



Kujala Sari

Luokanopettajien ja oppilashuollon toimijoiden yhteistyö luokanopettajien kuvaamana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien ja oppilashuollon toimijoiden yhteistyö luokanopettajien kuvaamana (Sari Kujala)

Pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2022

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on yksittäisen oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukeminen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkittiin luokanopettajien ja oppilashuollon toimijoiden yhteistyötä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisissa oppilashuollollisissa asioissa luokanopettaja teki yhteistyötä koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa ja millaisia toimia yhteistyöstä seurasi. Lisäksi tavoitteena oli saada selville, mitkä tekijät edistivät luokanopettajien mukaan yhdessä työskentelyä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja analysointimenetelmänä käytettiin teoria-ohjaavaa sisällönanalyysia. Analyysivaiheessa hyödynnettiin Konun (2002) koulun hyvinvointimallia sekä Bronsteinin (2003) käsityksiä monitieteisen yhteistyön työskentelyyn vaikuttavista tekijöistä. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla Webropol-kyselylomakkeella helmikuussa 2022 sosiaalisen median opettajille suunnattujen ryhmien kautta. Tutkimukseen osallistui 23 luokanopettajaa.

Tarpeet oppilashuollolliselle yhteistyölle jakautuivat sekä yhteisölliseen että yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Oppilashuollollisen yhteistyön tarpeista oli löydettävissä Konun (2002) koulun hyvinvointimallin osa-alueista terveydentilaan, sosiaalisiin suhteisiin sekä itsensä toteuttamiseen liittyviä sisältöjä. Oppilaiden haasteiden lisäksi luokanopettajat hakeutuivat oppilashuollolliseen yhteistyöhön, mikäli he olivat huolestuneita oppilaan perhetilanteesta tai he tarvitsivat itse monialaisesta yhteistyöstä tukea oman osaamisensa vahvistamiseksi. Yleisimpinä oppilashuollollisesta yhteistyöstä seuranneina toimina olivat oppilaiden ohjautuminen jatkotutkimuksiin tai erilaisten tukipalvelujen piiriin sekä opettajan saama tuki tilanteeseen muilta asiantuntijoilta. Luokanopettajat toivat esille yhteistyön onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyömallin mukaisesti yhteistyötahojen ammatillisen roolin, persoonalliset tekijät, yhteisen historian ja yhteistyön mahdollistavat rakenteelliset ratkaisut. Aineistossa tuotiin esille myös vahvasti lapsen edun ensisijaisuuden tunnistaminen onnistuneen yhteistyön edellytyksenä.

Avainsanat: oppilashuolto, monialaisuus, yhteistyö, luokanopettaja, perusopetus

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Tutkimuksen tavoite	6
3	Tutkimuksen viitekehys	7
3.1	Oppilashuolto.....	7
3.1.1	<i>Oppilashuollon kokonaisuus</i>	8
3.1.2	<i>Yhteisöllinen oppilashuolto</i>	10
3.1.3	<i>Yksilökohtainen oppilashuolto</i>	11
3.1.4	<i>Oppilashuoltoryhmät ja suunnitelmat</i>	12
3.1.5	<i>Hyvinvointi koulussa</i>	13
3.2	Monialainen yhteistyö	15
3.2.1	<i>Monien eri toimijoiden yhteistyötä kuvaavia käsitteitä ja niiden määritelmiä</i>	16
3.2.2	<i>Monialaista työskentelyä edistäviä tekijöitä</i>	19
4	Menetelmä	22
4.1	Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu	23
4.2	Aineiston analyysi	25
5	Tulokset	29
5.1	Vastaajien taustatietoja	29
5.2	Oppilashuollollinen yhteistyö	30
5.2.1	<i>Yhteistyötahot yhteisöllisessä sekä yksilökohtaisessa oppilashuoltotyössä</i>	30
5.2.2	<i>Oppilashuollolliseen yhteistyöhön johtaneet tilanteet</i>	32
5.2.3	<i>Oppilashuollollisen yhteistyön toteuttaminen</i>	34
5.3	Oppilashuollollisesta yhteistyöstä seuranneet toimet.....	35
5.4	Monialaiseen työskentelyyn vaikuttavat tekijät.....	37
6	Johtopäätökset	40
6.1	Luokanopettajien tekemä oppilashuollollinen yhteistyö.....	40
6.2	Oppilashuollollisen yhteistyön vaikutus	43
6.3	Oppilashuollollista työskentelyä edistävät tekijät.....	44
7	Pohdinta	46
	Lähteet	50

1 Johdanto

Luokanopettaja aloittaa työskentelyn uuden vuosiluokan kanssa ja huomaa pian luokan ilmapiiressä ikävää tunnelmaa. Opettaja kertoo havainnoistaan koulun oppilashuoltoryhmässä. Kouluterveydenhoitaja on tehnyt samanlaisia havaintoja luokan tilanteesta keskustellessaan oppilaiden kanssa terveystarkastusten yhteydessä. Oppilashuoltoryhmässä päädytään tekemään luokkaan toimenpiteitä, joilla pyritään parantamaan luokan ilmapiiriä. Syitä luokan ikävälle tunnelmalle selviää koulupsykologin oppilaille teettämässä alkukartoituksessa. Koulukuraattori, -psykologi ja luokanopettaja tiedottavat luokan tilanteesta ja tulevista toimenpiteistä oppilaita ja huoltajia. Kuraattori, psykologi ja opettaja tekevät muutamia viikkoja suunnitelmallista yhteistyötä oppilaiden kanssa. Yhteistyön ansiosta luokan ilmapiiri paranee. Hyvä tulos näytetään myöhemmin myös koulupsykologin tekemässä arviointikyselyssä.

Tässä tositapahtumiin perustuvassa tilanteessa oppilashuollollinen toiminta oli esimerkillistä ja tapahtui nopeasti. Koulun toimintakulttuuri tuki monialaista yhteistyötä, ja eri alojen asiantuntijat ymmärsivät tarvitsevansa toisiaan oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa. Onko tämä yleinen toimintatapa perusopetuksessa, vai tuottaako monialainen yhteistyö vielä haasteita? Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkitaan luokanopettajien ja oppilashuollon toimijoiden yhteistyötä. Tutkimus on rajattu käsittelemään koulun sisäistä oppilashuollollista toimintaa. Tämä tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmalleni (Kujala, 2021), jossa käsittelemme monialaista yhteistyötä perusopetuksessa perusopetusta ohjaavien virallisten asiakirjojen kautta.

Luokanopettajaopintojen aikana saamamme tieto monialaisesta yhteistyöstä perusopetuksessa on keskittynyt pääosin perusopetuslain (21.8.1998/628) mukaiseen kolmiportaiseen tukeen, jossa tukitoimet koskevat yksittäisiä oppilaita. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaisesta oppilashuollosta perusopetuksessa sen sijaan puhutaan hyvin vähän. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on yksittäisen oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukeminen. Oppilashuolto koskee siten kaikkia perusopetuksen oppilaita, joten sen merkitys voidaan ajatella laajana koko kouluun vaikuttavana asiana. Mielestäni on tärkeää, että jokainen perusopetukseen valmistuva opettaja olisi tietoinen oppilashuollollisen yhteistyön mahdollisuuksista.

Opetushallituksen (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajia yhteistyöhön. Saarinen ja kollegat (2021) ovat tarkastelleet Kansallisen koulutuksen arviointikes-

kuksen julkaisussa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoa. Arviointitulosten mukaan yhteistyö edistää opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista ja toimintakulttuurin kehittämistä. Yhteistyön merkitystä koulun jokapäiväisessä toiminnassa tulisi kuitenkin vielä vahvistaa (Saarinen ym., 2021, s. 3). Julkaisu osoittaa, että yhteistyön tärkeys ymmärretään, mutta konkreettinen yhdessä työskenteleminen tarvitsee vielä vahvistusta.

