. (Leemann & Hämäläinen 2015.) Ideaalitalanteissa opettajien mukaan oppilashuollon rooli jokaisen lapsen hyvinvoinnin palveluiden järjestämisessä kunnan tasolla voisi olla suurempikin, jotta sosiaali- ja terveydenhuollon saavutettavuus olisi perheille parempaa, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa todetaan:

-- tottakai kodin vastuu ja tehtävä se on tietyt asiat pääasiassa, mutta se, että se ois täällä niin kauheen helppoa, että jos ois käytössä enemmän näitä moniammattillisia palveluita koulussa niin täällä se taas saatais hoidettua pienemmällä. (R1, B)

Tämä asettaisi opettajan mukaan perheet tasa-arvoisempaan asemaan, sillä oppilaat saisivat tarvitsemansa tuen palvelut jo koulussa eikä vanhempien työt tai ajoneuvon puute vaikuttaisi siihen, milloin oppilas pääsee esimerkiksi lääkärin vastaanotolle.

Matalan kynnyksen palveluihin koululla vaikuttaa etenkin oppilashuollon resurssit. Tutkimuskoululla terveydenhoitaja on paikalla päivittäin, mutta muut ammattilaiset vain noin puolet viikosta. Opettajat ovat yksimielisiä siitä, että oppilashuollon monialaisten ammattilaisten jatkuva läsnäolo koululla olisi suuri ennaltaehkäisevää hyvinvointia tuottava tekijä, sillä tuen saamiselle olisi matalampi kynnyks. Tällöin opettajilla olisi myös paremmat mahdollisuudet konsultoida muita ammattilaisia ennaltaehkäisevän ja yksilöllisen tuen suunnittelemiseksi. Tällä hetkellä yhteistä aikaa on vaikeaa löytää, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa pohditaan:

--just nää ihan nää aikaresurssit ja läsnäolo.

B) Että olisi läsnä enemmän.

C) Saavutettavuus kyllä se on varmaa yks niitä isoimpia kysymyksiä. (R1,B,C&A)

Matalan kynnyksen tuen järjestämisen haasteena pidetään myös monialaisten ammattilaisten, kuten kuraattorin roolin stigmatisoituneisuutta seuraavassa aineistokatkelmassa: *-- et kuraattori, et se on koetaan -- et mul on nyt joku iso ongelma, ku minut ohjataan kuraattorille--.* (R7, C) Koululle on kuitenkin ryhmäkeskusteluiden aikaan palkattu *psykkari* eli psykiatrinen sairaanhoitaja, kenen toimijuudesta koululla odotetaan matalan kynnyksen tukea oppilaille sekä opettajille. Opettajat toivovat voivansa konsultoida psykkaria esimerkiksi oppilaiden mielenterveyteen liittyvissä asioissa. Psykkari voisi olla siis ratkaisu siihen, että oppilashuollon moniammatillisesta osaamisesta tulisi näkyvämpi osa koulun arkea, eikä hyvinvointia tuettaisi vain suljettujen ovien takana. Oppilashuollon palveluihin pääsy eli palveluiden saatavuus vaikuttaa oppilaiden ja perheiden sosiaaliseen osallisuuteen ja siksi on tärkeää, että palveluista on saatavilla riittävästi tietoa, fyysisiä ja psyykkisiä esteitä, kuten häpeän tunnetta pyritään purkamaan ja palveluissa pyritään ottamaan huomioon monet yhtäaikaiset ongelmat (Leemann & Hämäläinen 2015, 2-3).

Opettajien mielestä **oppilaan osallisuutta** kouluyhteisössä lisää sosiaalisten suhteiden tukeminen. Hyvinvointia tukevat suhteet eivät synny aina itsestään, vaan henkilökunnan tulee tietoisesti edistää oppilaan osallisuutta vertaistensa joukossa ja kouluyhteisössä. Eräässä keskustelussa lasten kuvataan nykyisin olevan rohkeampia esittämään omia mielipiteitään koulussa:

--miusta tuntuu, että niinkun nämä nykyajan lapset jo oppii pienestä pitäen, että päiväkodisaki jo on sitä, että he osallistuu ja he kertoo mielipiteitä ja niitä mielipiteitä kuunnellaan, että he ehkä niinkun jo luontevasti on jo jotenki semmosia enemmän aktiivisia toimijoita, ku mitä ite esimerkiks omana aikanaan oli--. (R7, B)

Opettaja kokee kulttuurin muuttuneen hänen lapsuudestaan niin, että oppilaiden osallisuuteen kiinnitetään kouluyhteisössä enemmän huomiota, kuin aikaisemmin ja oppilaat ovat myös halukkaampia tuomaan esille omia ajatuksiaan aikuisille. Koulussa otetaan siis nykyisin paremmin huomioon oppilaiden päätöksentekomahdollisuudet ja oikeus arvostukseen, jotka Konun (2002,44) ovat yhdenvertaisuuden ja onnistumisten kokemusten ohella tärkeitä oppilaan osallisuuden kokemuksen tekijöitä.

Oppilaan oman äänen kuuluminen on opettajista tärkeää etenkin yksilöllisen tuen prosesseissa, joissa suunnitellaan oppilaan oppimista ja hyvinvointia edistävää tukea koulun käyntiin. Opettajien mielestä oppilaan osallisuuden tukeminen on välillä haastavaa ja he tarvitsivat siihen enemmän tukea työyhteisöltä. Toisaalta oppilaan osallisuutta pystytään opettajien mielestä tukemaan paljon kohtaamalla oppilas kiinnostuksella hänen omaa ajatusmaailmansa kohtaan. Haastavia tilanteita kuvataan eräässä keskustelussa seuraavasti: *Laps ei uskalla kyllä siinä suutaan avata, vaikka hän on oikeestaan päähenkilö, jonka takia kokousta pidetään.* (R2,A)

Opettajien mielestä osallisuuden tarkoituksena ei ole kuitenkaan ainoastaan oppilaiden mielipiteiden kuuleminen, vaan sen avulla yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen kouluyhteisöä kohtaan: *Et he sais ikänsä mukaan entistä enemmän olla osallisia siinä omaan koulutyöhönsä, jollon tulis se kuuluvuuden tunne tänne kouluun ja se, että: ”Minä pystyn vaikuttamaan täällä. Minä pystyn ole osallinen tätä yhteisöä.”* (R7, A) Yhteenkuuluvuuden tunteen luominen tuottaa opettajien mielestä hyvinvointia koko kouluyhteisölle sekä yksittäiselle oppilaalle ja

oppilaan osallisuutta pidettiin tärkeänä keinona yhteenkuuluvuuden tunteen luomiselle. Yhteisöllisyyden tunnetta koulussa lisääkin Kuorelahden ym. (2012) mukaan osallisuus eli dialogi ja lämmin vuorovaikutus.

Koulun aikuisten luonnehdittiin luovan turvaa oppilaan arkeen lämpimän kohtaamisen ja aktiivisen kuuntelun avulla. Etenkin opettajien panosta ennaltaehkäisevän tuen toteuttamisessa pidettiin suurena, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa mainitaan: *--miun mielestä meillä on opettajakunta, joka on aika herkästi tarttuu siihen ennaltaehkäisevään työhön. (R7, A)* Opettajat arvioivat koululla olevan paljon oppilaita, jotka kaipaavat paljon aikuisen huomiota. Eräs opettaja kuvailee suhtautuvansa uudessa koulussa opetukseen ja sen tehtävään eri tavalla, kuin aikaisemmin: *Mut täällä on jotenki antanu itselleen myös luvan pysähtyä. Mulla ei oo kiire. Että nyt, nyt tehdään, mikä tavallaan tuntuu myös hyvältä. (R1, B)*

Koulun alaluokilla opetus tapahtuu avoimissa *soluissa*, joissa opiskelee useampi ryhmä jaetuissa tiloissa. Oppimisympäristön etuna on opettajien mukaan se, että oppilailla on useampi aikuinen heidän tukena, mutta myös se, että aikuiset saavat myös toisiltaan kollegiaalista tukea. Avoin ympäristö rakenteena on siis opettajien mielestä ennaltaehkäisevä tekijä, sillä se mahdollistaa kohtaamiset useampien aikuisten kanssa. Opettaja kuvaa tunnelmaa omassa solussaan seuraavasti: *No esimerkiksi kutosen kaikki ni enhän mie opeta niille mitään, mutta ne tulee aina jututtamaa ja näin, että niitä turvallisia aikuisia on enemmän kenen kanssa voi jakaa huolet ja kysyy, jos joku on epäselvä ja näin. (R3, A)* Tämänkaltaiset tilat kannustavat koululla parempaan johtamiseen, sillä ne luovat työyhteisöön tasa-arvoa ja helpottavat avoimuutensa vuoksi työskentelyn vastuun jakamista (Nuikkinen 2009, 266-269). Pullonin ym. (2016, 790-791) mukaan tilat, joissa työyhteisön jäsenet voivat vaivattomasti konsultoida toisiaan, mahdollistavat myös toimivan moniammatillisen yhteistyön.

Opettajien mukaan heidän roolinsa oppilaan hyvinvoinnin ennaltaehkäisevässä tukemisessa on suuri. Opettajat korostivat etenkin oppilaan tuntemuksen ja kohtaamisen olevan tärkeitä periaatteita oppilaan tukemiseen koulun arkisissa tilanteissa. He keskustelivat kuitenkin paljon myös suuren vastuun ja roolin tuomasta kuormituksesta työssään. Opettajat kuvaavat ylei-

sen tuen järjestämiseen liittyvää rajattomuuden tunnetta, jossa he eivät koe saavansa tarvitsemaansa tukea tilanteeseen, vaan jatkavat sinnikkäästi eteenpäin, kunnes mahdollisesti uupuvat itse:

--ja sitte pahimmillaan saattaa vaa tehdä sille lapsellekki hallaa sillä tavalla ja saatikka omalle jaksamiselleen tekee vaa niiku hallaa siinä. Et sit jossain vaiheessa pitää olla luokanopettajanaki se oikeus sanoa, että en pysty, että tähän on nyt saatava joku ratkasu. (R3, A)

Opettajat pitävät siis oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen kannalta tärkeänä sitä, että koulun työyhteisön ammattilaiset voivat myös hyvin. Van Petegemin ym. (2007, 460-461) tutkimuksen tuloksena myös oppilaat itse arvioivat voivansa paremmin koulussa silloin, kun heidän opettajansa vaikuttivat hyvinvoivilta. Yksi hyvinvoinnin tekijä työyhteisössä on se, että vastuu jakautuu oppilashuollossa tasaisemmin ja toisaalta opettajien mielestä heidän on hyvä tunnistaa myös itse työhyvinvointiinsa liittyviä tekijöitä. Eräs opettaja vertaa työhyvinvoinnista huolehtimista lentokoneen turvaohjeisiin:

Ja musta se jotenki ku, hyvä neuvo aina jollekin vanhemmalle on lentokoneessa aina sanotaan, että jos tulee maski, happinaamarit esille, niin laita ensin itselle ja sitten vasta lapselle. Eli se on vähän sama, et huolehdi omasta tai tai työminän hyvinvoinnista, ni puhutaan työssä. (R1, B)

Opettajien keskusteluissa pohditaan usein sitä, kuinka tärkeää hyvät luottamussuhteet huoltajien kanssa ovat **kodin ja koulun yhteistyön** kannalta. Kodin ja koulun luottamussuhdetta yhteistyön muotona voidaan verrata Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön osa-alueeseen *keskinäinen riippuvuus*, jossa yhteistyön osapuolet tunnistavat toistensa osaamisen ja sen vuoksi pystyvät järjestelemään työskentelyn niin, että kaikki käyttävät osaamistaan ja vahvuuksiaan yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. Huoltajat tuntevat oppilaan usein paremmin, kuin koulun henkilökunta, joilla puolestaan on usein huoltajia enemmän osaamista oppimisesta ja oppilaan hyvinvoinnin eri tekijöistä.

Luottamussuhteen rakentamisen tärkeys korostuu erään opettajan mukaan etenkin uuden koulun toiminnan käynnistämisen yhteydessä: *Me oltiin uusi koulu he kyseenalasti hyvin paljon kaiken. Tää vuosi on minusta alkanu paljon rauhallisemmin niinku, et huoltajat jo luottaa, että me hoidetaan homma. (R7, A)* Vuorovaikutuksen avulla voidaan vahvistaa kodin ja koulun

luottamusta toisiinsa, mutta myös parantamaan yhteistyötä niiden välillä. Eräissä keskustelussa todetaan, että kodin ja koulun luontevaa yhteistyötä voidaan edistää positiivisten yhteydenottojen kautta:

C) Että se koulu ei ois semmonen pelottava asia vanhemmille, et ois semmosta luontevaa yhteistyötä ja...

B) Nii, että jos tulee koulusta yhteydenotto, sitte ettei ois aina negatiivista vaa se voi olla niinku...

A) Nii oikeesti positiivista ilman mitään, että on niinku tapahtunu jottai--. (R5)

Opettajien mielestä luontevuutta yhteistyöhön tuo myös yhteinen tekeminen kuten, luokkatietokirjojen tai avoimien koulupäivien järjestäminen. Huoltajat pääsevät tutustumaan eri tapahtumissa koululle paikan päälle ja saavat tutustua oppilaan lähiopettajan lisäksi koulun muihin aikuisiin.

Erään opettajan mukaan huoltajan osallisuutta tukee lämmin vuorovaikutus: *--yksi tapa miusta ihan huoltajien osallistamiseen on se, että ollaan ihminen ihmiselle. (R7, A)* Vastavuoroisuus helpottaa dialogia kodin ja koulun välillä eli eri osapuolet pyrkivät saavuttamaan yhteisen ymmärryksen olemalla aidosti kiinnostuneita toistensa näkökulmista ja pyrkivät ymmärtämään niitä ja oppimaan niistä (Mönkkönen ym. 2019, 35). Eräissä keskustelussa puolestaan jaetaan kokemuksia siitä, kuinka aikaisemmillä työpaikoilla oli pyritty parantamaan huoltajien osallisuutta: *--edellisessä koulussa oli siis esimerkiksi yhteisöllisessä oppilashuoltoryhmässä oli huoltajajäsen. (R4, B)* Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä ja huoltajan osallisuuden tukeminen ovat opettajien mielestä tärkeitä edellytyksiä hyvälle koulun ja kodin yhteistyölle.

6.1.3 Koulu yhteisön yhtenäiset käytännöt

Opettajien mukaan toimiva tuki kattaa koko koulu yhteisön ja tärkeänä keinona koulu yhteisön hyvinvoinnin tukemiseen on yhtenäiset järjestyssäännöt, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa todetaan:

Tottakai se helpottaa sitä, että että on semmoset tota selkeet raamit, minkä mukaan mennään ja tietää jo vähän sääntöjä ja, koska kyllä se kuitenkin se semmonen rajat ja semmone et, jonkinlaiset tietyt säännöt niin kuitenkin sitä hyvinvointia kuitenkin edistää täällä koulu-yhteisössä--. (R3, B)

Myös Martínez-Fernández, Díaz-Aguado, Chacón ja Martín-Babarro (2020) toteavat tutkimuksessaan kouluilmapiiristä reilujen ja koko koulu-yhteisön kattavien sääntöjen parantavan koulun ilmapiiriä. Yhteisten sääntöjen avulla pystytään opettajien mukaan tukemaan oppilaiden toiminnanohjausta, luodaan turvallisuutta koulun arkeen ja helpotetaan opettajan ja muiden koulun aikuisten työtä. Kun kaikilta oppilailta odotetaan samanlaista käytöstä ja kun seuraamukset yhteisistä säännöistä poikkeamiselle ovat samat, vältetään opettajien mukaan tarpeettomia konflikteja, joiden selvittäminen vie aikaa muun muassa opetustyöltä.