Lakkala ja Lantela (2020) tuovat artikkelissaan esille opettajan roolia moniammatillisen yhteistyön aikana. Opettaja on säännöllisesti tekemisissä oppilaiden kanssa, joten hän pystyy huomaamaan muutokset oppilaan hyvinvoinnissa. Opettaja onkin usein tukiprosessin alkuunpanija. Hän pystyy myös seuraamaan oppilaan käyttäytymistä tukiprosessin aikana (Lakkala & Lantela, 2020, s. 172). Tässä Pro gradu -tutkimuksessa tavoitteena on saada selville, millaisissa oppilashuollollisissa asioissa luokanopettajat tekevät monialaista yhteistyötä ja millaisia toimia yhteistyöstä seuraa. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien mielestä edistävästi yhdessä työskentelyyn.

Oppilashuollollista monialaista yhteistyötä on tutkittu viime vuosina paljon etenkin opinnäytetöissä. Koskela (2009) on tehnyt väitöstutkimuksen luokanopettajien käsityksistä oppilashuoltotyöstä. Tutkimustuloksissa tuodaan esille tarve opetuskäytänteiden, koulun rakenteiden ja oppilashuoltopalvelujen saatavuuden uudistuksille. Lisäksi tutkimus nostaa esille yhteistyössä vaadittavien ammatillisten valmiuksien kehittämisen luokanopettajilla (Koskela, 2009). Väitöstutkimuksesta on jo kulunut aikaa, ja Koskelan tutkimuksen jälkeen oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat uudistuneet. Myös perusopetuslakia (21.8.1998/628) on uudistettu oppilaiden tuen tarpeen osalta. Uudistukset ovat tuoneet ratkaisuja Koskelan esille nostamiin haasteisiin.

Oppilashuoltotyön toimivuutta ovat puolestaan arvioineet Kontio (2013) sekä Suhola (2017) väitöstutkimuksissaan. Kontion (2013) mukaan yhteinen ymmärrys asiakkaan ongelmista keskustelun alussa selkeyttää yhteistä tavoitetta ja siten parantaa mahdollisuutta tavoitteen saavuttamisesta. Suhola (2017) puolestaan on tutkinut oppilashuollon tilaa ja toimivuutta asiakasohjautuvuuden ja monialaisen yhteistyön näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksissa käytännön oppilashuoltotyö mielletään ongelmakeskeiseksi ja reaktiiviseksi. Lisäksi yhteistyötahot painottavat eri tavoin oppilashuollon keskeisiä periaatteita (Suhola, 2017). Suholan tutkimusaineisto on kerätty vuosina 2012–2014 eli aikana, jolloin oppilas- ja opiskelijahuoltoja koskevia säädöksiä oli vielä useissa eri laeissa. Tämä selittää etenkin yhteistyötahojen erilaisia näkemyksiä oppilashuoltotoiminnasta.

Summanen, Rumpu ja Huhtanen (2018) ovat arvioineet oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanoa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisussa. Arvioinnin perusteella perusopetuksen oppilashuolto on lakiuudistuksen jälkeen tehostunut, mutta oppilashuollollinen toiminta on monin paikoin edelleen ongelmakeskeistä ja korjaavia toimenpiteitä toteuttavaa. Monialaisen yhteistyön kannalta lakiuudistus on tehostanut oppilashuollon suunnittelua, johtamista, koordinointia ja eri toimijoiden vastuita (Summanen, Rumpu & Huhtanen, 2018, s. 4–6). Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistuksesta on kulunut kohta kymmenen vuotta. Laki on tullut tutuksi ja oppilashuollolliseen yhteistyöhön on luultavimmin löydetty toimivia ratkaisuja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa luokanopettajien tekemästä monialaisesta oppilashuollollisesta yhteistyöstä tämän päivän peruskoulussa.

2 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisissa oppilashuollollisissa asioissa luokanopettajat tekevät monialaista yhteistyötä ja millaisia toimia yhteistyöstä seuraa. Tavoitteena on lisäksi saada selville, mitkä tekijät edistävät luokanopettajien mukaan yhdessä työskentelyä. Pyrin vastaamaan tutkielmassa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisissa tilanteissa luokanopettajat tekevät koulun sisäistä monialaista oppilashuollollista yhteistyötä?
2. Millaisia toimia koulun sisäisestä monialaisesta oppilashuollollisesta yhteistyöstä seuraa?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat edistävästi koulun sisäiseen monialaiseen oppilashuollolliseen yhteistyöhön?

Tutkimuskysymysten avulla tarkastellaan koulun sisäistä monialaista oppilashuollollista yhteistyötä luokanopettajien näkökulmasta. Koulun sisäisillä oppilashuollon toimijoilla tarkoitetaan sekä opetustoimen että oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisia sosiaali- ja terveystoimen toimijoita. Luokanopettajan näkökulmasta monialainen yhteistyö koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa tarkoittaa silloin yhteistyötä esimerkiksi kouluterveydenhoitajan, -kuraattorin tai -psykologin kanssa.

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen myötä käsitellään luokanopettajien kuvauksia siitä, millaisissa tilanteissa he ovat tehneet oppilashuollollista yhteistyötä ja millaisia toimia yhteistyöstä on seurannut. Tulosten kautta voidaan nähdä oppilashuollollisen toiminnan painopisteitä ja toimivuutta. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan luokanopettajien ajatuksia tekijöistä, jotka edistävät yhteistyön onnistumista. Tulosten kautta voidaan arvioida, onko työskentelyä edistäviä tekijöitä huomioitu oppilashuollollisessa yhteistyössä vai tarvitaanko yhteistyön onnistumiseen jotakin lisätoimia.

3 Tutkimuksen viitekehys

Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat oppilashuolto ja monialainen yhteistyö. Tutkimuksen viitekehyksessä tarkastellaan aluksi oppilashuollollista toimintaa suomalaisessa peruskoulussa. Koska oppilashuollollisen toiminnan tarkoituksena on hyvinvoinnin vahvistaminen, on luontevaa käsitellä oppilaiden hyvinvointia koulussa Konun (2002) koulun hyvinvointimallin kautta. Monialaista yhteistyötä puolestaan lähestytään aluksi käsitteelliseltä tasolta. Tällä tavalla konkretisoidaan ja jäsennetään monien toimijoiden yhteistyötä kuvaavien käsitteiden eroavaisuuksia. Tämän jälkeen avataan Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyön mallin avulla yhteistyön keskeiset osa-alueet ja yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat tekijät.

3.1 Oppilashuolto

Vuonna 2014 voimaan tulleeseen oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) on koottu yhteen perusopetuslakiin, lukiolakiin, ammatillisesta peruskoulutuksesta annettuun lakiin sekä lastensuojelulakiin sisältyneet oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säädökset (Lahtinen & Lankinen, 2020, s. 254). Lainuudistuksen myötä sama laki koskee siten esiopetusta, perusopetusta sekä toisen asteen koulutusta. Peruskoulun vuosiluokat 1–6 opiskelevat yleensä luokamuotoisesti, ja heidän opettajanaan toimii luokanopettajakoulutuksen saanut henkilö (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, s. 79). Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien ja koulun sisäisen oppilashuollon toimijoiden yhteistyötä. Tällöin tutkimus sijoittuu perusopetukseen ja oppilashuollollista yhteistyötä tarkastellaan tässä kontekstissa. Opetushallituksen (2016, s. 77) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat käyttämään perusopetuksessa opiskeluhuollosta käsitettä oppilashuolto, opiskelijasta käsitettä oppilas ja oppilaitoksesta käsitettä koulu. Tässä tutkimuksessa käytetään Opetushallituksen ohjaamia käsitteitä. Lainsäädännöllinen käsite oppilas- ja opiskelijahuollolle on opiskeluhuolto. Tätä käsitettä käytetään usein myös perusopetuksen oppilashuollosta. Tässä tutkimuksessa pysytään lähdeaineiston osalta uskollisena siinä käytetylle käsitteelle.

Perusopetuksessa järjestettävästä oppilashuollosta ja siihen liittyvistä suunnitelmista säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013). Opetushallituksen (2016, s. 77) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puolestaan määräävät oppilashuollon keskeisistä periaatteista, opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista sekä paikallisen opetussuunnitelman ja koulukohtaisen oppilashuoltosuunnitelman laatimisesta. Perusopetuksessa järjestettävästä op-

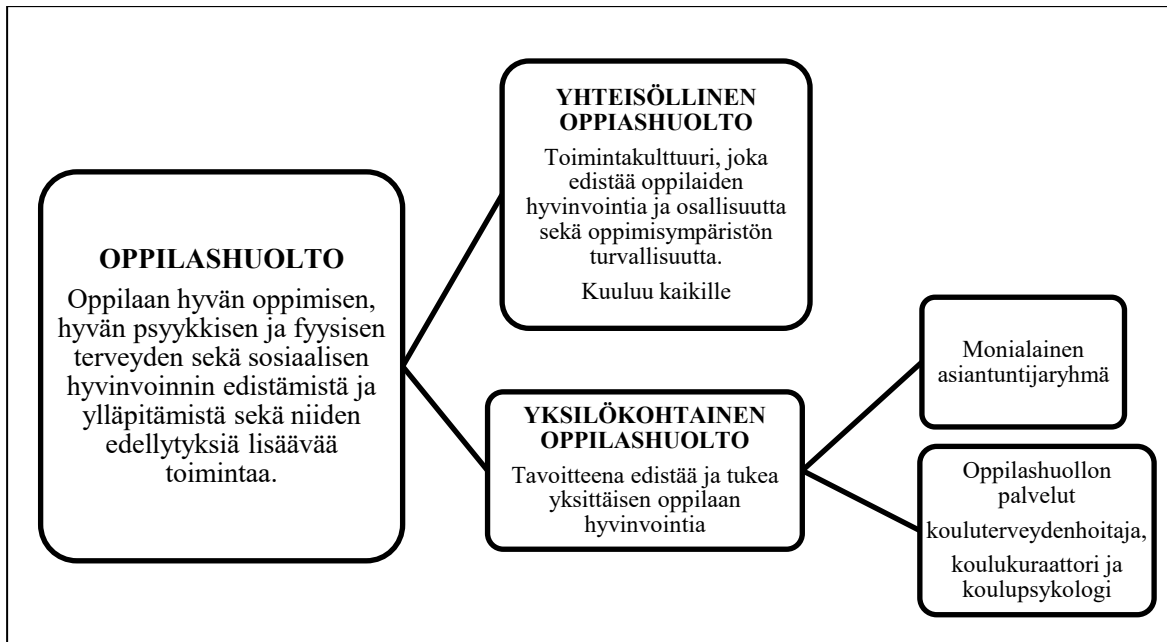
opilashuollosta annetaan siten määräyksiä valtakunnan tasolla sekä laissa että opetussuunnitelman perusteissa. Näiden lisäksi jokaisessa kunnassa on oma oppilashuoltosuunnitelma, joka laaditaan yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa (Opetushallitus, 2016, s. 81). Koska koulussa järjestettävä oppilashuolto on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien työntekijöiden tehtävä (Opetushallitus, 2016, s. 77), olisi kaikkien asianosaisten hyvä tietää, mitä näissä erilaisissa määräyksissä ja ohjeissa oppilashuollollisesta toiminnasta säädetään.

3.1.1 Oppilashuollon kokonaisuus

Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä.

Opiskeluhuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhuoltona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon siten kuin tässä laissa säädetään. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 3§)

Oppilashuolto muodostaa kokonaisuuden (kuvio 1), jossa huomioidaan koko koulun hyvinvoinnin, osallisuuden ja turvallisuuden edistäminen sekä yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin edistäminen ja tukeminen. Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio ja Palmqvist (2018) kuvaavat opiskelijahuoltoa laaja-alaiseksi oppilaiden hyvinvointia tukevaksi toiminnaksi koulussa. Koulun hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri huolehtii oppilaiden ja yhteisön hyvinvoinnista sekä ympäristön terveellisyydestä ja turvallisuudesta (Hietanen-Peltola ym., 2018, s. 3). Laki velvoittaa koulun henkilökunnan huomioimaan oppilaiden hyvinvoinnin osana jokapäiväistä työskentelyä.



Kuvio 1. Oppilashuollon kokonaisuus.

Opetushallituksen (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostavat esille toimintakulttuurin keskeisen merkityksen perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa ja koulutyön laadussa. Perusopetuksen toimintakulttuuri rakentuu niin työtä ohjaavista normeista ja toiminnan tavoitteista kuin vuorovaikutuksesta ja arkikäytännöistä. Toimintakulttuuriin vaikuttavat asiat ovat tiedostettuja tai tiedostamattomia. Perusopetuksen toimintakulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista sekä edistää arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista. Koska toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin ihmisiin, toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen on tärkeää. Kouluyhteisön arvot, asenteet ja tavat välittyvät aikuisten kautta oppilaille (Opetushallitus, 2016, s. 26). Kuten Ahtola (2012) väitöstutkimuksessaan osoittaa, aikuisilla on merkitystä lasten hyvinvoinnin kannalta. Jos lasten elämää halutaan parantaa, pitää keskittyä siihen, mitä aikuiset tekevät (Ahtola, 2012, s. 7). Ahtolan (2016) mukaan lapsi ja nuori oppii, kasvaa ja kehittyy niissä vuorovaikutussuhteissa ja tilanteissa, joita hän kohtaa koulupäivänsä aikana. Jokaisella kohtaamisella, sanomisella tai katseella on merkitys. Tämän vuoksi jokainen yhteinen hetki antaa mahdollisuuden hyvää tuottavaan kohtamiseen (Ahtola, 2016, s. 10).

3.1.2 Yhteisöllinen oppilashuolto

Yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan tässä laissa toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat kaikki opiskeluhuollon toimijat. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 4§)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) jakaa oppilashuollon yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Kuten laki toteaa, painopiste oppilashuollollisessa toiminnassa on koko koulua tukevassa ennaltaehkäisevässä yhteisöllisessä oppilashuollossa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 3§). Yhteisöllisen oppilashuollon kautta voidaan vaikuttaa koulu-yhteisön hyvinvointiin. Ahtola (2016) näkee koulun hyvinvointitehtävän perustelluksi. Koska yhteiskunta haluaa vaikuttaa tulevien sukupolvien hyvinvointiin, se onnistuu parhaiten koulussa, jossa on käytännössä kaikki lapset ja nuoret. Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma puolestaan vaikuttavat opetuksen järjestämiseen, jonka kautta lasten ja nuorten hyvinvointi voidaan huomioida. (Ahtola, 2016, s. 9).

Opetushallituksen (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvaavat yhteisöllisen oppilashuollon luovan edellytyksiä koulu-yhteisössä yhteenkuuluvuudelle, huolenpidolle ja avoimelle vuorovaikutukselle. Toimintatapoja kehitetään yhteistyössä oppilaiden, huoltajien sekä muiden lasten ja nuorten hyvinvointia tukevien tahojen kanssa. Osallisuutta lisäävä toimintatapa ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä, niiden varhaista tunnistamista ja tarvittaessa tuen järjestämistä. Erilaiset säännöt ja suunnitelmat auttavat turvallisen ja viihtyisän opiskelu-ympäristön ylläpitämistä (Opetushallitus, 2016, s. 79).