Yhteisten käytänteiden luominen on opettajien mielestä tärkeää muutoinkin, kuin järjestys-säännöistä keskusteltaessa. Eniten keskustelua herättää käytänteiden yhtenäistäminen oppimisen tuen järjestämisen ja oppilashuollon yhteydessä. Opettajien mielestä heillä ei ole oppilashuollolle selkeitä **yhteisiä tavoitteita**, joka aiheuttaa sen etteivät käytänteetkään ole yhtenäisiä. Yhteiset tavoitteet edistävät vastuun tasaista jakamista työyhteisössä (Bronstein 2003). Selkeät yhteiset tavoitteet voivat lisätä myös tyytyväisyyttä työyhteisössä ja näin ollen edistää henkilöstön motivaatiota ja jaksamista työssään (Suhola 2017, 97). Seuraavassa aineistokatkelmassa lisätään myös, että tavoitteiden tulisi olla näkyviä myös oppilaille ja huoltajille, jotta kodin ja koulun yhteistyö olisi sujuvampaa ja läpinäkyvämpää:

--. Ensin pitää luoda yhteiset tavoitteet...

A) Ja puhua ne auki!

B) ...ja silleen luoda käytänteet, sit et mitä ne toiminnan käytänteet on ja nimenomman puhua auki, et mikä meidän niinku, mitä me halutaan...

A) Ja visuaalisesti tuoda esille. Ei pelkästään opettajille, vaan oppilaille, miten ne jalkautetaan. (R4, A&B)

Yksi toivotuimmista käytänteistä opettajien keskusteluissa on ajan järjestäminen tiedonvaih-dolle koskien oppimisen tukea ja oppilashuoltoa. Koululla tiedonvälityksessä koetaan olevan haasteita, mutta haasteiden uskotaan johtuvan siitä, että koulu on uusi. Tiedon ja keskustelun

puute työyhteisössä ovat vuorovaikutuksen haasteita (Veijola 2004, 64). Katkokset yhteisessä tiedonvälityksessä aiheuttavat esimerkiksi vastaavanlaisia tilanteita:

*--ku me aloteltiin täällä viime syksynä sillo aikaki, mitä minä kaipasin, ni ei ees tienny, et sun ryhmään tuli tavallaan oppilas tai sun ryhmässä ei ollu oppilasta. Kukaan ei tullu mulle sanomaan, että: "Ahha onko tämä nytte, missäs tää on tämä oppilas?", kunnes saatto puol vuotta kulua, ni se onkkii tuolla erityisopetuksessa, et sulle pitää kertoa, -- tai ketä se nyt koskee, että miksi se ei oo siellä ryhmässä ja kenen opastuksella se opiskelee,--
-. (R6, A)*

Opettajat kokevat, että heillä kaikilla on erilaisia yhteistyösuhteita monialaisten ammattilaisten kanssa, jota kuvaillaan eräässä keskustelussa seuraavasti: *--ihan eri tavat sit taas niinkun käyttää niinkun jotain muuta tyyppejä hyödyks, että mun mielestä vois vähän yhdenmukaistaa sitä--*. (R3, B) Yhteiselle ajalle ehdotetaan kiinteää paikkaa lukujärjestyksessä. Opettajat toivovat, että yhteinen aika mahdollistaisi sen, että oppilashuollon ammattilaiset voivat tarjota opettajille ja muulle henkilökunnalle tukea hyvinvoinnin edistämiseksi yksittäisten oppilaiden kanssa ja koko kouluyhteisössä. Kun yhteistä aikaa on säännöllisesti, opettajat arvioivat, että koulun henkilökunta tulisi myös toisilleen tutummaksi ja yhteistyö helpottuisi. Riittävän ajan resurssin lisäksi Mönkkösen ym. (2019, 33) mukaan moniammatilliseen vuorovaikutukseen tarvitaan myös kykyä ajoittaa työskentely oikein ja kykyä tunnistaa prosessiin tarvittava asiantuntijuus.

Opettajien mielestä koulussa oppilaiden hyvinvointia voidaan tukea kiinnittämällä huomiota oppilaiden ryhmäytymiseen. Yhtenäiset hyvinvointia tukevien käytänteiden tulisi opettajien mielestä ottaa huomioon ryhmän hyvinvoinnin tukeminen, sillä se kertoo opettajan mielestä paljon myös yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnista. Seuraavassa aineistokatkelmassa opettaja pohtii hyvän ryhmähengen vaikutusta oppilaan hyvinvoinnille:

No jos mietitään vaikka niinku luokkatasolla niinku sen luokan hyvinvoimista ja niitten ja nuorten hyvinvointia niinkun arjessa, nii musta siinä on kuitenkin aika keskeistä se, että miten ne tulee toimeen keskenään toistensa kanssa, kuinka niinkun yhteen hitsautunut porukka se on. (R5, B)

Erityisesti nivelvaiheissa ryhmäytymistä pidettiin tärkeänä, mutta opettajien mielestä hyvinvoinnin edistämisen keino olisi järjestää oppilaille tasaisesti mahdollisuuksia tutustua toisiinsa etenkin yhteistyön kautta.

Opettajista on myös tärkeää se, että ryhmädynamiikan haasteisiin tai työrauhan rakentamiseen otetaan mukaan koko oppilasryhmä, jotta tulokset olisivat kestäviä ja edistäisivät koko ryhmän hyvinvointia, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa todetaan: *--eihän se toimi silleen, et jos se vaikka yhen tai kaks oppilasta ottaa muualle, et myö täällä keskustellaan, vaan niinku siihen pitäis saaha se koko ryhmä ryhmäytettyä niinku keskenään ennen kun se alkaa toimia.* (R5, B) Yhteisöllisissä ryhmissä jäsenten välillä on vastavuoroista kunnioitusta ja vuorovaikutteisuutta, ryhmän jäsenet arvostavat erilaisuutta ryhmän sisällä ja ovat kiinnostuneita edistämään toistensa ja koko ryhmän hyvinvointia (Beck & Kosnik 2001; Karila, ym. 2006, 12). Opettajista ryhmädynamiikan tukeminen on tärkeää myös yksittäisen oppilaan kannalta. Alaluokilla saatu stigma saattaa vaikuttaa oppilaan sosiaalisiin suhteisiin koulussa pitkään ja tilanteeseen on erään opettajan mukaan silloin vaikeaa puuttua: *--sillon se ryhmän muodostama käsitys myös oppilaasta niin se on todella vaikee muuttaa sitten siinä vaiheessa kun on, on monta vuotta jo kuljettu ja ”toi on aina se ja toi on aina tää”.* (R1, C)

Yhteisten käytänteiden luomiseen koetaan opettajien keskusteluissa vaikuttavan etenkin yhteisen ajan resurssit koulussa. Ajan vapauttamiseksi opettajat toivovat koulun aikuisten määrän lisäämistä palkkaamalla etenkin koulunkäynnin ohjaajia useampaan ryhmään. Yhteisten käytänteiden kannalta ratkaisevana tekijänä pidetään myös vuorovaikutussuhteita koulun työyhteisössä: *Et et se on viel niiku enemmän pohjautuu niihi, ehkä niiku ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen ne ko, aletaan niitä ihan toimintamalleja porukalla miettimään* (R3, D)

6.1.4 Koulu yhteisön hyvinvointia tukeva vuorovaikutus

Koko koulu yhteisöä ja yksittäisten oppilaiden hyvinvointia tukevana käytänteenä pidetään myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamista yhteisesti. Kuorelahden ym. (2012) mukaan oppilaan sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa myös hänen osallisuuteensa koulu yhteisöön. Seuraavassa aineistokatkelmassa opettaja pohtii tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan

myös ennaltaehkäisevä hyvinvoinnin tekijä ja siksi sille tulisi koulussa olla yhtenäiset käytännöt:

Nyt niinkun voidaan ohjata siihen, nimenomaan opastaa näiden, tunnetaitoihin, sosiaaliin taitoihin, itseilmaisun taitoihin. Kaikkeen siihen ni nyt on niiku se hetki että pitää ikäänkuin ruveta tekemään sitä työtä, jotta sitten jatkossa se on helpompaa ja täähän on niiku hyvinvointia valtavasti edistävää --. (R1, C)

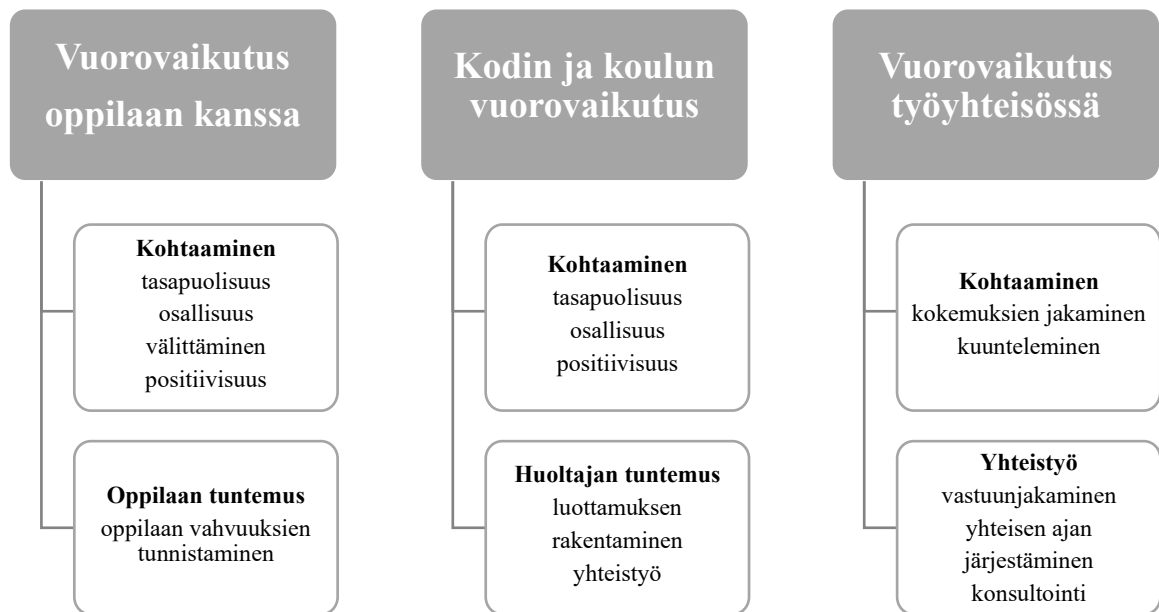
Näiden taitojen, harjoitteluun olisi opettajien mielestä hyvä aloittaa mahdollisimman varhain, jotta välttyttäisiin mahdollisilta tulevaisuuden haasteilta. Oppilaan sosiaalisten taitojen ja positiivisen mielenterveyden tukeminen on siis tulevaisuuden haasteita ennaltaehkäisevä tekijä (Elias 2009). Opettajat pitivät hyvänä ajatuksena sitä, että koko koulu osallistuisi taitojen harjoitteluun esimerkiksi teemajaksoina, jolloin tiettyä taitoa harjoitellaan koululla näkyvästi ja oppilaat voivat osallistua myös itse teemajakson ohjelman suunnitteluun.

Opettajien keskusteluissa kouluyhteisön hyvinvointia pohditaan oppilaan, kodin ja työyhteisön näkökulman kautta. Opettajien näkemyksien mukaan hyvä vuorovaikutus on aitoa ja välittävää kohtaamista sekä läsnäoloa niin oppilaiden, heidän huoltajiensa, kuin koulun henkilökunnankin kanssa. Kuviossa 6 on näkyvillä opettajien näkemyksiä hyvästä vuorovaikutuksesta kouluyhteisössä.

Opettajien **mukaan vuorovaikutusta oppilaan kanssa** tukee oppilaan kohtaaminen tasapuolisesti, aidosti kiinnostuneesti ja välittäen. Vuorovaikutukseen tulee opettajien mukaan kiinnittää huomiota koko kouluyhteisössä. Eräässä keskustelussa lämpimän vuorovaikutussuhteen luomista oppilaaseen pidetään myös ennaltaehkäisevänä tuen keinona:

C) Mietin myös ihan sitä, sitä jatkuvaa kohtaamista oppilaiden kanssa, että kun opettajat on kiinnostunut oppilaista. Miun mielestä meidän koulussa tosi monet opettajat jää juttelemaan oppilaitten kanssa, ku vertaan aikasempiin työpaikkoihin niin jotenkin täällä huokuu se, että opettajia kiinnostaa ja ja...

B) On niinku semmonen niinku kauheen lämpimät suhteet mun mielestä oppilaitten kanssa. (R5)



KUVIO 6 Kouluyhteisön hyvinvointia tukeva vuorovaikutus

Ennaltaehkäisevän tuen toteuttamiseen koulussa pystyy siis opettajien mielestä osallistumaan kaikki aikuiset hyvinkin matalalla kynnyksellä tervehtimällä oppilasta ja olemaan aidosti kiinnostunut hänen kuulumisistaan. Opettajien mukaan matalan kynnyksen palveluita olisi helpompaa järjestää, jos myös muut ammattilaiset jalkautuvat välillä koulun arjessa väli- ja oppitunneille. Nuikkisen (2009, 266-269) mukaan koulun tilojen avulla voidaan mahdollistaa kouluyhteisön jäsenien vaivaton kohtaaminen, mutta opettajien mielestä yhtä tärkeää on se, että eri asiantuntijat järjestävät itse aikaa oppilaiden kohtaamiseen ja heihin tutustumiseen sovittujen vastaanottoaikojen ulkopuolella. Se, että oppilas tuntee koulun aikuiset arvioidaan edistävän oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia, joka näkyy erään opettajan mukaan esimerkiksi vähäisempinä konflikteina. Lämpimän kohtaamisen avulla pystytään opettajien mukaan parantamaan oppilaan tuntemusta, jonka avulla voidaan mukauttaa opetusta ja kasvatusta hänen vahvuksiensa mukaiseksi. Eräässä aineistokatkelmassa pohditaan oppilaan tuntemusta seuraavasti:

Oikeestaan, miten niinku ite aattelee ennaltaehkäisevää työtä hyvinvointiin, niin on oppilaan tuntemus. Et me tunnetaan se porukka, et kuka siellä tarttee rauhallisemman tilan. Kuka tarttee aikuista enemmän, enemmän viereen, joko tehtävien ohjeistamista, tai niinku että toiminnanohjauksen pulmissa tai sitten käytöksen pulmissa. (R1, A)

Oppilaan tuntemuksesta koetaan olevan etua yksilöllisen tuen järjestämistä koskevista moniammatillisissa palavereissa, joissa tärkeää on oppilaan osallisuus ja vahvuuksien huomioiminen. Erään opettajan mukaan, kun tunnetaan oppilas ja hänen tapansa ilmaista itseään, pystytään kehittämään tukikeinoja, joita myös oppilas mielellään toteuttaa: *--se, et jos se nuori ei sano mitään siinä kokouksessa ja jos aikuiset päättää, että tehään tämmönen toimintasuunnitelma niin mahtaapa se nuori sitä toteuttaa,--.* (R2, C) Konun (2002, 44) mukaan oppilaan oikeus arvostukseen, onnistumisen kokemuksiin ja päätöksentekomahdollisuudet ovat mahdollisuus toteuttaa itseään koulussa ja tärkeä hyvinvoinnin osatekijä. Opettajien mielestä myös suoran kontaktin määrä oppilaan kanssa on ennaltaehkäisevä hyvinvoinnin tekijä, jonka vuoksi opettajat olivat huolissaan etenkin niistä oppilaista, jotka jäävät usein vaille opettajan huomiota. Eräs opettaja kuvaa seuraavassa aineistokatkelmassa, kuinka tunne siitä, että oma aika ei riitä jokaisen oppilaan kohtaamiseen aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden ja huolen tunteita:

Kyl se tuntuu aina sillee sääliittävältä, että ne lapset, jotka pitää ääntä ja riehuu siellä, ni nihi me puututaan. Ne saa sitä kontaktia. Ne saa sen, niille annetaan palkkioita, mut entäs sitte ne hiljaset, kiltit, joilla voi olla ehkä se lukipulma tai, tai muuta hahmottamisen häiriötä, ni heijän kohallaan vaa: "Hyvä, jatka eteenpäin!" --. (R1,B)

Vuorovaikutuksessa tulisi opettajien mielestä näkyä se, että aikuiset ovat oppilaan puolella ja ajavat hänen etuaan. Heidän tulisi vuorovaikutuksessaan pulmien ratkaisemisen lisäksi keskittyä erään opettajan mukaan myös yrittämisen ja onnistumisen sanoittamiseen ja tukeen:

B) Ja nimenomaa se, että se on näkyvää se tavallaa se, että lapsetki niiku tajuaa, että se on niiku konkreettista se, että: "Tää me ollaan niiku me ollaan onnistuttu! Kato nui paljon on nuiita hyviä juttuja tuossa!", että se tuo sitä...