Opiskelijoiden ja koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin edistäminen kuuluu jokaiselle opiskelijan kanssa työskentelevälle viranomaiselle ja työntekijälle, kuten Perälä ja kollegat (2015) toteavat. Terveysteen, hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä näkökohtia tulee ottaa huomioon arjen toiminnoissa. Useat oppiaineiden sisällöt tukevat opiskeluhuollon tavoitteita ja erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea näitä pyrkimyksiä. Lisäksi esimerkiksi välitunneilla ja ruokailutilanteissa voidaan huomioida oppilashuollollisia tarkoituksia. Koko opiskeluyhteisöä koskevien tavoitteiden lisäksi voidaan asettaa myös luokkakohtaisia tavoitteita (Perälä ym., 2015, s. 79–80). Yhteisöllisiä oppilashuollollisia toimia voidaan tuoda peruskoulun arkeen päivittäin toistuvissa tilanteissa. Yhteisöllisen oppilashuollon ei siten tarvitse olla erikseen järjestettyjä tapahtumia tai teemaviikkoja.

3.1.3 Yksilökohtainen oppilashuolto

Yksilökohtaisella opiskeluhuollolla tarkoitetaan tässä laissa yksittäiselle opiskelijalle annettavia:

- 1) koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja;
- 2) opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalveluja;
- 3) monialaista yksilökohtaista opiskeluhuoltoa; ja
- 4) jäljempänä 10 §:ssä tarkoitettuja koulutuksen järjestäjän järjestämiä sosiaali- ja terveyspalveluja.

Monialaista yksilökohtaista opiskeluhuoltoa toteutetaan 14 §:n 4 momentissa tarkoitettussa monialaisessa asiantuntijaryhmässä ja siitä laaditaan opiskeluhuoltokertomus siten kuin 20 §:ssä säädetään. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 5§)

Yksilökohtainen oppilashuolto järjestetään yksittäisen oppilaan henkilökohtaisia tarpeita vastaavaksi. Tavoitteena on seurata ja edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, terveyttä, hyvinvointia ja oppimista, ja varhaisen tuen turvaaminen sekä ongelmien ehkäisy on tärkeää (Opetushallitus, 2016, s. 79–80). Kouluterveystarkastukset kuuluvat jokaisen oppilaan yksilökohtaisiin oppilashuoltopalveluihin. Tämän lisäksi oppilailla on oikeus saada tarvittaessa koulukuraattorin ja koulupsykologin palveluja. Oppilashuollolliset palvelut ja tarjottava tuki ovat opiskelijoille ja huoltajille vapaaehtoisia (Perälä ym., 2015, s. 111).

Joidenkin opiskelijoiden tuen tarpeen selvittäminen ja opiskeluhuollon tuen järjestäminen edellyttävät oppilashuollon toimijoiden välistä yhteistyötä, kuten Perälä ja kollegat (2015) toteavat. Monialaista yksilökohtaista opiskeluhuoltoa toteutetaan asiantuntijaryhmässä, jonka kokoonpano määräytyy opiskelijan tuen tarpeen mukaan. Ryhmän kokoonpanoon tarvitaan aina opiskelijan tai hänen huoltajansa hyväksyntä. Asiantuntijoiden ei ole tarkoitus esitellä opiskelijalle tai hänen huoltajilleen valmiita ratkaisuja, vaan tukeen oikeutetun opiskelijan näkemyksiä, toiveita ja tarpeita kuunnellaan ja kunnioitetaan (Perälä ym., 2015, s. 96–97). Opiskeluhuoltoa toteutetaan yhteistyössä opiskelijan ja hänen huoltajiensa kanssa, kuitenkin niin, että huoltajilla ei ole oikeutta kieltää alaikäistä opiskelijaa käyttämästä opiskeluhuollon palveluja (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 18§).

Sosiaali- ja terveysministeriön (2015) oppilas- ja opiskelijahuoltolain soveltamisohje antaa tarkentavia ohjeita monialaisen asiantuntijaryhmän toimintaan. Asiantuntijaryhmän tapaamisista laaditaan opiskeluhuoltokertomus, johon kirjataan sellaiset tiedot, jotka ovat tarpeellisia asian

selvittämiseksi ja opiskelijan tukemiseksi. Kirjaamisen suorittaa ryhmän keskuudesta valittu vastuuhenkilö. Lisäksi kirjauksia voivat tehdä myös muut ryhmän asiantuntijat. Yhteisen kirjaamisen avulla pyritään varmistamaan asiantuntijaryhmän kaikkien jäsenten riittävä tieto opiskelijan tilanteesta yhteisen toiminnan ja tavoitteiden kannalta. Erityisen tärkeää on, että tietoja pääsevät tarkastelemaan vain asiantuntijaryhmän jäsenet. Lisäksi asiantuntijat täyttävät tapaamisista omat kirjauksensa ammattialaansa koskevien säännösten mukaan (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2015, s. 15–16).

Koska oppilashuollollisissa tapaamisissa ja asiakirjoissa käsitellään usein oppilaan terveydentilaan tai perheen yksityiselämään kuuluvia tietoja, on oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) tehty tarkat salassapitosäännökset. Yksilökohtaisessa opiskeluhuollossa esiintuleita tai asiakirjoihin sisältyviä tietoja ei saa luovuttaa tai käyttää kuin yksilökohtaisen opiskeluhuollon palvelujen järjestämiseen tai toteuttamiseen (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2015, s. 17). Yksilökohtaisessa oppilashuollollisessa työskentelyssä on tärkeä ylläpitää luottamuksellista ilmapiiriä. Luottamuksellisuus pyritään takaamaan oppilaan tai hänen huoltajansa hyväksynnällä asiantuntijaryhmän kokoonpanolla sekä tarkalla salassapitosäännöksellä. Laki kuitenkin antaa oikeuden poiketa salassapitovelvoitteesta tietyin ehdoin, kuten moni muukin viranomaisia koskeva laki tekee lapsen edun turvaamiseksi (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2015, s. 18).

3.1.4 Oppilashuoltoryhmät ja suunnitelmat

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013 14§) määrää kolmen erityyppisen opiskeluhuoltoryhmän perustamisen. Jokaisella ryhmällä on oma tehtävänsä ja kokoonpanonsa. Oppilashuollon ohjausryhmä ja koulukohtainen oppilashuoltoryhmä käsittelevät yhteisölliseen oppilashuoltoon kuuluvia tehtäviä, tapauskohtaisesti koottava asiantuntijaryhmä puolestaan yksilökohtaisen oppilashuollon asioita.

Oppilashuollon ohjausryhmän vastuulla on opetuksen järjestäjäkohtaisen oppilashuollon yleinen suunnittelu, kehittäminen, ohjaus ja arviointi (Opetushallitus, 2016, s. 78). Sosiaali- ja terveysministeriön (2015) oppilas- ja opiskelijahuoltolain soveltamisohjeen mukaan opiskeluhuollon ohjausryhmä on luonteva taho laatimaan lastensuojelulain mukaisen *lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman*, jossa tulee olla opiskeluhuoltoa käsittelevä osa. Suunnitelman kautta opiskeluhuoltoon liittyvät asiat tulevat huomioiduksi kunnan toiminta- ja taloussuunnitelmissa

sekä muussa päätöksenteossa. Kuntatasolla opiskeluhuollon toteuttamisen tavoitteet ja toteuttamistavat tulee avata myös kunnan *opetussuunnitelmassa*. Opetussuunnitelmassa oleva opiskeluhuollon osuus laaditaan yhteistyössä sosiaali- ja terveystoimen viranomaisten kanssa (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2015, s. 7).