A) Nii se mennee hirmu helposti semmoselle nalkuttamisen linjalle. (R4)

Opettajien mielestä koululla voitaisiinkin pyrkiä kehittämään ongelmia ratkaisevien toimintamallien lisäksi yhteisiä käytänteitä kannustamiselle ja positiivisen vuorovaikutuksen ylläpitämiselle. Eräs opettaja uskoo kannustavan ja positiivisen vuorovaikutuksen koululla luovan hyvinvoinnille pitkäkestoisia vaikutuksia.

Kodin ja koulun vuorovaikutuksessa opettajien mielestä tärkeää on perheiden tuntemus. Samaan tapaan kuin oppilaan kohtaamisessa myös koulun ja kodin välille tulee pyrkiä luo-

maan vuorovaikutusta, joka on vastavuoroista ja perustuu kunnioitukseen sekä yksilöllisyyden ja hyvinvoinnin vaalimiseen (Beck & Kosnik 2001; Karila, ym. 2006, 12). Tapaamisista huoltajien kanssa eräs opettaja toteaa seuraavasti: *Se selvittää monta asiaa ku sie tapaat ne vanhemmat. (R5, B)* Eräs opettaja kuvaa yhteistyötä huoltajien kanssa seuraavalla tavalla: *Yhteistyö vanhempien kanssa on ihan A ja O, että siis silleesä, että ollaan samalla puolella--.* (R4, A) Yhteistyötä edistää opettajan mielessä tasapuolisuus ja ajatus siitä, että koulu, koti ja oppilas muodostavat tiimin ja seisovat rinnakkain yhteisen haasteen edessä sen sijaan, että koulu ja koti olisi vastakkain aseteltuja kilpakumppaneita. Lisäksi vuorovaikutuksen positiivista sävynä uskotaan tukevan tuntua tasapuolisesta yhteistyöstä, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa osoitetaan: *-- ja sitte se positiivisuus vie sitä just sitä semmosta, että nyt me syytetään sinun lastasi tästä ja tästä, vaikka eihän koskaan se oo tarkotus vaan, että niitä ongelmien ratkasua.* (R4, A) Myös Kuorelahden ym. (2012) mukaan yhteisöllisyys koulussa perustuu dialogisuuteen ja lämpimään vuorovaikutukseen.

Huoltajan osallisuutta edistää opettajien mukaan osallistava vuorovaikutus, kuten ammattisaaston merkitysten avaaminen sekä ymmärrettävän kielen käyttäminen. Koulun tulee huomioida myös huoltajien ja oppilaiden eri äidinkielet, josta eräs opettaja toteaa seuraavasti: *--et muistaa aina huomioida sit nuo eri kieliryhmät, että tuntuu, et mennee asioita itelläkkii tos: "Ainii joo!", että: "Tietääköhän huoltajat välttämättä?". Laps voi osata suomee, mut huoltajat ei.* (R3, D) Opettajien mukaan kodin ja koulun yhteistyötä ja luottamussuhdetta parantaa myös se, että koulu järjestää yhteisiin tapaamisiin tarvittaessa tulkin, jotta: *-- huoltaja varmasti kokee, että hänet ymmärretään ja myö myös ymmärretään huoltajaa.* (R7, A) Martínez-Fernández ym. (2020) toteaa tutkimuksensa tuloksena, että kodin ja koulun välistä luottamusta voidaan pyrkiä kohentamaan koulun johdon toimesta niin, että huoltajille järjestetään mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintakulttuurin luomiseen, jolloin huoltajat suhtautuvat myönteisemmin koulun toimintaan.

Toimiva yhteistyö kodin kanssa on opettajien mielestä tärkeää yksilöllisen tuen näkökulmasta: *--täällä yksilötasolla, ni sitte, että niinku nii, että myös se vanhempien, koska nehän nyt tietysti eniten niinku tietää heidän vahvuuksiaan--.* (R6, C) Huoltajat voivat olla opettajille

apuna oppilaan vahvuuksien tunnistamisessa, kun suunnitellaan yhdessä yksilöllistä tukea opimiselle. Heidät voidaan nähdä myös siis konsultteina, joilta koulu saa apua oppilaan yksilöllisen tuen järjestämiseen.

Eräs opettaja kuvaa yhteistyötä kodin kanssa edistävän myös sen, että: *--kertoo heille heidän oikeudet ja velvollisuudet ja sit jo niiku siinä lähettään jo vaikka yhdessä miettimään että, ketä ois syytä kuhtua kokoon. (R2, C)* Tärkeää on myös varmistaa, että:

--huoltajat on tietosia niinkun, minkälaiset on koulun käytänteet moniammatillisenyhteistyön niinkun kohdalla, et niinku jaetaan sitä tietoa. Ihan faktaa, että miten nää prosessit etenee ja mitä tää tarkoittaa, et avataan just sitä niinkun huoltajille, heidän ymmärtämälään kielellä--. (R1, A)

Luottamusta lisäävässä tasapuoliseen yhteistyöhön pyrkivässä vuorovaikutuksessa opettajat pitävät siis huolta, että huoltajat ovat tietoisia siitä, kuinka esimerkiksi yksilölliset oppilas-huollon prosessit etenevät. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön voidaan siis soveltaa samoja periaatteita, joita tarvitaan moniammatillisessa yhteistyössä (ks. Bronstein 2003).

Opettajien keskusteluissa **vuorovaikutusta työyhteisössä** pidetään tärkeänä, jotta vastuu jakautuisi tasaisesti ja yhteistyö olisi sujuvampaa. Seuraavassa aineistokatkelmassa opettaja toteaa koulun työhyvinvoinnin heijastuvan suoraan myös oppilaiden hyvinvointiin:

--niin se on myöskin työhyvinvointiasia koko koulun tasolla. Et johdon tulee se huomioda, et -- myö jaksetaan tehdä tätä rankkaa työtä, että tän alueen oppilaat tai oikeestaan olipamistä tahansa, mutta nää niinkun kuormittaa siinä mielessä, että nää on niin tarvitsevia. Et tavallaan havahduttas siihen, että meidän työhyvinvointia tarttee mahdollisimman hyvin tukea, että myö jaksetaan. Et se heijastuu sit suoraan lasten hyvinvointiin. (R1, A)

Ahtola (2012, 5) toteaa tutkimuksessaan opettajien hyvinvoinnin koulussa kasvavan oppilaiden hyvinvointia kohentaviksi tarkoitettujen hankkeiden myötä. Opettajien hyvinvointiin työyhteisössä tulisi kuitenkin panostaa, sillä esimerkiksi Van Petegemin ym. (2007, 460-461) tutkimuksessa oppilaat arvioivat oman hyvinvointinsa koulussa olevan parempaa, silloin kun heidän opettajansa vaikuttivat hyvinvoivilta. Työyhteisön hyvinvointi vaikuttaa oppilaan saaman opetuksen ja tuen laatuun (Suhola 2017, 97).

Yhteisopettajuudessa vuorovaikutus on opettajien mukaan työtehtävien ja henkisen kuorman jakamista. Toisen aikuisen läsnäolo on myös opettajille itselleen tärkeää, sillä silloin ei: -- *tarvii yksin sitten painiskella niitten asioitten kanssa vaan pystyy niinkun juttelemaan niistä.* (R4, A) Vaikka oppilaiden määrä opettajaa kohden kasvaa yhteisopettajuuden myötä, opettajat kokevat, että kuormitusta työssä voidaan säädellä jakamalla vastuuta toisen aikuisen kanssa. Opettajat saavat toisiltaan kollegiaalista tukea ja kannustusta, joka antaa varmuutta päätöksen tekoon vaikeissa tilanteissa ja auttaa heitä näkemään oma työnsä uudelta näkökulmasta.

Yhteisopettajuus on opettajien mielestä toimiva hyvinvoinnin tukemisen keino, sillä se mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja opettajien irtautumisen oppilaiden tueksi, silloin kun tilanne on akuutti. Tämänkaltaisen joustavuus on Bronsteinin (2003) mukaan yksi moniammatillisen yhteistyön edellytyksistä, mutta se edistää myös yhteistyötä saman ammattiryhmän sisällä. Eräs opettaja pitää ajan varaamista opettajien vuorovaikutukselle tärkeänä, sillä hän uskoo keskustelun etenevän silloin luonnollisesti myös oppilaiden vahvuuksien pohtimiseen ja opetuksen järjestämiseen vahvuuksien kautta:

Ja samalla varmasti tulis myös löydettyä ja nehan aika useinhan meidän keskusteluissa, kun annetaan vaan aikaa, nii sitte keskustellaan niitä, niin nousee kyllä tosi luonnollisesti niitä oppilaitten positiivisia puolia. Niitä niinku heidän vahvuuksia esille -- että: "Hei, että miten me saadaan?, ei silleen, että me kiristetään ruuvia jonkun oppilaan kohalla, vaan se niinku ketä, hän tykkää semmosista asioista, et: "Okei, et sitten voitaski -- ryhmässä ehkä pikkusen enemmän ottaa semmosia juttuja, mitkä sais sitten pikkuhiljaa häntä niinku tulemaan siihen mukaan paremmin." (R6, B)

Alakoulun opettajat käyttävät yhteisopettajuuden lisäksi tiimiopettajuuden käsitettä. He kokevat oman solunsa henkilökunnan tiiminä, johon tukeutua työparinsa lisäksi. Alakoulun opettajien mielestä soluissa voitaisiin aikuisten tiiminä sopia tarkemmin yhteisistä käytännöistä ja yhteisille tapaamisille voitaisiin järjestää säännöllisemmin aikaa, jotta yhteistyö toimisi parhaalla mahdollisella tavalla. Ammatillisille mielekkäät yhteiset tavoitteet ja käytännöt vähentävät myös henkilöstön vaihtumista ja poissaoloja (Suhola 2017, 97).

Opettajat pitävät konsultointia työyhteisössä hyvänä keinona osaamisen resurssin jakamiseen ja sitä kautta myös oppilaiden tukemiseen. Tätä voidaan kutsua myös ammattilaisten prosessiosaamisen hyödyntämiseksi, jossa osataan ajoittaa työskentely oikein ja tunnistaa ja kutsua mukaan toisia asiantuntijoita, joilla on tarvittava osaaminen yhteistyön prosessin eteenpäin viemiseksi (Mönkkönen ym. 2019, 35). Eräs opettaja pohtii henkilöstön vahvuuksien hyödyntämistä hyvinvoinnin tukemiseen seuraavasti: *--että mie voisin joittenki oppilaitten kanssa arttii ottaa tai nepsyy, kun on niiku sillee nepsy- valmentaja ja arttii oon käyny, --. (R3, D)* Koulun oppilashuollon monialaisten ammattilaisten osaamista voisi opettajien mielestä hyödyntää myös työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen ja opettajien työssä jaksamiseen. Eräs opettaja kuvaa psyykkarin osaamisen hyödyntämisestä koululla seuraavasti:

Mutta se, mikä tietysti ois myös tärkeätä, että tätä käytäs myös niiku opettajan tai henkilökunnankin kanssa, et siitä tulis sitä, sanoja myös meillekin ja ehkä sitä, että jos joku meinaa, niiku että kuormittua liikaa, että mite me pystyttäis sitten hänen kuormaansa keventämään ja jakamaan. Et jotenki se, se psyykkarin tuki myös tuki sille aikuiselle ei oo yhtään huono--. (R1, B)

Opettajat pitävät kuormittavana työssään etenkin sitä, että heidän vastuunsa ulottuu usein sellaisille alueille, johon heillä ei ole koulutuksen puolesta valmiuksia astua. Ratkaisuna tähän pidetään mahdollisuutta konsultoida oppilashuollon muita ammattilaisia kuten terveydenhoitajaa, kuraattoria tai psyykkaria oppilaan hyvinvointiin liittyvissä asioissa, mutta saada työkaluja myös omaan työssä jaksamiseen.

6.2 Vastuun jakautuminen ja työskentelyn arvioiminen oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä

Opettajat pitävät oppilashuoltoryhmän roolia suurena etenkin yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän tuen suunnittelussa. Heidän mielestään on tärkeää, että oppilashuollossa on taho, joka suunnittelee yhteisiä käytänteitä ja seuraa toimintakulttuurin kehitystä. Oppilashuoltoryhmän vahvuutena pidetään etenkin useamman alan asiantuntijuuden yhdistymistä, joka on etu tuen käytänteitä suunniteltaessa.

Opettajien mielestä moniammatillisen oppilashuollon sujuvan yhteistyön kannalta selkeä työnjako on tärkeää. Yhteistyötä edistää se, että työyhteisön jäsenet tuntevat toisensa, he ovat osallisia työnjaon suunnittelussa, vastuu jakautuu työyhteisön toimijoiden vahvuuksien ja ammatillisen osaamisen mukaan ja valmiista työnjaosta tiedotetaan koululla avoimesti niin, että myös oppilaat ja huoltajat ovat siitä tietoisia. Eräässä ryhmässä pohditaan etenkin tehokkaan tiedotuksen vaikutusta yhteistyölle seuraavalla tavalla:

B) Nii ja sitten on monta päätä viisaampia ku usein yksi, että saatas niinku paras ratkasu.

A) Paras ratkasu ja sitten myös selkeä työnjako.

B) Kyllä nii no miten vastuu jakaantuu? Et tässä eiks se oo taas sama ongelma, et sit jos ei voija tiedottaa, niin miten me voijaan jakaa sitä vastuuta?