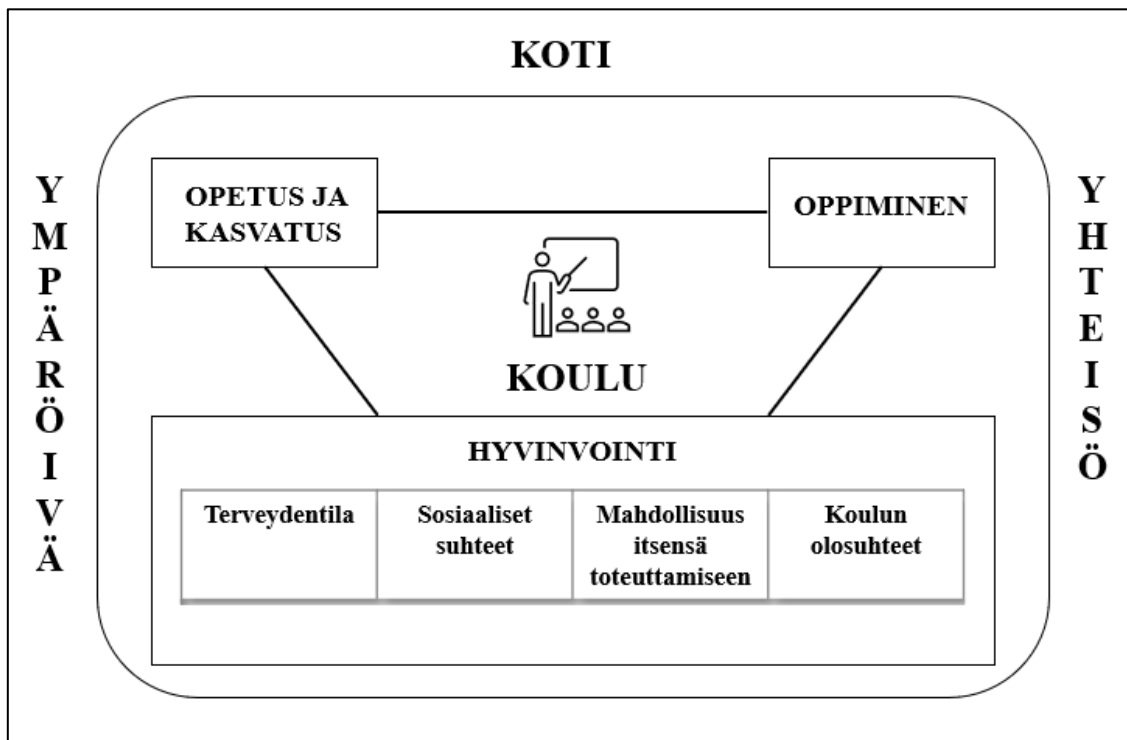
Koulukohtainen ohjausryhmä puolestaan vastaa koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista (Opetushallitus, 2016, s. 78). Ryhmän keskeinen tehtävä on yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttaminen ja kehittäminen sekä yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen (Perälä ym., 2015, s. 42). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) sekä Opetushallituksen (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat ohjeita *koulukohtaisen oppilashuoltosuunnitelman* laatimiseen. Yhteisöllisen oppilashuollon osalta oppilashuoltosuunnitelmassa kuvataan koulukohtaisen oppilashuoltoryhmän toimintatavat sekä yhteistyö lasten ja nuorten hyvinvointia edistävien tahojen kanssa. Lisäksi suunnitelmassa tulee kertoa muun muassa koulun järjestyssäännöt, poissaolojen seuranta, päihitteiden käytön ehkäiseminen sekä suunnitelmat tapaturman, kiusaamisen tai vaaratilanteen varalta. Yksilökohtaisen oppilashuollon osuudessa kuvaillaan oppilaan terveyden ylläpitämistä edistävät toimet sekä monialaiseen yhteistyöhön liittyvät käytänteet. Oppilashuoltosuunnitelmaan kirjataan lisäksi oppilaiden ja huoltajien osallisuuden lisääminen oppilashuollollisessa yhteistyössä sekä toimenpiteet suunnitelman toteuttamiseksi ja seuraamiseksi (Opetushallitus, 2016, s. 82–85).

Asiantuntijaryhmät kootaan aina yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tuen tarpeen selvittämiseksi tapauskohtaisesti harkiten (Opetushallitus, 2016, s. 78). Erilaisista oppilashuollon suunnitelmista koulukohtainen oppilashuoltosuunnitelma on yksittäisen oppilaan, huoltajan tai opettajan kannalta tärkein suunnitelma. Siitä selviää konkreettisesti koulukohtaiset oppilashuollolliset toimintatavat. Se, kuinka hyvin koulun oppilashuoltosuunnitelma on ajantasainen ja saatavilla, on riippuvainen koulun käytänteistä.

3.1.5 Hyvinvointi koulussa

Oppilashuollollisen toiminnan tarkoituksena voidaan pelkistetysti todeta olevan oppilaan hyvinvoinnin tukeminen. Oppilasta tuetaan sekä yhteisöllisellä että henkilökohtaisella tasolla. Konu (2002) on laatinut koulun hyvinvointimallin (kuvio 2) sosiologisen, kasvatustieteellisen, psykologisen ja terveyden edistämisen kirjallisuuden perusteella. Oppilaan kotioiloilla ja ympä-

röivällä yhteisöllä on merkityksensä sekä oppilaan itsensä kannalta mutta myös koulun näkökulmasta. Mallissa kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä terveydentilaan (Konu, 2002, s.6, 43). Konun hyvinvointimallissa on huomioitu oppilaan henkilökohtaisia hyvinvointiin vaikuttavia asioita, mutta mallissa on myös yhteisöllinen näkökulma. Tämän vuoksi on luontevaa tarkastella Konun laatimaa koulun hyvinvointimallia tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä.



Kuvio 2. Koulun hyvinvointimallin osa-alueet (Konu, 2002, s. 44)

Konun (2002) hyvinvointimallissa *terveydentila* käsittää fyysisen ja psyykkisen terveyden. Terveyttä pidetään tärkeänä voimavarana, jonka avulla saavutetaan muita hyvinvoinnin osa-alueita. Terveystila ymmärretään henkilökohtaisena tilana, johon ulkoisilla olosuhteilla on oma vaikutuksensa (Konu, 2002, s. 46). Ihminen nähdään kokonaisvaltaisena olentona, ja oireiden voidaan katsoa olevan yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön (Konu, 2010, s. 18).

Sosiaaliset suhteet käsittävät Konun (2002, s. 44–45) määritelmässä sosiaalisen opiskeluympäristön, opettajan ja oppilaan välisen suhteen, suhteen koulukavereihin, ryhmädynamiikan, kiusaamisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Konun (2010) mukaan sosiaalisia suhteita tarkastellaan muun muassa ryhmätöiden sujumisena, luokan työrauhana, ystävien olemassaolona ja toisten auttamisena. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy vanhempien kiinnostuksena

lapsen koulunkäyntiin, lapsen saamana apuna vanhemmiltaan sekä kodin ja koulun yhteydenpitona (Konu, 2010, s. 17).

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen viittaa Konun (2002) mallissa persoonalliseen kasvuun osana yhteiskuntaa. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus parantaa tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksenkohteissaan omalla etenemisnopeudellaan. Positiiviset kokemukset osallisuudesta sekä opetuksen ohjauksesta ja kannustamisesta lisäävät itsensä toteuttamista (Konu, 2002, s. 45–46). Tämän osa-alueen sisällöt käsittelevät yksilön saamaa arvostusta koulussa, vaikutusmahdollisuuksia, opetuksen tapaa, onnistumista läksyissä, tarvittaessa avun saamista sekä rohkaisua ja kannustamista (Konu, 2010, s. 17–18).