A) Niin. Sillon sinne jää aina semmosia jonkun näkösiä pimennossa olevia aukkoja tai ihmisiä. (R5)

Henkilökunnan tutustumiselle tulee opettajien mielestä varata aikaa etenkin silloin, kun työyhteisöön tulee uusia jäseniä, jotta yhteistyö sujuisi akuuteissa tilanteissa mahdollisimman saumattomasti. Opettajat ovat etenkin omissa yksiköissään eli soluissa toisilleen tuttuja, sillä työskentelytilat ovat samat. Heidän mielestään myös muiden oppilashuollon ammattilaisten, jotka eivät jaa samoja tiloja, tulisi kokea olevansa osa yhteistä tiimiä. Eräässä keskustelussa esimerkiksi tästä otetaan koulun psyykkari: *Nii toi on psyykkarille varmasti tosi tärkeä myöski se, että tavallaan opettajat tunttee hänet, että se ei sitte oo et myö katottaa et: ”No tuolla se mennee, ok hoija homma siellä:”, vaa et ollaan myöskin niinku sammaa työtä tekemässä. (R5, C)*

Kun yhteisön jäsenet tuntevat toisensa ja roolit ja vastuunjako on tehty, opettajien mukaan on helpompaa myös arvioida sitä, ketä ammattilaisia kutsua mukaan esimerkiksi yksilöllisen oppilashuollon palaverieihin. Eräs opettaja kuvaa eri ammattilaisten asiantuntijuuden tunnistamista seuraavasti: *--et hahmottaa sen, että kenestä on hyötyä tässä kohtaa. Niin se, niinku et tietää ne toimenkuvat tarkalleen ja kenenkä vastuulle kuuluu joku asia ja ja tota kuka esimerkiksi kokoo. (R2, C)* Vastuunjako on hyvä tehdä opettajien mielestä oppilashuoltosuunnitelman yhteydessä, jolloin yhteisiä käytänteitä voidaan pohtia ammattilaisten vahvuuksien kautta. Vahvuudet voidaan opettajien mielestä nähdä resurssina siinä, missä aika ja henkilöstön määräkin.

Opettajat kokivat olevansa epävarmoja siitä, mitkä tilanteet heidän tulisi selvittää itse ja avun pyytäminen koettiin haastavana. Pärjäämisen eetoksen arvellaan olevan myös kulttuurillinen piirre, jonka vuoksi kynnys avun pyytämiseksi on korkea. Avun pyytäminen saattaa aiheuttaa häpeän tunnetta siitä, että tilannetta ei pystytä ratkaisemaan itse ja useissa keskusteluissa tulee esille se, että oppilashuollon muiden ammattilaisten aika on hyvin rajallista ja apua ei välttämättä aina saa tarvittaessa. Vastuu oppilashuollosta on opettajien mielestä jaettua ja siksi kenenkään ei tulisi joutua jäämään haastavien tilanteiden kanssa yksin tai kokea epäonnistumisen tunnetta, kuten eräs opettaja toteaa:

Mä toivon, että mejän koulussa ei olis yhtään semmosta tilannetta, mihin ei ilkeäis, et se on ollu tavote! -- Ja varmaan niinku just se, että myös sen ehkä yhteisopettajuuden tavote, että aina voi mennä ja myö on myös yritetty tehdä sitä, että myö vaan marssitaan luokkiin ja se ei oo kellekkään epäluottamuslause vaan se on vaan niinkun, että: "Terve myö tultiin!". (R7, A)

Koulun arjessa epävarmuus oppilashuollon henkilöstön läsnäoloajoista on opettajille kuormittavaa. Akuuteissa tilanteissa ratkaisuja on tehtävä nopeasti tukea tarvitsevan oppilaan hyväksi samalla, kun muu oppilasryhmä odottaa. Eräs opettajista kuvaa vastaavia tilanteita seuraavalla tavalla:

--se on varmaan yksi siinä arjessa niitä isoja, niiku kuormittavia tekijöitä, mistä tulee niiku se, se selkeyden kaipuu on se se nimenomaan niissä äkkitilanteissa, akuuteissa tilanteissa. Sit jos joutuu ruveta miettimään viikonpäivää, et ketä meillä on talossa ja ja ja niinku ylipäätään se, et ketä on paikalla. Ensin mietit sitä siinä samalla ku yrität niiku pitää sitä tilannetta hallinnassa, et hetkinen, mikä päivä tänään on, ketä täällä on ja sitte että no okei kehenkäs, kenelles tää oikeestaan kuuluu? (R1, C)

Opettajien kuormaa, kynnystä avun pyytämiseksi ja toisen ammattilaisen konsultoimiselle madaltaa se, että henkilöstön läsnäoloajat ovat koululla selkeästi näkyvillä esimerkiksi opettajainhuoneen seinällä tai koulun nettisivuilla. Tämä helpottaa opettajien mielestä myös oppilaiden ja huoltajien yhteydenottoja. Esillä tulisi heidän mielestään selkeämmin olla myös oppilashuollon vastualueet, jotta oppilaat tai huoltajat eivät pitäisi avun tarvettaan jo kiireisten ammattilaisten vaivaamisena.

6.2.1 Oppilashuoltotyön jakautuminen eri ammattilaisten välillä

Opettajat kokivat tiedonvaihdon ja muun vuorovaikutuksen koulun monialaisten asiantuntijoiden kanssa melko vähäiseksi. Tämän perusteella koulun opettajien ja oppilashuollon muiden monialaisten asiantuntijoiden moniammatillista yhteistyötä voitaisiin tällä hetkellä kuvata *multiprofessional* käsitteellä. Oppilashuolto on siis lähinnä eri asiantuntijoiden rinnakkain toteuttamaa työskentelyä. (Isoherranen 2012, 21, Kekoni, ym. 2019, 12-13, Kontio 2013, 18.) Opettajat kuvaavat kuitenkin omaa rooliaan oppilashuoltotyössä linkkinä oppilaan ja oppilashuollon välissä, jonka vuoksi he kokevat toisinaan painetta venyttää ammatinkuvaansa alueille, joihin heillä ei ole koulutusta, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa pohditaan:

B) Koska se on ihan fakta homma, niinku kellä tahansa meistä, että ei meillä oo psykologin koulutusta.

A) Eikä tartte ollakaan.

C) Ei. Eikä sosiaalityöntekijän.

B) Että se ei eikä se ei niin elikkä se, että, että tavallaan pitää vetää raja myös siihen, että mitä me tehdään, että ja mitä ja mitä me osataan. (R1)

Opettajat kokevat oppilashuollon toteutuksen heille kuormittavana, sillä vastuu työskentelestä on heidän mielestään viimekädessä opettajilla. Tuen järjestämiseen toivottiin *rajaa* tai *takaporttia* (R3) jolloin tunnustetaan opettajan yrittäneen parhaansa ja yhdessä pyritään suunnittelemaan toimivampaa tukea. Opettajat kokevat kuitenkin haasteelliseksi sen, että he eivät ole varmoja siitä, missä tilanteissa on realistista saada lisää tukea muilta ammattilaisilta. Eräs opettaja kertoo olevansa epävarma myös siitä, keneltä apua voi pyytää: *Nii, mutta jotenki niiku koko koulun tasolla ei oo varmaan niinku kaikille, ei oo varmasti selvää, että ylipäätään, et: ”Keneltä kysyn, jos on joku ongelmatilanne?”* (R5, A) Koulun henkilökunnalle eri asiantuntijat ovat siis vieraita ja työnjaossa on epäselvyyksiä, jolloin vuorovaikutussuhteessa on haasteita ja konsultaatio vaikeutuu (Backlund 2007, 290-291).

Selkeämpi työnjako jättää opettajien mukaan paremmin tilaa myös kunkin asiantuntijan työskentelemiselle omilla vahvuusalueillaan. Tästä hyvä esimerkki ovat koulunkäynnin ohjaajat, jotka ovat opettajien mukaan oppilaille merkityksellisiä kontakteja turvalliseen aikuiseen ja

ovat tärkeä työpari opettajille. Erään opettajan mielestä on tärkeää, että työnjako toteutettaisiin koululla niin, että koulunkäynnin ohjaajat saisivat keskittyä oppilaiden oppimisen tukemiseen juoksevien asioiden hoitamisen sijasta: -- *heillekin annetaan se työrauha niinkun siihen oikeesti siihen niinku oman luokan olemiseen --. (R4, A)* Samoin myös opettajat itse toivovat selkeän työnjaon jättävän heille enemmän aikaa opetustyön toteuttamiselle. Se, että työyhteisön jäsenet eivät koe työskentelevänsä omalla asiantuntijuusalueellaan kieli siitä, että työssä ei hyödynnetä ryhmän resursseja parhaalla mahdollisella tavalla yhteisen ongelman ratkaisemiseksi (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14).

Työnjaon ja vastuunjakautumisen epäselvyydet näkyvät opettajien mielestä myös ennaltaehkäisevän tuen toteuttamisessa. Opettajilla ei ole yhteistä tarkkaa käsitystä siitä, mikä on kunkin ammattilaisen vastuualue etenkin ennaltaehkäisevässä oppilashuoltotyössä. Seuraavan aineistokatkelman perusteella voidaan sanoa opettajien toivovan monialaisten asiantuntijoiden tekevän enemmän aloitteita myös heidän suuntaansa:

--vaikka semmosta psyykkisen puolen juttua enemmän, niin ei oo varmaan selvää, etmiun mielestä mejän terkkari, kuraattori, nyt tää psyykkari niin sais tavallaan vähän vielä tarkemmin avata sitä omaa työnkuvaansa ja myös tehdä kiinteämmin semmosta yhteistyötä sit myös meille päin. (R5, A)

Vaikka oppilashuollon ensisijainen toteuttamismuoto tulisi olla yhteisöllistä ja ennaltaehkäisevää opettajat kokevat etenkin kuraattorin ja koulupsykologin vastuun olevan enemmän yksilöllisen tuen järjestämisessä. Molemmat näkyvät koulun arjessa vähemmän, kuin esimerkiksi terveydenhoitaja, sillä he eivät ole tavattavissa koululla päivittäin. Opettajien mielestä psykososiaalisen tuen ammattilaisten resurssi voisi olla koululla suurempi, jotta ennaltaehkäisevää tukea voitaisiin tarjota oppilaille laajemmalla osaamisen skaalalla.

Opettajien ryhmäkeskustelujen perusteella voidaan sanoa opettajien toivovan oppilashuoltotyöltä tiiviimpää vuorovaikutusta eri asiantuntijoiden välillä sekä yhteisen vastuun ottamista. Tämänkaltaista moniammatillista yhteistyötä voidaan kutsua termeillä *Trans-* tai *crossprofessional*, joilla viitataan yhteistyöhön, joka on intensiivistä, perinteisiä roolirajoja ylittävää ja siihen osallistujat ovat kyvykkäitä ottamaan yhteistä vastuuta. (Isoherranen 2012, 21, Kekoni, ym. 2019, 12-13, Kontio 2013, 18.) Työyhteisön jäseniin kohdistuvat kohtuuttomina koetut

vaatimukset vaikuttavat negatiivisesti tyytyväisyyteen, työskentelyn motivaatioon ja jaksamiseen työyhteisössä (Suhola 2017, 97).

Opettajat kokevat heidän kuormitustaan työssä keventävän sen, että he voivat luottaa siihen, että he saavat tukea muulta oppilashuollon henkilöstöltä. Vastuun jakautuessa tasaisesti opettajat kuvaavat myös oppilaiden saavan tukea **ennaltaehkäisevästi ja matalammalla kynnyksellä**. Opettajat pitävät etenkin erityisopettajia helposti lähestyttävinä ja läsnäolevina aikuisina niin oppilaille, kuin kouluyhteisön muillekin jäsenille. Erityisopettajien mielestä heidän ammatissaan: *--se koko työ on sen opetustyön lisäksi semmosta hyvinvointia lisäävää työtä, --. (R5, A)* Vastuun jakautumisesta oppilashuollossa esimerkillisenä tekijänä pidetään myös koulun terveydenhoitajaa, jonka kuvaillaan olevan koululla näkyvä oppilashuollon ammattilainen, sillä hän on tavoitettavissa päivittäin. Lisäksi terveydenhoitajan uskotaan olevan kaikille oppilaille tuttu kouluterveyskyselyiden ja terveystarkastuksien kautta. Eräässä keskustelussa hänen kuvaillaan tekevän paljon ennaltaehkäisevää työtä, sillä hänen vastaanotolleen pääsee matalalla kynnyksellä ja oppilaalla on mahdollisuus tutustua häneen ja luoda luottamussuhteen, jolloin omasta hyvinvoinnista on helpompaa uskoutua:

Meillon aivan loistavat terveydenhoitajapalvelut, koska meillä on koko ajan täällä, lukuunottamatta pientä katkosta niin terveydenhoitaja kokoajan talossa ja vielä niin hyvin ottautuva ja tekevä ja paljon tekee ennaltaehkäisevää työtä. Ihan semmosta, että hän antaa oppilaitten tulla valittamaan sen viidennentuhannen kerran sitä päänsärkyä kunnes siellä viistuhatta yks kerralla hän oppilas kertoo, et nyt on joku muu hätä ja huoli. (R7, A)

Terveydenhoitajan työskentelytapa on hyvä esimerkki ammattirajojen joustavuudesta työyhteisössä, jolloin työ voidaan järjestellä uudestaan niin, että ryhmä pääsee yhteistyön kautta parempaan lopputulokseen, kuin työskennellessään erikseen (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14).

Verrattuna terveydenhoitajaan osan opettajien mielestä kuraattorin tulisi olla näkyvämpi koulun arjessa esimerkiksi oppitunneilla tai välitunneilla, jotta oppilaat uskaltaisivat lähestyä häntä ja jotta opettajien olisi helpompaa toteuttaa hänen kanssaan yhteistyötä. Eräs opettaja arvelee, ettei suuri osa oppilaista tiedä edes kuka koulun kuraattori on: *--mutta mut kuka tietää kuraattorin ni se on semmonen, joka on käynyt siellä, et ei kukkaan muu tiiä ees, et*

mikä on kuraattori. (R4, C) Kuraattorin koetaan jäävän oppilaille ja opettajille etäiseksi ja opettajat uskovat oppilaiden liittävän kuraattoriin ajatuksen puhutteluun joutumisesta. Hänen vastaanotollaan käymiselle uskotaan siksi olevan myös korkeampi kynnys, kuten eräs opettaja osoittaa: *Tai sitten se on semmonen joka pelätään, että rehtorista seuraava on se, ketä pelotellaan kuraattorilta, että siis sitä semmosta kynnystä. (R4, A)* Myös koulun psykologi jää opettajien mielestä koulu yhteisöstä etäiseksi, sillä hän ei ole päivittäin koululla tavattavissa ja hänen työaikansa koostuu ajan puutteen vuoksi pääasiassa oppimistutkimuksien tekemisestä.