Koulun olosuhteisiin Konu (2002) kuvaa kuuluvaksi koulun fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen sekä turvallisen työskentely-ympäristön (viihtyvyys, melu, lämpötila). Lisäksi koulun olosuhteisiin kuuluvat opiskeluympäristön asiat ja oppilaille tarjottavat palvelut. Opiskeluympäristön asioiksi Konu mainitsee muun muassa lukujärjestyksen ja ryhmäkoon. Oppilaalle tarjottavia palveluja puolestaan ovat kouluruokailu ja terveydenhuolto (Konu, 2002, s. 44). Jos asioiden organisointi on hyvällä mallilla, koulun tilat kunnossa ja viihtyisät, on olosuhteilla enää pieni merkitys hyvinvoinnin lisääntymiseen (Konu, 2010, s. 17).

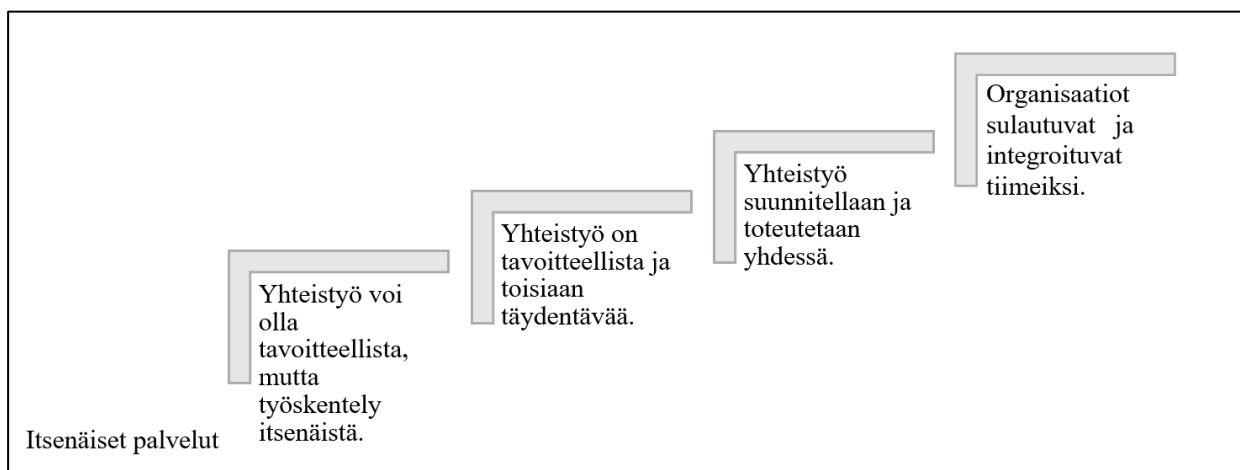
3.2 Monialainen yhteistyö

Argyle (1991) määrittelee yhteistyön yhdessä toimimiseksi työssä, vapaa-ajalla tai sosiaalisissa suhteissa. Toiminnan tavoitteena on edistää yhteistyösuhdetta, nauttia yhdessä tekemisestä ja saavuttaa yhdessä määriteltyjä tavoitteita (Argyle, 1991, s. 15). Tässä tutkimuksessa yhteistyö nähdään oppilashuollon toimijoiden yhteisenä työskentelynä. Tutkimuksessa käytetään tästä yhteistyöstä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti käsitettä monialainen yhteistyö. Koska monialaisen yhteistyön käsite on varsin uusi, on syytä määritellä myös muita monien toimijoiden yhteistyötä kuvaavia käsitteitä, jotta saadaan selville käsitteiden eroavaisuudet. Tutkimuksen kannalta tärkeintä tarkastelussa on kuitenkin yhteistyön työskentelyyn vaikuttavat tekijät. Monien toimijoiden yhteistyötä kuvaavien käsitteiden osalta pysytään uskollisena lähdeaineistossa käytetylle käsitteelle.

3.2.1 Monien eri toimijoiden yhteistyötä kuvaavia käsitteitä ja niiden määritelmiä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ohjaa opettajaa toteuttamaan oppilashuoltoa opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä. Laki ei kuitenkaan avaa tarkemmin uutta monialaisen yhteistyön käsitettä, vaan jättää sen lainkohdan soveltajan tehtäväksi (Mahkonen, 2015, s. 319). Tämä edellyttää lakia noudattavien tahojen ottavan itse selvää, mitä monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan. Suomen kielessä on käytetty asiantuntijoiden välisestä yhteistyöstä yleisesti peruskäsitettä moniammatillisuus sisältäen kaikki yhteistyön muodot rinnakkain työskentelystä roolirajoja rikkovaan työskentelyyn (Isoherranen, 2008, s. 39). Tämän vuoksi useat tutkijat avaavat monien toimijoiden tekemän yhteistyön eri muotoja englanninkielisten määritelmien kautta (ks. Kontio, 2013; Isoherranen, 2012).

Frost (2005) kuvaa teoksessaan yhteistyön erilaisia tasoja ryhmän toimintatavan perusteella (kuvio 3). Ensimmäisellä tasolla (co-operation) tehtävä yhteistyö on satunnaista ja yhteistyöhön osallistuvat tahot ovat riippumattomia muista osallistujista. Toisella tasolla (collaboration) osallistujat ymmärtävät tarvitsevansa toisiaan voidakseen tuottaa lisätietoa. He suunnittelevat yhteistyötä yhdessä ja pohtivat palvelujen päällekkäisyyksiä ja puutteita. Kolmannella tasolla (coordination) yhteinen suunnittelu lisääntyy ja organisaatiot asettavat yhteisiä tavoitteita, joihin he pyrkivät yhdessä. Neljäs taso (integration) on yhteistyön kehittynein muoto. Tällä tasolla eri organisaatioiden edustajat sulautuvat yhdeksi tiimiksi (Frost, 2005, s. 14–16).



Kuvio 3. Yhteistyön toimintatavat Frostia (2005, s. 13) mukaillen.

Kontion (2013) mukaan englanninkielisillä inter-, trans- tai crossprofessional-käsitteillä tarkoitetaan nykymäärittelyksen mukaista yhteistyötä. Interprofessional kuvaa yhteistyötä, jossa eri alojen ammattilaiset tuovat esille oman osaamisensa huomioimalla samalla muiden ryhmään tuoman tiedon. Jokainen vastaa kuitenkin omasta alastaan itsenäisesti, ainoastaan suunnitelmat toimintatavoista tehdään yhdessä. Trans- ja crossprofessional-käsitteet kuvaavat yhteistyötä, jossa ammattilaisten roolirajojen rikkomiselle annetaan mahdollisuus. Kontio kuvaa transprofessional-periaatteella toimivaa ryhmää ryhmäksi, jossa asiantuntijat jakavat tietoa ymmärrettävästi, ovat valmiita oppimaan uutta muilta asiantuntijoilta ja sopeuttavat ryhmän rooleja asiakkaan tarpeen huomioiden. Crossprofessional-ryhmässä puolestaan ryhmän kaikki jäsenet ovat tasavertaisia kuitenkin tiedostaen toistensa erityisosaamisen. Asiakas nähdään tasavertaisena toimijana asiantuntijoiden rinnalla (Kontio, 2013, s. 17–19).

Kuten englanninkielisistä yhteistyön käsitteistä havaitaan, asiantuntijoiden välistä yhteistyötä voidaan kuvata eri tasoilla. Yhteistyötä voi tapahtua rinnakkain toimien tai tasavertaisesti toisiaan tukien. Nykyään myös suomen kieleen on tullut erilaisia monien toimijoiden yhteistyötä kuvaavia käsitteitä. Moniammatillinen yhteistyö on edelleen paljon käytetty käsite, mutta sen rinnalle on tullut monialaisen ja monitoimijaisen yhteistyön käsitteet. Myös lakiteksteissä on käytössä eri yhteistyön käsitteitä. Käsitteen valinta liittyyneen lain säätämisen ajankohtaan.

Isoherranen (2008) kuvaa *moniammatillista yhteistyötä* asiakaslähtöiseksi toiminnaksi, jossa eri alojen asiantuntijoiden osaaminen kootaan yhteen. Tarkoituksena on luoda yhteinen käsitys asiakkaan tilanteesta. Asiakas on tarvittaessa mukana keskustelussa (Isoherranen, 2008, s. 34). Moniammatillisuudessa keskeiseen rooliin nousee ammatillinen asiantuntijuus. Asiantuntija nähdään henkilönä, jolla on koulutuksen ja työkokemuksen vuoksi paremmat tiedot omasta alastaan (Isoherranen, 2012, s. 58). Moniammatilliseksi yhteistyöksi voidaan ajatella eri ammattialojen edustajien tekemä yhteistyö. Asiantuntijat voivat silloin olla saman tieteenalan edustajia, ainoastaan eri ammateissa (esimerkiksi erityisopettaja ja luokanopettaja). Perusopetuslaki (21.8.1998/628) käyttää kuitenkin vielä oppilaan tuen tarpeen huomioivissa säädöksissä eri hallintosektoreiden edustajien yhteistyöstä käsitettä moniammatillinen yhteistyö.

Monialainen yhteistyö määritellään eri hallintosektoreilta tulevien ammattilaisten yhteistyöksi (Tuomela-Jaskari, 2016, s. 75; Mahkonen, 2015, s. 318). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ohjaa opettajia toimimaan oppilashuollollisissa asioissa monialaisessa yhteistyössä määritellen yhteistyötahoksi sosiaali- ja terveystoimen. Yhteistyötahot tulevat siis eri

tieteenaloilta. Luokanopettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa usein yhteistyötä kouluterveydenhoitajan, -kuraattorin ja -psykologin kanssa. Monialainen yhteistyö perustuu luottamukseen, kollegiaalisuuteen sekä professionaalisten rajojen rikkomiseen ja sen tavoitteena on auttaa yhdessä asiakasta (Tuomela-Jaskari, 2016, s. 76).

Monitoimijaisessa yhteistyössä asiakas ja hänen kanssaan työskentelevät ammattilaiset yhteensovittavat näkökulmiaan avoimella vastavuoroisella keskustelulla, yhdessä tekemällä ja oppimalla toinen toisiltaan (Petrelius, Tulensalo, Jaakkola & Hietämäki, 2016, s. 12). Turusen ja kollegoiden (2014) mukaan monitoimijuuden ydin rakentuu dialogissa toimijoiden ja käytännön mukanaan tuomien arvojen, tiedon, kielen ja valtarakenteiden ympärille. Monitoimijaisuudessa hyödynnetään eri tieteenalojen asiantuntijuutta sekä lasten ja vanhempien kokemusasiantuntijuutta. Monitoimijuuden lähtökohdan muodostaa koulu yhteisön jäsenten aktiivisuus ja osallisuus (Turunen ym., 2014, s. 37). Monitoimijuudessa oppilas ja huoltaja ovat tasavertaisia toimijoita ammattilaisten rinnalla.

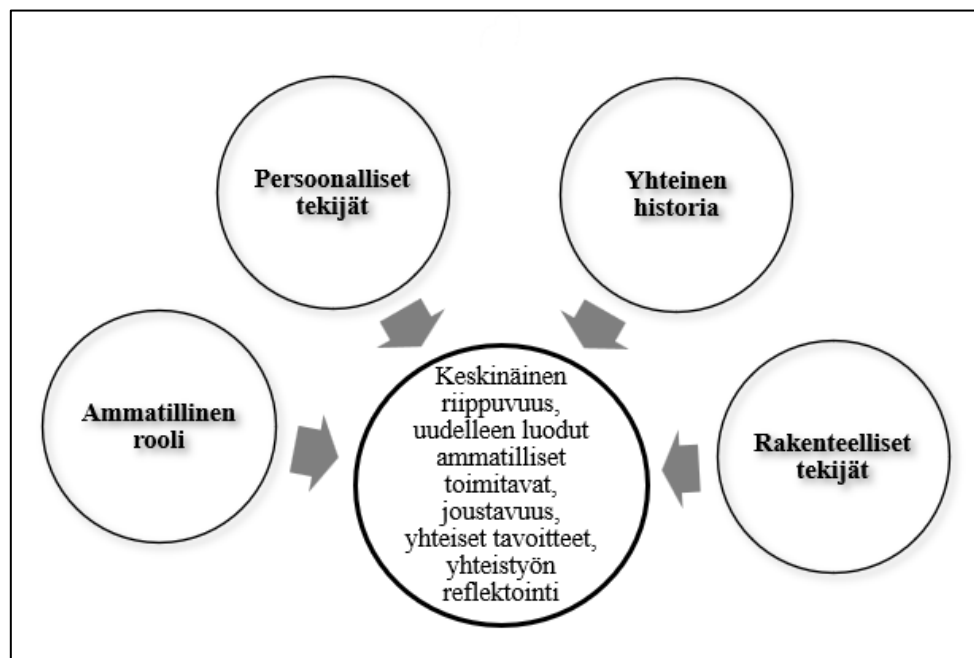
Edellä esitetyistä erilaisista yhteistyön kuvauksista voi havaita yhteistyön käsitteen monimerkityksellisyyden. D'amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez ja Beaulieu (2015) ovat tarkastelleet tekemässään kirjallisuuskatsauksessa erilaisten yhteistyötä kuvaavien määritelmien keskeisiä ulottuvuuksia. Kirjallisuuskatsauksen perusteella nämä ulottuvuudet ovat jakaminen, kumppanuus, keskinäinen riippuvuus, valta ja prosessi (D'amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez ja Beaulieu 2015, s. 118). Mitä syvemmäksi yhteistyö muodostuu, sen tärkeämpi on jakaa yhteinen ymmärrys yhdessä tekemisestä ja käsitys siitä, että yhteistyön onnistuminen edellyttää keskinäistä riippuvuutta toimijoiden välillä. Yhteistyö on prosessi, jossa valta täytyy osata jakaa.

Tarkasteltaessa suomenkielisiä monien toimijoiden yhteistyöstä käytettäviä käsitteitä voi huomata, että yhteistyön tekemisen tasot eivät tule selkeästi esille. Käsitteiden eroavaisuudet ovat pieniä mutta merkityksellisiä. Etenkin asiakkaan, tässä tapauksessa oppilaan, rooli vaihtelee. Monitoimijuus kuvaa suomalaisista monien toimijoiden yhteistyön käsitteistä syvintä ja kehittyneintä yhteistyötä, sillä siinä asiakas nähdään aktiivisena toimijana osana ryhmää. Oppilas- huollollisessa työskentelyssä oppilaiden osallisuuden lisääminen on yksi yhteisöllisen oppilas- huollon tarkoituksista (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2913 4§). Turunen ja kollegat (2014, s. 45) toteavat, että monitoimijuus tukee ennaltaehkäisevää koulun hyvinvointityötä ja

on yksi tapa toteuttaa yhteisöllistä ja ennaltaehkäisevää opiskelijahuoltoa. Monitoimijuus-käsitettä käytetään vielä vähän virallisissa ohjeistuksissa, mutta käsitteen käyttö tulee lisääntymään tulevaisuudessa.