Opettajat pitävät yhteistyössä tärkeänä **kollegiaalista tukea** ja kuvaavatkin etenkin erityisopettajien ja tiimiopettajien olevan heille tärkeä kollegiaalisen tuen lähde. Erityisopettajan kanssa voi jakaa opettajan mukaan huoliaan ja vastuu oppilaista on jaettua, joka helpottaa luokan tai aineenopettajan työtaakkaa. Opettajat pitävät tärkeänä mahdollisuutta **konsultoida** erityisopettajia oppimisen ja kasvun tukeen liittyvissä asioissa ja erityisopettajat itse pitävät myös tärkeänä työnohjauksellista rooliaan koulun työyhteisössä. Opettajat näkevät psykologin toiminnan koululla olevan mahdollinen ratkaisu heidän huoleensa siitä, että opettajalla ei ole riittävästi aikaa huomioida koko oppilasryhmää tasapuolisesti ja psykologin toivotaan tuovan työyhteisöön lisää osaamista kohdata oppilaiden mielenterveydellisiä haasteita, joihin opettajat kokevat osaamisensa usein riittämättömäksi (Rothi ym. 2008). Koskelan (2009, 277) mukaan opettajan tietämys mielenterveydestä vaikuttaakin siihen, milloin oppilas saa moniammatillista tukea. Psykologin ammattitaito on opettajien mielestä arvokasta tilanteissa, joissa oppilas tarvitsee akuutisti psykologista tukea. Eräs opettaja kuvaa psykologin ratkaiseen erään akuutin tilanteen seuraavasti:

-- meillä oli tilanne, että op- semmonen, että oppilas meni ihan lukkoon eikä halunnu jäähä kouluun ja oli jo niiku siis meni tosi semmoseks tuli siis semmosia fyysisiä oireitaki, mut sit se psykologi tuli siihen ja se oli niiku just tulossa siihen ja sit se otti sen oppilaan ja sit se sai sen kans purettua sen, et siitä oli kyllä just semmosessa! (R4, D)

Opettajat kokevat psykologilla olevan psykologisen sairaanhoitajan koulutuksen johdosta opettajia paremmat valmiudet kohdata oppilaiden tunne-elämän tyrskyjä ja he toivovatkin psykologilta psykososiaalista apua ja tukea niille oppilaille, joilla on haasteita olla mukana yleisopetuksen oppitunneilla ja joita pedagogisen tuen keinot eivät ole auttaneet. Opettajat pitävät

tärkeänä myös muiden työyhteisön jäsenten **vahvuuksien hyödyntämistä** moniammatillisessa oppilashuoltotyössä. Keskusteluissa mukana olleiden opettajien koululle on palkattu ohjaajia eri kieli- ja kulttuuritaustoista, jotka he mainitsivat esimerkkinä työyhteisön jäsenten vahvuuksista, joilla voidaan edistää yhteistyötä työyhteisössä, oppilaiden tai huoltajien kanssa.

6.2.2 Oppilashuollon saavutusten seuraaminen ja arvioiminen

Opettajien mielestä oppilashuollon seuraaminen ja arvioiminen on aiheena haastava, sillä onnistumiset perustuu subjektiiviseen kokemukseen hyvinvoinnin parantumisesta. Opettajat pohtivat vastauksiaan kysymykseen toiminnan arvioinnista ja seuraamisesta pidempään ja kysymys herätti monessa ryhmässä opettajat myös vitsailemaan: *Varmaan jollain määrällisellä mittarilla. (Nauravat) -- Voidaan laittaa vaikka semmonen sata satajana. Tehään semmonen satajana, --ja sitten hypitään siellä. (R1,C)*

Opettajat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että arvioinnissa oppilaan kokemus hänen hyvinvointinsa parantumisesta on tärkeintä: *--ei siihen nyt oikeen mitään mittaria voi rakentaa. Tää on subjektiivista touhua tämmösen asian arviointi, eikä se miun mielestä välttämättä, se ei haittaa, koska se sitte ei oikei muute voi, muute voi edes tehdä. (R2, A)* Esimerkiksi Bradshaw ym. (2011, 555) toteavat lapsen hyvinvointia määrittäessä tärkeänä sen, että kuullaan hänen kokemustaan tyytyväisyydestä elämäänsä, terveyteensä ja vertaissuhteisiinsa. Alakoulussa oppilaan tuen onnistumista on mukana arvioimassa myös huoltaja, mutta yläkoulun oppilaiden kohdalla opettajien mielestä oppilaalta tulisi varmistaa, saiko hän kaipaamansa tuen ja avun tilanteeseensa. Opettajien mielestä oppilaalta tulee varmistaa hänen näkemyksensä tuen onnistumisesta myös silloin, kun tilanne on näennäisesti muuttunut parempaan päin.

Opettajien mukaan arvioinnin tulee perustua yhteiseen tavoitteeseen, sekä osa-arviointeihin, joiden avulla voidaan soveltaa tavoitteita edistymisen mukaan, kuten seuraavassa aineistokatkelmassa eritellään:

Arvioitaisiin? No ainakin, että tehään niinku, ei vaa niinkun, että no lukuvuodeen päätteeks arvioidaan, ”No näinpähän tää nyt mennä pätkähti!”, vaan että siellä välissä ois joku niinkun välietappi, että et alussa olis niiku ne tavoitteet, sitte siellä vaikka joulun maissa väliarviointi. Tsekataan, miten ne on toteutunu ja sitten mietitään siitä niiku eteenpäin, et mitä mejän täytyy vielä tarkentaa? Mitä ei oo toteutunu, et millä tavalla niiku se kevät hoijetaan jopa vielä niinkun paremmin tai pitääkö jossain madaltaa tavoitteita tai muute, et se niiku niitä väliarviointeja ois siinä matkan varrella. (R3, A)

Moniammatillisen prosessin reflektointi tulisi siis olla oppilaan kokemuksen kuulemisen lisäksi ammattilaisten ja moniammatillisen työryhmän itsearviointia, jonka avulla voidaan kehittää myös tulevaa työskentelyä (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 14).

Opettajista on tärkeää, että kaikki koulun työyhteisössä ovat tietoisia oppilashuollolle asetetuista tavoitteista. Tavoitteet ovat opettajien mielestä pohja käytänteille, jotka lopulta tulee jakaa myöskin avoimesti koulun henkilöstölle, oppilaille sekä huoltajille. Tavoitteiden yhteinen omistaminen helpottaa siis myös oppilashuollon vastuun jakamista koulu yhteisössä. Osarviointeja voidaan opettajien mielestä toteuttaa palavereissa, jossa kaikki osalliset ovat paikalla ja voidaan yhteisesti kerrata vastuujako ja päättää mahdollisista muutoksista tavoitteissa tai suunnitelmassa. Tärkeänä pidetään myös palaverien kirjaamista.

Opettajat liittävät oppilashuollon toiminnan arvioimisen läheisemmin yksilölliseen oppilashuoltoon, joista heillä on luultavasti enemmän kokemusta. Opettajilla saattaa olla kokemus siitä, että oppilaan mielipide jää oppilashuollon tuen arvioinnissa usein toissijaiseksi ja siksi näkökulmaa halutaan korostaa. Eräs opettaja lisää yksilöiden hyvinvoinnin edistämisen olevan myös koko koulu yhteisön eduksi, sillä: *--sitä kautta vaikuttaa sitte tosi laajastikki ihmisiin. (R4, A)* Eräissä keskusteluista tuen toteutumisen arvioinnin lisäksi tulisi arvioida työyhteisön toimintaa. Opettajan mielestä arviointi on tärkeää etenkin uudessa koulussa: *--mut et sitte pitää tää työyhteisö, miten miten tää meidän uus toiminta tai toimintakulttuuri et miten tää nyt rakennetaan, et miten me ollaan edetty ja näin --.(R2, B)* Onnistuneen moniammatillisen oppilashuoltotyön arvioidaan vaikuttavan koko koulun ilmapiiriin.

6.3 Toimintamallin esittely

Moniammatillisen oppilashuoltotyön toimintamalli on kehitetty kasvatuksellisen design- tutkimuksen mukaisesti sykleittäin yhteistyössä kohdekoulun kanssa (Kiviniemi 2018). Arvioin toimintamallia tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja lopullinen toteutus vastaa kohdekoulun autenttiseen arkielämän haasteeseen konkreettisen toimintamallin ja tutkimuksen empiirisen aineiston kautta johtamieni tulosten avulla.

Esittelen seuraavassa alaluvussa koulun kanssa yhteistyössä toteuttamani toimintamallin osat, jotka tulevat myöhemmin osaksi koulun oppilashuollon käsikirjaa. Toimintamalli on räätälöity kohdekoulun tarpeisiin. Opettajien keskusteluiden perusteella he kaipasivat etenkin yhtenäisempiä käytänteitä ja selkeyttä vastuunjakoon oppilashuollossa. Taulukon 3 tarkoituksena on visualisoida periaatteita ja käytänteitä, jotka tekevät oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä sujuvampaa koulussa.

Taulukon osa-alueet vastaavat Bronsteinin (2003) moniammatillisen yhteistyön keskeisiä osa-alueita, jotka olen jaotellut moniammatillisen yhteistyön taustatekijöihin ja yhteistyön periaatteisiin. Taustatekijät ja periaatteet on poimittu toimintamallin ensimmäisessä kehitysvaiheessa tekemiäni ryhmäkeskusteluihin perustuneiden muistiinpanojen avulla ja tarkentuivat lopulliseen muotoonsa tutkimuksen tulosten perusteella. Taulukko ottaa siis huomioon opettajien näkemykset toimivasta tuesta oppilashuollossa sekä vastuun jakautumisesta ja työskentelyn arvioimisesta moniammatillisessa yhteistyössä.

Toimintamallilta odotettiin etenkin konkreettisten tilanteiden kautta johdettuja esimerkkejä vastuunjaosta oppilashuollosta. Poimin taulukossa 4 esillä olevat esimerkkitapaukset ryhmäkeskustelujen perusteella tekemistäni muistiinpanoista. Päädyin toteuttamaan taulukon, jossa on näkyvissä vaiheittain, kuinka toimia esimerkkitapauksissa, sillä opettajat kaipasivat helposti lähestyttävää visuaalista tuotosta, johon tukeutua epävarmoissa tilanteissa.

TAULUKKO 3

Toimivan moniammatillisen oppilashuoltotyön suunnittelemisen ja toteuttamisen koulussa	
Osa-alue:	Moniammatillisen yhteistyön taustatekijät:
Ammatillinen rooli	Tunnistetaan ja tunnustetaan jokaisen toimijan rooli oppilashuollossa. Varataan aikaa työyhteisössä roolien sopimiselle.
Rakenteelliset tekijät	Oppilashuollossa toimivat ammattilaiset ja koulun verkostot. Henkilökunnan tuntimitoitukset. Oppilasmäärä aikuista kohden.
Persoonalliset tekijät	Huomioidaan ammatilliset erityisosaamisalueet ja mielenkiinnon kohteet. Kiinnitetään huomiota koko kouluyhteisön vuorovaikutussuhteisiin. Annetaan oppilaille ja huoltajille tilaa olla osallisia omalla tavallaan ja luodaan osallistumiselle moninaisia mahdollisuuksia.
Yhteistyön historia	Pyritään tutustumaan oppilaisiin, huoltajiin ja muihin työyhteisön ammattilaisiin jo ennen yhteistyön tekemistä.
Työskentelyn edetessä:	Moniammatillisen yhteistyön periaatteet
Keskinäinen riippuvuus	Koko koulun henkilökunnalla on yhteinen vastuu oppilaiden hyvinvoinnista. Monialaiselle osaamiselle on tarve oppilashuollossa ja sen tulisi näkyä koulun arjessa. Järjestetään tiedonvälitykselle aikaa myös kasvotusten.
Ammatilliset työtehtävät	Sovitaan yhteisesti työnjako yhteisölliselle ja yksilölliselle oppilashuollolle. Kirjataan ammattilaisten vastuualueet ja roolit moniammatillisen oppilashuollon askelkarttaan ja tehdään näkyväksi koululla.
Joustavuus	Tunnistetaan oppilaan hyvinvoinnin ensisijaisuus ja yhteinen vastuu hyvinvoinnin tukemisesta. Hyödynnetään joustavasti eri ammattilaisten asiantuntijuutta ja yksilöllisiä vahvuuksia.
Yhteisten tavoitteiden omistaminen	Luodaan yhteiset tavoitteet ja suunnitellaan niiden perusteella käytänteet. Huomioidaan oppilaan ja huoltajan osallisuus ja pyritään luomaan me-henkeä kouluyhteisössä.
Työskentelyn tavoitteiden reflektointi	Sovitaan yhteys-/vastuuhenkilö eri prosesseihin. Pyritään järjestämään yhteistyön aikana arvioivia palavereita sekä loppuarviointi/palautte, jossa otetaan oppilaan ja huoltajan näkökulma huomioon sekä arvioidaan työskentelyn etenemistä.

Lisäsin taulukkoon osiot *arvioi* ja *toimi näin/ota yhteyttä*, joiden tarkoitus on helpottaa etenkin päätöksentekotilanteita, joissa opettajat kokevat tarvitsevansa tukea. Taulukon sarakkeet on täytetty yhdessä koulun oppilashuoltoryhmän kanssa ja vastaavat koulun toimintaohjeita. Harmaa-alue kohdassa *koulun sääntöjen rikkominen* on varattu koululla suunnitteilla olevalle *rangaistuksen polulle*, jonka tarkoitus on selventää oppilaille ja huoltajille sääntöjen rikkomisesta johtuvia seurauksia, sekä yhtenäistää koulun toimintakulttuuria.

TAULUKKO 4

MONIAMMATILLISEN OPPILASHUOLTOTYÖN ASKELKARTTA		
Esimerkkitapaus A-Z	Arvioi	Toimi näin/ota yhteyttä
Huolta herättävä määrä poissaoloja	<p>Ensimmäinen huolta herättävä poissaolo tai oppilas jättää toistuvasti väliin esim. viikoittain tietyn oppitunnin</p> <p>Yli 30 tuntia</p> <p>Yli 60 tuntia sairauspoissaoloja/muita</p>	<p>Heti yhteys huoltajaan/ luokanopettajaan/-valvojan. Jokaisella opettajalla vastuu merkittä poissaolot Wilmaan.</p> <p>Sovitaan huoltajan kanssa korvaavat tehtävät</p> <p>Luokanopettaja/Luokanvalvoja ottaa yhteyttä huoltajaan ja sopii miten asiassa edetään/seurataan → konsultoi oppilashuoltoryhmää</p> <p>Oppilashuoltoryhmään yhteys → yhteistyö huoltajan kanssa</p> <p>Yli 60h sairauspoissaoloista → oppilas/huoltaja toimittava sairauslomatodistus rehtorille, koululla on oikeus saada opetuksen järjestämiseksi tarvittavat terveystiedot</p> <p>Konsultoidaan tarvittaessa lastensuojelua → tarpeen vaatiessa lastensuojeluilmoitus</p> <p>Oppilashuoltohenkilöstö sopii tarvittavista jatkotoimenpiteistä.</p>
Kiinnipitotilanne	Kun muut keinot ei enää toimi. Oppilas on vaaraksi muille tai itselleen.	Kirjataan joka kerta. Aina tieto kotiin.
Koulualueelta poistuminen	Rangaistuspolun mukaan → Jos huoli herää tilanteessa, toimintatapaa mietittävä yksilöllisesti	Ensimmäisenä oppilaan turvaaminen → ilmoitus aina kodille ja tarpeen mukaan poliisille
Koulunkäyntikyvyn arvioiminen	Oppilas on vaaraksi itselleen tai muille. ”Parkki” → ensisijainen ratkaisu, voi olla hetkellinen huoli	Yhteys kotiin. Tilanteen mukaan OHR.
Koulun sääntöjen rikkominen	Rangaistuksen polku	
Koulutapaturma ja vahingot	Pienimmästäkin tapaturmasta ilmoitus huoltajalle.	<ol style="list-style-type: none"> Välitön ensiapu → ensimmäinen paikallaolija. Tilanteen mukaan yhteys terveydenhoitajaan/ soitto 112 → kuljetuksesta vastaa ensisijaisesti huoltaja/ soimitaan ambulanssi Yhteydenotto huoltajiin heti kun mahdollista. Tapaturmailmoituksen täyttäminen → jätetään kansliaan
Oppilaalla/huoltajilla ja koululla ei ole yhteistä kieltä	TULTRA → tulkkipalvelu Ohjaajat tulkkavat	Yhteydenoton tekee tulkkipalvelua tarvitseva opettaja.
Oppilas ilmaisee huolia/Huoli herää Suru, trauma Huolet ystävien/kodin kanssa	Kriisisuunnitelma	Kuuleminen, keskusteluapu → Kuraattori/Psyykkari/Psykologi/Erityisopettaja
Uhkaava käytös oppitunnilla	Turvaa muut oppilaat. Poistu muiden oppilaiden kanssa.	Pyydä tilanteeseen toinen aikuinen.
Yksilöllisen oppilashuoltoryhmän kokoon kutsuminen	Huoltajan kanssa on tehty jo yhteistyötä, mutta ongelma jatkuu.	Luokanopettaja tai -valvoja konsultoi erityisopettajaa.

Taulukon 5 tarkoitus on toimia työpaperina oppilashuollon vastualueiden jakamiseen ja ylös kirjaamiseen koululla. Taulukon muotoutumiseen on vaikuttanut etenkin tutkielmani toinen tutkimuskysymys eli: Millaisia näkemyksiä opettajilla on moniammatillisen oppilashuolto-työn vastuun jakautumisesta, seurannasta ja arvioinnista?

Taulukon voi myöhemmin jakaa kouluyhteisön jäsenille sellaisenaan, jotta työyhteisön jäsenet, huoltajat ja oppilaat voisivat tarkastaa taulukosta jokaisen ammattilaisen roolin ja vastualueen, joka helpottaa esimerkiksi huoltajien yhteydenottoja koululle ja oppilaiden ohjautumista oppilashuollon palveluihin. Vastualueiden selventäminen vaati tutkimusprosessia pidempää aikaa yhteiseen pohdintaan koulun työyhteisössä ja siksi vastualueet näkyvät osittain harmaina osioina taulukossa. Taulukko jäi yhteistyön jälkeen koululle täytettäväksi.

TAULUKKO 5

OPPILASHUOLLON VASTUUALUEET	
ALAKOULU	
Virkanimike A-Z:	Vastuualue:
Aineenopettaja	
Erietyisluokanopettaja	
Huoltaja	
ICT-tuki	
Kuraattori	
Koulunkäynnin ohjaaja	Oppilaiden ohjaaminen Aamuvalvonta
Koulusihteeri	Huoltajalle:
Laaja-alainen erityisopettaja	Koulunkäynnin tuki, oppimisen tuki
Luokanopettaja	
Psykologi	Oppimistutkimukset Konsultaatio
Psyykkari	Ennaltaehkäisevä työ
Rehtori	
Terveystarkastaja	Terveystarkastukset Terveysvalistus Avoin vastaanottoaika päivittäin.
Virastomestari	

OPPILASHUOLLON VASTUUALUEET	
YLÄKOULU	
Virkanimike A-Z:	Vastuualue:
Aineenopettaja	
Erityisluokanopettaja	
Huoltaja	
ICT-tuki	
Kuraattori	
Koulunkäynnin ohjaaja	Oppilaiden ohjaaminen
Koulusihteeri	Huoltajalle:
Laaja-alainen erityisopettaja	Koulunkäynnin tuki, oppimisen tuki
Luokanohjaaja	
Psykologi	Oppimistutkimukset Konsultaatio
Psyykkari	Ennaltaehkäisevä työ
Rehtori	
Terveystarkastaja	Terveystarkastukset Terveysvalistus Avoin vastaanottoaika päivittäin.
Virastomestari	

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

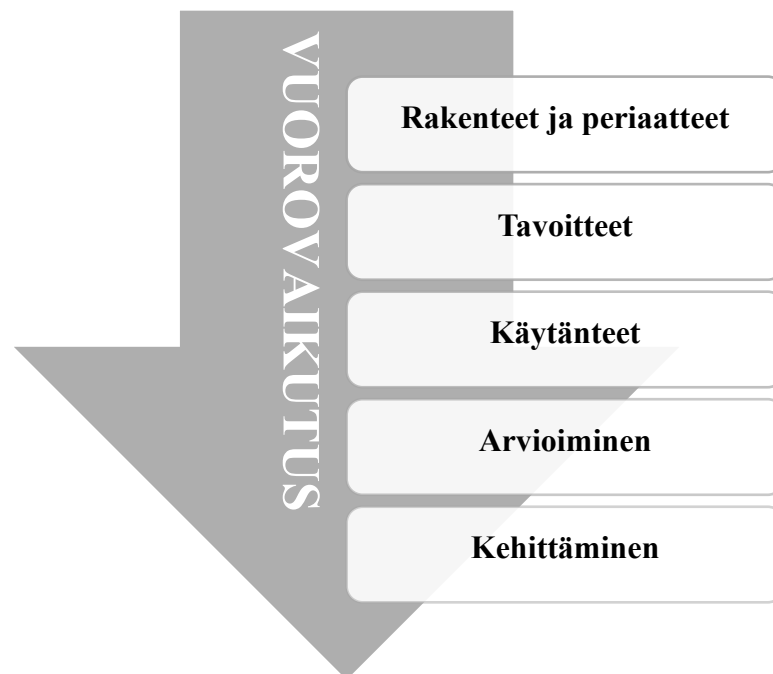
Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksista johtamani lyhyet johtopäätökset. Lisäksi pohdin tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitän lopuksi tutkimusprosessin aikana muodostamani jatkotutkimusehdotukset.

7.1. Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa olen kasvatuksellisen design -tutkimuksen avulla selvittänyt opettajien näkemyksiä toimivasta tuesta oppilashuollossa sekä kehittänyt toimintamallin kohdekoulun moniammatilliseen työskentelyyn. Tutkielmani tutkittavana ilmiönä on moniammatillisen oppilashuollon yhteistyö opettajien näkökulmasta. Tarkastelen ilmiötä tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymyksiä avulla, jotka ovat luettavissa aikaisemmissa luvuissa. Tutkielman tavoitteena on ilmiön tarkastelemisen lisäksi tutkielman kohdekoulun moniammatillista yhteistyötä tukevan toimintamallin kehittäminen.

Tutkielman tuloksista muodostuu kokonaisuus, joka on esitetty kuviossa 6. Moniammatillinen yhteistyö etenee toiminnan mahdollistavien rakenteiden ja periaatteiden tunnistamisen kautta tavoitteiden asettamiseen, yhteisten käytänteiden luomiseen ja lopulta toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen. Vuorovaikutus on näiden vaiheiden välinen katalyytti, sillä sen

avulla pystytään hyödyntämään työyhteisön vahvuuksia paremmin ja samalla lisätään työyhteisön jäsenten tyytyväisyyttä työskentelyyn. Kouluyhteisössä vuorovaikutukseen tulee kiinnittää huomiota niin oppilaiden, huoltajien kuin koko muun työyhteisönkin kanssa, jotta hyvinvointi lisääntyisi. Tulokset ovat hyvin yhteneväisiä Pärnän (2012) väitöstutkimuksen tuloksien kanssa, joissa moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan systeemisestä näkökulmasta. Pärnä (2012, 217-218) esittää tuloksissaan moniammatillisen yhteistyön kehittämisen mallin, joka jakaa yhteistyön moniammatillisen yhteistyön edellytyksiin, tavoitteelliseen ja strukturoidusti johdettuun yhteistoiminnallisuuteen ja tulokselliseen moniammatilliseen yhteistyöhön.



KUVIO 6 Moniammatillisen oppilashuoltotyön eteneminen

Toimivan tuen edellytys moniammatillisessa yhteistyössä ovat koulun tarjoamat oppilashuollon **rakenteet sekä tuen periaatteet**. Koulun tarjoamat oppilashuollon rakenteet ottavat huomioon oppilaan yksilöllisyyden ja kokonaisvaltaiset tarpeet monialaisesti huomioimalla oppilaan *hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin* (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 3§; Opetushallitus 2014, 77).

Tutkimuksen tuloksena saadut toimivan tuen periaatteet ovat: *hyvinvoinnin ensisijaisuus, ennaltaehkäisevä tuki, oppilaan osallisuus, koulun turvalliset aikuiset, matala kynnyks ja kodin ja koulun yhteistyö*. Nämä periaatteet ovat linjassa oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksen (1§) kanssa, jossa painotetaan ongelmien syntymisen ehkäisemistä, kodin- ja oppilaitoksen välisen yhteistyön edistämistä sekä oppilaan osallisuuden tukemista. Opiskelija- ja oppilashuoltolaissa mainitaan myös varhaisen tuen tarjoaminen sitä tarvitseville oppilaille, jota voidaan verrata opettajien näkemyksiin matalan kynnyksen tuesta. Toimivan tuen periaatteista koulun aikuisten merkitys on oppilaiden hyvinvoinnille suuri, sillä he luovat koulupäivään turvaa ja struktuuria. Vuorovaikutussuhteet oppilaiden ja opettajien välillä voivatkin koulussa parhailaan tukea oppilaan mielenterveyttä positiivisesti (Neset Mælan ym. 2019; THL 2013, 12; Suldo ym. 2012) sekä edistää oppilaan koulusuoriutumista (Nurmi ym. 2018). **Lämpimät vuorovaikutussuhteet koulussa** tukevat oppilaiden koulutyötä, viihtymistä koulussa sekä yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa.

Tuloksissa näkyy opettajien kokemukset opetustyön murroksesta, jonka myötä opettajien työskentelyyn kuuluu heidän mukaansa enemmän vastuuta oppilaiden hyvinvoinnin tukemisesta (Backlund 2007; Koskela 2009). Koulun aikuisten on helpompaa jakaa vastuu yhteisöllisestä koko koulun hyvinvointia tukevasta oppilashuoltotyöstä, kun vastualueet ovat näkyviä ja yhteinen työnjako on selkeämpää. Työnjako tulisi tehdä näkyväksi myös huoltajille ja oppilaille. Epäselvyydet eri asiantuntijoiden vastuualueista ja työnkuvasta aiheuttavat koulu-yhteisössä siis samankaltaisia haasteita, kun Suholan (2017, 208-209) tutkimuksen tuloksena todettiin: tiedonvälitys on katkonaista, vastuu jakautuu epätasaisesti ja yhteisön jäsenillä on epärealistisia odotuksia toisiaan kohtaan.

Pärnän (2012, 217-218) mallissa moniammatillisen yhteistyön edellytyksinä mainitaankin luottamukseen perustuva kollegiaalisuus ja professionaalisten rajojen ylittäminen. Koulun työyhteisössä eri ammattilaisten tulee pystyä luottamaan siihen, että jokainen hoitaa oman osuutensa työskentelyssä ja heidän tulee olla myös valmiita välittämään osaamistaan toisille ammattilaisille konsultoinnin muodossa, jotta professionaalisia rajoja voitaisiin ylittää ilman kohtuutonta kuormitusta. Moniammatillisen yhteistyön käsitteisiin verraten voidaan sanoa,

että opettajat toivovat moniammatilliselta yhteistyöltä *trans/crossprofessional* -tyyppistä lähestymistapaa, jossa yhteistyö on tiivistä, vastuu on työyhteisössä tasaisesti jaettua ja eri ammattilaisuuden rajoja ylitetään ja venytetään työskentelyn aikana (Isoherranen 2012, 21, Kekoni, ym. 2019, 12-13, Kontio 2013, 18).

Yhteistyön keskiössä on **vuorovaikutus**, joka mahdollistaa yhteistyötä tukevan toimintakulttuurin luomisen. Oppilashuollon suunnitelmallista toteuttamista edellyttää opettajien mukaan selkeämmän työnjaon lisäksi yhteisten tavoitteiden pohtiminen. **Tavoitteiden** perusteella on helpompaa seurata myös työskentelyn onnistumisia ja kehitystarpeita. Tutkielman tulosten perusteella kouluyhteisön hyvinvoinnille on tärkeää osallisuus yhteisten tavoitteiden luomisessa, jotta toimintatavat olisivat koulun henkilökunnalle, oppilaille ja huoltajille yhtenäisiä, selkeitä ja läpinäkyviä. Kouluyhteisössä yhteiset rakenteet ja rajat, selkeys omasta vastuusta ja roolista sekä organisaation normeista, arvoista ja säännöistä lisäävät hyvinvointia etenkin oppilaiden ja henkilökunnan positiivisen mielenterveyden näkökulmasta (THL 2013, 12).

Tavoitteiden luomisen jälkeen kouluyhteisössä tulisikin muodostaa **käytänteitä**, joista kaikki ovat tietoisia ja joita kaikki noudattavat. Kuten opettajatkin keskusteluissaan toivovat, tavoitteiden ja toimivien käytänteiden luominen edellyttää yhteistä aikaa, sillä ammattilaisten dialogille varattu aika edistää työyhteisön kulttuurin suunnittelemista ja ylläpitämistä (Puusa & Hokkila 2018, 72.) Myös Pärnän (2012, 217-218) tavoitteellinen ja järjestelmällisesti johdettu yhteistoiminnallisuus on yhteisesti suunniteltua, yhteisesti toteutettua ja yhteisesti arvioitua.

Opettajat pitivät moniammatillisen oppilashuoltotyöskentelyn arvioinnissa tärkeänä sitä, että arviointi toteutetaan yksilön eli oppilaan näkökulmasta (Bradshaw ym. 2011, 555). Oppilaan on hyvä olla myös itse osallisena arvioimassa tuen vaikuttavuutta. Yhteisöllistä oppilashuoltotyötä puolestaan tulisi opettajien mielestä arvioida selkeiden yhteisten tavoitteiden kautta, jotka Suholan (2017, 97) mukaan edistävät myös työskentelyn motivaatiota sekä tyytyväisyyttä työyhteisössä.

Etenkin silloin, kun työtä tehdään niin, etteivät kaikki työyhteisön jäsenet ole aina paikalla, tulee varata aikaa yhteiselle työkulttuurin kehittämiseksi. Tämä lisää oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tunnetta työyhteisössä, jotka puolestaan edistävät yhteisöllisyyden tunnetta ja yhteistä innostusta työtä kohtaan. (Puusa & Hokkila 2018, 72.) Pärnän (2012, 217-218) mukaan tämänkaltainen yhteistyö on asiakasta ja työntekijää voimavaraistavaa sekä yhteistyön osaamista ja rakennetta kehittävää eli oppilas, huoltaja ja koulun ammattilaiset kokevat itsensä kuulluksi ja arvostetuksi ja samalla ammattilaisten osaaminen oppilashuollossa kasvaa ja toiminta kehittyy sujuvammaksi.

7.2 Tutkielman luotettavuus ja eettiset kysymykset

Verrattain tuoreena laadullisen tutkimuksen suuntauksena kasvatustieteelliseen design -tutkimukseen liittyy monia haasteita. Collins, Joseph ja Bielaczyc (2004, 17-18) alleviivaavat, että design -mallin toimivuutta on vaikeaa mitata, sillä sen toteuttamiseen koulussa liittyy niin monia hallitsemattomia tekijöitä. Parhaimmatkin mallit ovat heidän mielestään siis tästä syystä lähinnä suuntaa-antavia. Kuitenkin tämä ongelma ulottuu myös muilla menetelmillä tuotettuihin interventiomalleihin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Emt., 18.)

Kelly (2004, 115) pitää design -tutkimuksen kentän hajanaisuutta tutkimuksen luotettavuuden kannalta ongelmallisena, mutta vertaa sen kehitystä kuitenkin taiteiden *impressionism*in suuntaukseen, jossa innovatiivinen tulkinta loi mahdollisuuden uusien suuntausten synnylle aikaisemman realistisen ja teknisesti taitavasti toteutetun taiteen rinnalle (Delacour & Leca 2017, 614). Kiinnostus design -tutkimusta kohtaan on kasvanut 2000-luvun alulta alkaen ja menetelmän tutkiminen on johtanut enenevässä määrin sen hyödyntämiseen myös käytännössä (Anderson & Shattuck 2012, 19). Innovatiivisuus ja luovuus aiheuttavat design -tutkimuksessa hajanaisuutta, mutta luovat myös hyvän alustan tutkijan ja tutkittavan autenttiselle kohtaamiselle ja yhteistyölle ja siksi sopii se sopiikin lähestymistapana hyvin moniammatillisen yhteistyön tutkimukseen.

Tarkastelen tutkielmani luotettavuutta kriittisesti yhdistämällä Heikkisen ym. (2016, 13-15) käytännönläheisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin tarkoitettuja periaatteita sekä Kiviniemen (2018) kasvatustieteellisen desing -tutkimuksen arvioinnin kriteereitä, jotka ottavat hyvin huomioon design -tutkimukselle tyypillisen syklittäisen toteuttamisen, sekä yhteistyön tutkittavien kanssa.

Historiallinen jatkuvuus (historical continuity) tarkoittaa tutkijan ymmärrystä ammatillisen kehityksen vaiheista (Heikkinen ym. 2016, 13). Omassa tutkielmassani otan oppilashuollon kehityksen huomioon tarkastelemalla kolmiportaisen tuen taustoja sekä pohtimalla opettajan työnkuvan muutosta. Historiallisen jatkuvuuden periaatteeseen kuuluu myös tutkimuksen raportoiminen loogisesti tutkimuksen etenemisen mukaisesti (emt., 13), joka vastaa Kiviniemen (2018, 203) prosessivalideettia. *Prosessivalideetilla* tarkoitetaan tutkimuksen johdonmukaisuutta ja syklisen prosessin hallintaa. Sykliselle prosessille on tärkeää, että tutkija kehittää teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia koko tutkimusprosessin ajan. (Emt., 203.) Omassa tutkimuksessani tämä näkyy lopullisen toimintamallin toteutuksessa siten, että mallia on kehitetty jokaisen tutkimussyklin mukana vastaamaan paremmin teoreettista viitekehystä sekä kohdekoulun tarvetta.

Lisäksi triankulaatio parantaa laadullisen aineiston luotettavuutta, sillä se on aineiston kerryttämistä useammalla, kuin yhdellä tavalla (Drew ym. 2008). Omassa tutkielmassani toimintamallin kehittämiseen vaikutti varsinaista aineistunkeruuta edeltävä kysely, opettajien ryhmäkeskustelut, sekä useat tapaamiset koulun oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa ennen kuin malli sai lopullisen muotonsa.

Reflektiivisyyden periaate (reflexivity) vaatii tutkijalta kriittisyyttä tutkimusprosessin aikana. Tutkijan tulisi pohtia tarkkaan, kuinka käytännönläheistä tietoa tuotetaan ja kuinka eri valtasuhteet vaikuttavat tässä prosessissa esimerkiksi tutkijan ja tutkittavien välillä. Reflektiivisyyden periaate ottaa huomioon myös tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat, sekä tunteiden merkityksen sosiaalisessa toiminnassa. (Heikkinen ym. 2015, 11-13.) Tutkimusprosessini aikana kiinnitin erityistä huomiota tutkittavien äänen kuulumiseen pyrki-

mällä tapaamaan tutkittavia kasvotusten toimintamallin eri kehitysvaiheissa. Kirjoitin tapaamisista muistiinpanoja tai äänitin tapaamiset, jotta yhteisien tapaamisien keskusteluihin olisi helpompi palata ja tutkittavien autenttinen ääni kuuluisi myös lopputuloksessa. Käytännölläheisen tiedon tuottamiseksi tutkimusprosessin aikana valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen ja fokusryhmäkeskustelut, jotta opettajat saisivat keskustella näkemyksistään heille luontevassa ympäristössä kollegoidensa kanssa.

Dialektisuus (the principal of dialectics) tarkoittaa sitä, että tutkija antaa tilaa tutkittavien autenttiselle äänelle ja erilaisille tulkinnoille samasta ilmiöstä pyrkien raportoimaan tutkimuksen niin, että tutkittavat tunnistavat siitä oman ajattelunsa. (Heikkinen ym. 2016, 13.) Pyrin koko tutkimusprosessin ajan tiedostamaan omat ennako-oletukseni tutkielman tuloksesta. Toimin itse tutkimusprosessissa siltana tutkimusteorian ja käytännön toimijoiden välillä. Tällöin tutkijan on tärkeää tiedostaa omat arvonsa ja asenteensa laadullisen tutkimuksen edetessä, sillä ne vaikuttavat helposti hänen tulkintaansa aineistosta. Sen sijaan tutkijan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota siihen, että hän ei tee tuomitsevia arvioita osallistujien käyttäytymisestä, arvoista tai kokemuksista. (Drew ym. 2008.) Etenkin laadullisessa tutkimuksessa on haasteena se, että tutkija toteuttaa tutkimuksen analyysin niin, että hän näkee ainoastaan omaa ennako-oletustaan tukevat viitteet aineistosta objektiivisen tarkastelun sijaan. (Baumfield, Hall & Wall 2013.)

Koska ilmiöinä hyvinvointi ja moniammatillinen oppilashuoltotyö koulussa ovat monimutkaisia ja aineistoni oli laaja (N=23) päätin toteuttaa aineiston analyysin Atlas.ti ohjelman avulla, jossa aineiston analyysin voi suorittaa hyvin järjestelmällisesti. Tietokoneavusteiset laadullisen tutkimuksen analyysisovellukset voivatkin parhaimmillaan tukea monimutkaisen ilmiön ymmärtämistä, sillä ne nopeuttavat tutkijan työskentelyä, jolloin aikaa jää runsaammin löydösten reflektomiselle (Baugh, Hallcom & Harris 2010). Ohjelma huomioi hyvin tutkijan tarpeen tehdä lisämuistiinpanoja ja liittää analyysin eri vaiheissa jo viittauksia ja lähteitä alustavien koodien, luokkien tai teemojen yhteyteen. Tämä luo struktuuria tulososion kirjoittamiseen, sillä tutkijan aikaiset huomiot aineistosta on helposti noudettavissa ohjelman muistiosta. Tutkijan on myös helpompaa reflektoida ohjelman avulla omaa ajatusprosessiaan analyysin eri vaiheissa.

Käytännöllinen validiteetti tarkoittaa toimintamallin relevanttiutta ja käytännöllistä vaikuttavuutta. Koska design -tutkimuksen tavoitteena on löytää innovatiivinen ratkaisu käytännön ongelmaan (Kiviniemi 2008, 204), pyrin panostamaan käytännöllisen ratkaisun löytämiseen jo tutkimusprosessin suunnitteluvaiheessa. Muodostin toimintamallin ensimmäisen version opettajien käytännöllisistä ehdotuksista teoreettisen viitekehyksen avulla ja viimeistelin toimintamallin lopulliseen muotoonsa aineiston tarkemman analyysin ja tutkimuskoulun kanssa toteutetun yhteistyön avulla. *Toimivuuden periaate* (workability) on tutkijan pyrkimystä tuottaa tutkimustuloksia, jotka johtavat muutokseen käytännön toiminnassa. Muutoksen lisäksi tärkeää on jatkuvan oppimisen periaate eettisen virheettömyyden näkökulmasta tarkoittaen sitä, että toiminnan tulisi olla jatkuvasti itsekriittistä eettisen lopputuloksen suhteen. (Heikkinen ym. 2016, 14.) Toimintamallin reflektointi tapahtui tutkimusyhteisössä ja lopullinen muoto mallista otetaan osaksi koulun oppilashuollon käsikirjaa, joka julkaistaan myös oppilaille ja huoltajille. Toimintamalli on siis toimiva koko kouluyhteisön näkökulmasta.

Kasvatustieteellisen design -tutkimuksen *yleistettävyydellä* tarkoitetaan pyrkimystä tuottaa tuloksia, joiden avulla voidaan parantaa teoreettista ymmärrystä sekä arjen käytänteitä (McKenney & Reeves 2019, 1; Kiviniemi 2018, 204). Tutkimuksen tuloksena muotoutunut toimintamalli on suunniteltu yhteistyökoulun tarpeeseen selkeyttää yhteisiä käytänteitä ja vastuunjakoa moniammatillisessa oppilashuollossa. Koska mallissa on vahva teoreettinen tausta (ks. Bronstein 2003), se on sovellettavissa myös muissa ympäristöissä, joissa työskennellään moniammatillisessa yhteistyössä. Lisäksi tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä myös muissa suomalaisissa peruskouluissa, joissa oppilashuollon rakenteet ovat samat, kuin tutkimuskoululla. Tutkimuksen tulokset saattavat hyödyntää etenkin vaativan erityisen tuen suunnittelua ja toteuttamista, jossa toimiva moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää.

Viimeinen periaate on *havahduttavuus* (evocativeness) eli pyrkimys herättää yksilö ajattelemaan ilmiöstä uudella ja erilaisella tavalla. (Heikkinen ym. 2015, 11-13.) Vaikka Vainikaisen ym. (2015, 147) mukaan oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön käytänteiden kehittämistä edellyttää paremmat resurssit, tutkimuksen tuloksena todetaan, että yhteistyötä voidaan edistää tuomalla eri ammattilaisten roolit ja vastualueet esille kouluyhteisössä esimerkiksi

yksinkertaistetun taulukon muodossa. Tutkimuksen tulokset saattavat siis inspiroida kouluja kehittämään moniammatillisen oppilashuollon käytänteitä pieni parannus kerrallaan.

Olen toteuttanut tutkielmani tutkimuseettisen neuvottelukunnan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti niin, *että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja* (TENK 2019, 7). Tämä pitää Kuulan (2011) mukaan sisällään myös sen, että kunnioitetaan yksilön itsemääräämisoikeutta antamalla mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Yksilön on myös saatava päätöksen tekemiseen riittävät perustiedot tutkimuksesta sekä aineiston käyttötarkoituksesta. Tutkittavalla on myös oikeus tietosuojalain mukaisesti määrittää, mitä tietoja annetaan tutkimuskäyttöön ja he eivät saa olla tutkimuksen vaiheessa tunnistettavissa. (Emt.) Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ovat allekirjoittaneet tutkimussuostumuksen sekä suostumuksen henkilötietojen käsittelemiseen. Tutkimukseen osallistuminen on ollut heille vapaaehtoista, heitä on informoitu riittävästi tutkimuksesta ja aineiston käyttötarkoituksesta ja heidän osallistumisensa on perustunut suostumukseen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat saaneet tutkimustiedotteen sekä suullisen informoinnin, jossa esiteltiin TUVET/#paraskoulu -hanketta, jonka osana tutkimukseni aineisto on kerätty ja jonka käyttöön aineisto jää. Tiedotteessa on Kuulan (2011) tutkittavien informoinnin tarkistuslistan mukaisesti ohjeistettu osallistujia tutkimuksen tavoitteesta ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Tiedotteessa on selostettu aineistoon liittyen aineiston keruun toteutustapa, tutkittavilta kerättyjen tietojen käyttötarkoitus, luottamuksella annettujen tietojen suojaaminen, aineiston jatkokäyttö, suorien tunnisteiden poistaminen sekä aineiston käyttäjät ja käyttöaika. Lisäksi tutkittavia on informoitu tutkimusryhmästä eli vastuututkijasta, rekisterin pitäjistä ja mahdollisista muista tutkimustiimin jäsenistä sekä heidän yhteystiedoistaan. (Emt.) Tutkimukseen osallistuneita opettajia on myös informoitu heidän oikeudestaan keskeyttää osallistumisensa ilman, että heille aiheutuisi siitä kielteisiä seurauksia ja keskeyttämisen tulee olla yhtä vaivatonta kuin suostumuksen antaminen (TENK 2019, 8). Tutkimuksen rekisteriseloste on myös tutkittaville esitettävissä, mikäli he haluavat nähdä sen

tutkimuksen aikana tai sen jälkeen ja heillä on mahdollisuus tiedustella henkilötietojensa hyödyntämisestä halutessaan (Kuula 2011). Tutkimuksessa on henkilötietojen käsittelyn osalta noudatettu yleistä tietosuojasetusta (2016/679).

Hennink (2007, 33) toteaa, että fokusryhmähaastattelussa keskustelu saattaa edetä yllättäviin aiheisiin ryhmähaastattelun joustavan luonteen vuoksi. Siksi olen tämän tutkielman raportointivaiheessa huolehtinut siitä, että yksittäiset henkilöt eivät olisi tunnistettavissa mielipiteidensä, kokemuksiansa tai ajatuksiensa perusteella. Tämä näkyy siinä, että olen merkinnyt suorissa sitaateissa ryhmän lisäksi puhujan jollain aakkosten ensimmäisistä neljästä kirjaimesta toistuvasti jokaisessa ryhmässä. Olen raportoinut myös opettajien kertomat esimerkit koulun arjesta niin ettei yksittäiset henkilöt ole niistä tunnistettavissa. Arvioin ettei tutkimuksesta aiheudu tutkimuseettistä ongelmaa haastateltaville, heidän ammattiryhmilleen tai heidän koululle.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tuloksien perusteella etenkin vuorovaikutus koulussa vaikuttaa merkittävästi oppilaiden hyvinvointiin sekä koulun työyhteisön ja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Myös vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelman loppuraportissa mainitaan yhtenä kehittämisehdotuksista varhaiskasvatuksen henkilöstön, opettajien, erityisopettajien, opinto-ohjaajien ja muiden oppilaiden kanssa työskentelevien ammattilaisten vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taitojen vahvistamisen perus- ja täydennyskoulutuksessa (Pihkala ym. 2017, 30).

Olisi mielenkiintoista toteuttaa useamman koulun työyhteisössä interventio, jossa määritellään yhteisesti oppilashuollon tavoitteet sekä eri ammattilaisten vastualueet ja roolit ja seurataan sen jälkeen tapahtuuko työyhteisön vuorovaikutuksessa muutoksia. Suholan (2017, 97) mukaan yhteiset tavoitteet ja käytänteet sekä kohtuulliset vaatimukset tuottavat työyhteisössä hyvinvointia, joka välittyy lopulta myös oppilaille. Tämänkaltaisessa pitkäaikaisessa tutkimuksessa

voitaisiin myös haastatella myös oppilaita mahdollisesta ilmapiirin muutoksesta, sillä Van Petegemin ym. (2007, 460-461) oppilaat arvioivat oman hyvinvointinsa koulussa paremmaksi, silloin kun he kokivat heidän opettajiensa olevan myös hyvinvoivia koulussa.

Tämän tutkielman aineisto kerättiin opettajien fokusryhmäkeskusteluina eli moniammatillista oppilashuoltoa tarkasteltiin vain opettajien näkökulmasta. Olisikin kiinnostavaa toteuttaa samankaltaiset fokusryhmäkeskustelut huomioiden myös oppilashuollon muut moniammatilliset asiantuntijat, koulun henkilökunta sekä huoltajat ja oppilaat laajakatseisempien tulosten saamiseksi. Mielestäni olisi erityisen tärkeää, että kouluyhteisön hyvinvointia tarkasteltaessa otettaisiin huomioon myös koulunkäynnin ohjaajat, vahtimestarit, keittäjät ja muu henkilökunta, joiden äänet ovat tämänkaltaisessa tutkimuksessa aliedustettuja, mutta jotka kuitenkin ovat tärkeä osa koulun yhteisöä.

Tämän tutkielman toteutus on kehittänyt omaa ajattelua toiminnan kehittämistä kouluympäristössä ja auttanut minua hahmottamaan syy- seuraussuhteita moniammatillisessa yhteistyössä ja oppilashuollossa. Toivon, että tutkielma innoittaisi myös muita opiskelijoita toteuttamaan opinnäytetöitä kasvatuksellisen design -tutkimuksen tai toimintatutkimuksen kentällä, jossa he pääsevät työskentelemään eri ammattilaisten kanssa sekä toteuttamaan design -mal- leja, jotka ovat avuksi koulun arjessa.

LÄHTEET

- Adelman, H. & Taylor, L., 2011. Expanding school improvement policy to better address barriers to learning and integrate public health concerns. *Policy futures in education*. 9 (3), 431-446.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. Turku. *Annales universitatis Turkuensis* 356.
- Allardt, E. 1976. Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study. *Acta Sociologica*, 19 (3), 227-239.
- Anderson, T., & Shattuck, J. 2012. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Aristotle. 1926. *Nicomachean ethics*. Kääntänyt: Rackham, H., Loeb Classical Library 73. Cambridge: Harvard University Press.
- Backlund, Å. 2007. *Elevvård i grundskolan. Resurser, organisering och praktik*. Stockholms universitet, Doktorsavhandling.
- Basch, C. 2010. Healthier students are better learners; A missing link in school reforms to close the achievement gap. Columbia University. *Equity matters: Research review*, 6.
- Baugh, J., Hallcom, A. & Harris, M. 2010. Computer assisted qualitative data analysis software: A practical perspective for applied research. *Revista del instituto internacional de costos*.
- Baumfield, V., Hall, E. & Wall, K. 2013. Making sense of it, making connections and bringing it together. *Teoksessa: Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. Action research in education*. 137-154.
- Beck, C. & Kosnik, C. 2001. From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and teacher education*, 17 (8), 925-948.
- Bradley, C., Cordaro, D., Zhu, F., Vildostegui, M., Jing Han, R., Brackett, M. & Jones, J. 2018. Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4 (3), 245–264.

- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. & Goswami, H. 2011. Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and youth services review*, 33, 548-556.
- Bronstein, L (2003) A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work* 48 (3), 297–306.
- Brown, A. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, 2 (2), 141-178.
- Carr, W. 2006. Philosophy, methodology and action research. *Journal of philosophy of education*, 40 (4), 421-435.
- Carr, W. 2007 Educational research as a practical science, *International journal of research & method in education*, 30 (3), 271-286.
- Clarkson, G. 2008. Causal cognitive mapping. Teoksessa: Thorpe, R., & Holt, R. 2008. *The SAGE dictionary of qualitative management research*. London: SAGE Publications.
- Collins, A. 1992. Toward a design science of education. Teoksessa: E. Scanlon & T. O'Shea (toim.). *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. 2009. Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the learning sciences*, 13 (1), 15-42.
- Crippen, K. & Brown, J. 2018. Design-based research. Teoksessa: Frey, B. 2018. *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*, 490-493. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deci, E. & Ryan, R. 1994. Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*. 38 (1), 3-14.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55 (1), 68-78.
- Delacour, H., & Leca, B. 2017. The paradox of controversial innovation: Insights from the rise of impressionism. *Organization Studies*, 38 (5), 597–618.
- Dewey, J. 2009. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. S.I. The Floating Press.
- Dilshad, R. & Latif, M. 2013. Focus group interview as a tool for qualitative research: An analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33 (1), 191-198.
- Drew, C., Hardman, M., & Hosp, J. 2008. *Designing and conducting research in education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Edelson, C. 2002. Design research: What we learn when we engage in design. *Journal of the learning sciences*, 1, 105-121.
- Ekornes, S. 2015. Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School mental health*, 7, 193-211.
- Elias, M. 2009. Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational policy*, 23 (6), 831-846.

- Forssen, K., Laine, K. & Tähtinen, J. 2002. Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa: Juhila, K., Forsberg, H. & Roivanen, I. 2002. Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Gase, L., Gomez, L., Kuo, T., Glenn, B., Inkelas, M. & Ponce, N. 2017. Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health*, 87 (5), 319-328.
- Genat, B. 2009. Building emergent situated knowledges in participatory action research. *Action Research* 7 (1), 101–115.
- Gergen, K. 1985. Social constructionist inquiry: Context and implications. Teoksessa: Gergen, K. & Davis, K. 1985. *The social construction of the person*. 1-16. New York: Springer.
- Gordeeva T., Sychev O. & Lunkina M. 2019. School well-being of elementary school children: Motivational and educational predictors. *Psychological science and education*, 24, (3), 32–42.
- Gustafsson, J., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S. & Persson, R. 2010. School, learning and mental health. A systematic review. Stockholm. Health committee. The royal Swedish academy of sciences.
- Hanson, N. 1965. *Patterns of discovery. An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge university press.
- Heikkinen, H., Jong, F., & Vanderlinde, R. 2016. What is (good) practitioner research?. *Vocations and Learning*, 9 (1), 1-19.
- Hennink, M. 2007. *International focus group research: a handbook for the health and social sciences*. Cambridge University Press.
- Hietanen-Peltola M, Vaara S, Laitinen K. 2019a. Koulukuraattoripalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhuollon seurannasta 2018. Helsinki, Tutkimuksesta tiiviisti 4, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hietanen-Peltola M, Vaara S, Laitinen K. 2019b. Koulupsykologipalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhuollon seurannasta 2018. Helsinki. Tutkimuksesta tiiviisti 5, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Isoherranen, Kaarina. 2012. *Uhka vai mahdollisuus: moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Helsingin yliopisto.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. *Erytyisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila*. Teoksessa: Jahnukainen, M. 2012. *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Jauhiainen, A. 1993. *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio*. Turku: Painosalama.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2007. Aristotle and pedagogical ethics. *Paideusis*, 16 (1), 17-28.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. ja Rasku-Puttonen, H. 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

- Katajamäki, E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden osastolta. Hämeenlinna. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa: Mönkkönen, K., Ke-koni, T., & Pehkonen, A. (toim.) 2016. Moniammatillinen yhteistyö: vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveystieteiden osastolla. Helsinki: Gaudeamus.
- Kelly, A. 2004. Design research in education: Yes, but is it methodological?. *The journal of the learning sciences*, 13 (1), 115-128.
- Keskitalo, E., Vuokila-Oikkonen, P., Karvinen, I. & Launonen, P. 2016. Osallistava tutkimus työelämän muutoksen tuottamisessa. Teoksessa: Mutanen, A., Kantola, M., Kotila, H. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) 2016. Hyvä elämä. Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 44.
- Kiili, J. 2006. Lapsen osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. 283.
- Kiviniemi, K. 2018. Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatustieteiden osastolla. Teoksessa Valli R. & J. Ahola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195-208.
- Kontio, Mari. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. 2017. Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011-2015). Teoksessa: Pihkala, J., Lamberg, K. & Ojala, T. 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissuostyöryhmän loppuraportti. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Rovaniemi. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Krueger, R. 1994. *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Kumar, A. & Parkinson, G., 2001. Relationship between team structure and interprofessional working at a medium secure unit for people with learning disabilities in the United Kingdom. *Journal of Learning Disabilities*, 5 (4), 319-329.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kvarnström, S. 2007. Interprofessionella team i vården. En studie om samarbete mellan hälsoprofessioner. Linköpings universitet.
- Labaree, D. 1998. Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational researcher*, 27 (8), 4-12.

- Leemann, L. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Matalan kynnyksen palvelut. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. www.thl.fi/sokra [luettu 11.09.2020]
- Martínez-Fernández, M., Díaz-Aguado, M., Chacón, J., & Martín-Babarro, J. 2020. Student Misbehaviour and School Climate: A Multilevel Study. Madrid. *Psicología Educativa*.
- Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- McKenney, S., & Reeves, T. 2019. *Conducting educational design research (Second edition)*. London: Routledge.
- Mertler, C. 2017. *Action research. Improving schools and empowering educators*. Fifth edition. California: SAGE publications.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki. International Methelp.
- Morgan, D. 2001. Focus group interviewing. Teoksessa: Gubrium, J., & Holstein, J. *Handbook of interview research*, SAGE Publications, 141-159.
- Morgan, D. 2012. Focus groups and social interaction. Teoksessa: Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., & McKinney, K. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. 161-176.
- Morgan, S., Pullon, S., & Mckinlay, E. 2015. Observation of interprofessional collaborative practice in primary care teams: An integrative literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 52 (7), 1217–1230.
- Määttänen, P. 2015. *Filosofia : johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A., Tusa, N. ja Salokangas, K. 2019. Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. S. 33-61. Teoksessa: Kekoni, T., Mönkkönen, K. ja Pehkonen, A. 2019. *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Neset Mælan, E., Eikeland Tjomsland, H., Samdal, O. & Thurston, M. 2020. Helping teachers support pupils with mental health problems through interprofessional collaboration: A qualitative study of teachers and school principals. *Scandinavian journal of educational research*, 64 (3), 425-439.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampereen yliopisto, Akateeminen väitöskirja.
- Nurmi, J, Silinskas, G., Kiuru, N., Pakarinen, E., Turunen, T., Siekkinen, M., Tolvanen, A. Poikkeus, A. & Lerkkanen, M. 2018. A child's psychological adjustment impacts teachers' instructional support and affective response. *European journal of psychology of education*, 33 (4), 629-648.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 575.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. VIP- verkosto. <https://vip-verkosto.fi/> [luettu: 10.9.2020]

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2018. <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018> [luettu 16.10.2020]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Suomen säädöskokoelma.
- Parhiala, P. 2020. The role of learning difficulties and brief treatment for student wellbeing. Jyväskylä. JYU dissertations 184.
- Parker, A. & Tritter, J. 2006. Focus group method and methodology: current practice and recent debate, *International Journal of Research & Methodin Education*, 29 (1), 23-37.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Pihkala, J., Lamberg, K. & Ojala, T. 2017. Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34. Helsinki.
- Pullon, S., Morgan, S., Macdonald, L., McKinlay, E. & Gray, B. 2016. Observation of inter-professional collaboration in primary care practice: A multiple case study. *Journal of interprofessional care*. 30 (6), 787-794.
- Puusa, A. & Hokkila, K. Muuttuva työyhteisökulttuuri- hankkeen loppuraportti. Joensuu. Itä-Suomen yliopisto.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaiset tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopisto, Akateeminen väitöskirja.
- Rothi, D., Leavey, G. & Best, R. 2008. On the front-line: teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and teacher education*, 24 (5), 1217-1231.
- Roustit, C., Hamelin, A., Grillo, F., Martin, J. & Chauvin, P. 2010. Food insecurity: Could school food supplementation help break cycles of intergenerational transmission of social inequalities? *Pediatrics*, 126 (6), 1174-1181.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takal, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa: Jahnukainen, M. 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2012. Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & aika*, 6 (2), 5-20.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Schulte-Körne, G. 2016. Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches ärzteblatt international*. 113 (11), 189-190.
- Suhola, T., 2017. Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuoltoprosessi systeemisellä palvelukokonaisuutena. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

- Suldo, S., McMahan, M., Chappel, A & Loker, T. 2012. Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health* 4, 69–80.
- Suter, W. 2012. Qualitative data, analysis, and design. In Suter, W. N. *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. p. 342-386. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Tanner, K., 2000. The influence of school architecture on academic achievement. *Journal of educational administration*. Armidale, 38 (4), 309-330.
- Taskinen, S. 2017. "Ne voi opita toisilta": Kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä. Rovaniemi. Lapin yliopisto.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL), 2013. Mielenterveyden edistäminen koulussa. Työpäpaperi 24. Helsinki.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020. Opiskeluhoito. [<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoito>]
- Toyinbo, O. 2017, *Indoor environment quality, pupil's health and academic performance*. Dissertations in forestry and natural sciences. Kuopio. University of Eastern Finland.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja.
- Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä (TUVET). 2020. Tutkimusperustainen vaativaan erityiseen tukeen liittyvän osaamisen vahvistaminen opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. <https://www.tuвет.fi/> [luettu 16.10.2020]
- Vainikainen, M., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. 2015. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International journal of educational research*, 72, 137-148.
- Van Petegem, K, Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. 2007. Student perception as moderator for student wellbeing. *Social indicators research*, 83 (3), 447–463.
- Vaughn, S., Schumm, J. & Sinagub, J. 1996. *Data analysis*. Teoksessa: Vaughn, S., Schumm, J., & Sinagub, J. *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, California. SAGE Publications, 96-117.
- Veijola, A. 2004. *Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön. Lasten kuntoutuksen kehittämisen toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Vygotsky, L. 2011. The Dynamics of the Schoolchild's Mental Development in Relation to Teaching and Learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10 (2), 198–211.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Yleinen tietosuoja-asetus. Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679.

LIITTEET

LIITE 1. Keskustelurunko

Ryhmätehtävä:

Keskustelkaa ryhmänä seuraavista aiheista niin, että käytte jokaisen kohdan yhteisesti läpi:

1. Millaisen ennaltaehkäisevän työn avulla oppilaiden hyvinvointia koulussanne tuetaan tai tulisi tukea?

Millaista ennaltaehkäisevää työtä koulussanne tehdään?

Millaisia rooleja koulun oppilashuoltoryhmän eri jäsenillä on ennakoivassa työssä?

Minkälaisia keinoja voisi hyödyntää hyvinvoinnin edistämiseksi?

2. Keväällä osa koulunne opettajista toi esiin, että te toivotte selkeitä toimintamalleja, selkeää työnjakoa ja selkeitä käytänteitä moniammatilliseen yhteistyöhön ja, että ”Vielä selkeämmin esiin se, mitä ratkaisumahdollisuuksia on kaikista haastavimpien oppilaiden kanssa ja heidän tilanteiden ratkaisemiseksi.”

Mitä nämä selkeämmät käytänteet ja toimintamallit voisivat olla?

3. Kuinka tukisitte lapsen ja huoltajien osallisuutta moniammatillisessa päätöksentekoprosessissa?

Millaisia keinoja lasten osallisuuden tukemiseen voisi käyttää?

Millaisia keinoja huoltajien osallisuuden tukemiseen voisi käyttää?

4. Millä tavalla lapsen vahvuuksia voisi hyödyntää osana moniammatillista yhteistyötä?

Millä tavalla lapsen vahvuuksia voi hyödyntää oppilaan tukemisessa muuten?

5. Millaisia muutoksia psykkari tuo työyhteisönne toimintakulttuuriin?

Keväällä osa opettajista toi esille, että tärkeää olisi tehdä yhteistyötä psykkarin kanssa. Millaista yhteistyötä haluaisitte tehdä kanssa?

6. Miten moniammatillinen yhteistyö oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi saadaan toimimaan mahdollisimman sujuvasti teidän koulussanne?

Kuinka saavutatte yhteiset tavoitteet?

Miten vastuu jakautuu?

Mitkä asiat mielestänne edistävät tai estävät eri toimijoiden tai ihmisten välistä yhteistyötä?

Mitä haasteita saatatte kohdata?

Kuinka ratkaisisitte nämä haasteet?

7. Kuinka moniammatillisen työskentelyn etenemistä ja saavutuksia tulisi arvioida?