3.2.2 Monialaista työskentelyä edistäviä tekijöitä

Bronstein (2003) on tarkastellut tutkimuksessaan kirjallisuudessa esiintyviä monialaisen yhteistyön osatekijöitä. Hän on laatinut katsauksen perusteella yhteistyöstä mallin (kuvio 4), kun yhteistyöhön osallistuvat edustajat tulevat usealta eri tieteenalalta. Bronsteinin mukaan monitieteinen yhteistyö koostuu viidestä keskeisestä osatekijästä: keskinäisestä riippuvuudesta, uudelleen luoduista ammatillisista toimintatavoista, joustavuudesta, yhteisistä tavoitteista ja yhteistyön reflektoinnista. Keskinäisellä riippuvuudella Bronstein tarkoittaa ammattilaisten välistä vuorovaikutusta, jossa ollaan riippuvaisia toisen ammatillisesta osaamisesta yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Uudelleen luoduilla ammatillisilla toimintatavoilla puolestaan tarkoitetaan yhteisiä toimia, joilla voidaan saavuttaa enemmän yhdessä kuin ammattilaiset voisivat saavuttaa itsenäisesti. Joustavuus ulottuu keskinäistä riippuvuutta syvemmälle ja viittaa roolien tarkoitukselliseen hämärtymiseen. Yhteiset tavoitteet luovat yhteisen vastuun yhteistyöprosessin suunnittelusta tavoitteiden saavutukseen saakka. Yhteistyösuhdetta vahvistetaan ja tehostetaan reflektoinnin kautta (Bronstein, 2003, s. 299–302).



Kuvio 4 Bronsteinin malli monitieteisen työskentelyn osa-alueista ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Bronstein, 2003, s. 303).

Bronsteinin monitieteisen yhteistyön mallin yhteistyössä työskentelyyn vaikuttavat tekijät ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Bronstein (2003) muistuttaa, että meidän on ymmärrettävä, mitkä asiat vaikuttavat edistävasti yhteistyön onnistumiseen, jotta niiden esiintymistä voidaan lisätä. Bronstein tiivistää yhteistyön työskentelyyn vaikuttavat asiat neljään tekijään: ammatilliseen rooliin, persoonallisiin tekijöihin, yhteiseen historiaan sekä rakenteellisiin tekijöihin (Bronstein, 2003, s. 302).

Bronsteinin (2003) mallissa *ammattillinen rooli* pitää sisällään työntekijän oman vahvan ammatti-identiteetin sekä muiden ammattilaisten ammattitaidon kunnioittamisen. Tapa, jolla yhteistyötahot suhtautuvat muihin asiantuntijoihin ihmisenä, on merkittävä persoonallinen tekijä yhteistyössä menestymiseen. *Persoonallisina tekijöinä* pidetäänkin luottamusta, kunnioitusta sekä ymmärrystä (Bronstein, 2003, s. 302, 304). Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen ja Hirvonen (2019) kuvaavat onnistuneen yhteistyön edellyttävän eri ammattilaisten välillä halua ja pyrkimystä yhteistyöhön. Tämä on mahdollista, jos yhteistyöhön osallistujat suhtautuvat luottavaisesti muihin ammattilaisiin ja työskentelevät yhdessä avoimin mielin. Moniammatillisen työryhmän tulisi pyrkiä luomaan yhdessä jaettu identiteetti ja ymmärtää yhteistyön merkitys asiakkaan näkökulmasta (Kekoni ym., 2019, s. 16).

Yhteisellä historialla Bronstein (2003, s. 304) viittaa aiempiin kokemuksiin, joita yhteistyötahoilla on keskenään. Ammatilaisille tulisi antaa aikaa sekä mahdollisuus kehittää moniammatillista työskentelyä, koska työskentelyn jatkuessa pidempään ryhmän toimintakulttuuri kehittyy ja ryhmän jäsenet pystyvät paremmin refleктоimaan omaa työskentelyään ja siten myös muokkaamaan sitä (Kekoni ym., 2019, s. 18). Ryhmän pysyvyyteen pyritään vastaamaan muun muassa rakenteellisilla ratkaisuilla. *Rakenteellisilla tekijöillä* tarkoitetaan monialaista yhteistyötä tukevaa organisaatorakennetta sekä aikaa ja tilaa, jotta yhteistyö voi toteutua (Bronstein, 2003, s. 303). Kekoni ja kollegat (2019) tuovat esille artikkelissaan taloudelliset ja ajalliset resurssit, jotka toisinaan hankaloittavat moniammatillista yhteistyötä. Taustaorganisaatioiden ja johdon tehtävänä onkin järjestää ammatilaisille mahdollisuus osallistua moniammatilliseen työskentelyyn (Kekoni, 2019, s. 15–16).

Toimivaan yhteistyöhön ei riitä se, että eri toimijat kootaan yhteen ja he päättävät tehdä yhteistyötä. Useat tutkijat (ks. Isoherranen, 2012; Aira, 2012) nostavat esille vuorovaikutuksen ja keskustelun merkityksen yhteistyön onnistumisen kannalta. Yhteistyö, jossa osapuolet ovat tekemisissä toistensa kanssa, toteutuu konkreettisesti yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa (Aira, 2012, s. 129). Mönkkönen ja kollegat (2019) tuovat esille

artikkelissaan ammattilaisten sujuvan yhteistyön keskeisen roolin asiakkaan kuntoutumiseen nähden. Ei riitä, että asiakkaan ja työntekijän yhteistyösuhde toimii, vaan myös ammattilaisten keskinäisen yhteistyön on sujuttava. Tällöin voidaan ajatella, että moniammatillisen työn tärkein tavoite on vaikuttavan vuorovaikutuksen kehittäminen (Mönkkönen ym., 2019, s. 35).

Oppilashuollollisessa yhteistyössä toimijoiden välinen vuorovaikutus on merkityksellistä tuloksen syntymisen kannalta. Mönkkönen ja kollegat (2019) toteavat, että hyvässä moniammatillisessa kohtaamisessa rakennetaan tieto yhdessä. Keskustelussa asiat voivat jäädä muodollisiksi tai pinnallisiksi, dialogissa puolestaan pyritään yhteiseen ymmärrykseen (Mönkkönen ym., 2019, s. 37). Keskustelun pyrkimyksenä on päätöksenteko; dialogin tarkoituksena sen sijaan on tehdä oivalluksia, joiden pohjalta tietoa ja ennakkokäsityksiä järjestetään uudelleen (Isaacs, 2001, s. 63).

Isaacs (2001) kuvaa keskustelun kehittyvän dialogiin erilaisten vaiheiden kautta. Keskustelu alkaa usein ajatustenvaihdosta. Jokainen keskusteluun osallistuva henkilö kertoo omia näkökohtiaan asioista ja kuuntelee toisten mielipiteitä. Jotkut mielipiteet tuntuvat tärkeiltä, toiset taas merkityksettömiltä. Kuuntelijana harkitaan eli valikoidaan ja käsitellään tietoa. Tämän jälkeen keskustelun on mahdollista jatkua kahdella tavalla. Keskustelijat voivat odottaa omien ajatustensa esiintuomista ja suhtautua samalla avoimesti toisten näkökohtiin. Toinen mahdollisuus on omien ajatustensa puolustaminen ja oikeana pitäminen. Odottaminen johtaa pohtivaan dialogiin, puolustautuminen taas kahlittuun tai tuottamattomaan keskusteluun, pahimmillaan väittelyyn (Isaacs, 2001, s. 56–60).

Bohmin ja Nicholen (1996) mukaan dialogisuudessa ihmiset tekevät jotakin yhteistä eli luovat jotakin uutta eikä kukaan yritä tehdä omista näkemyksistään yhteisiä. Dialogisuus on tällöin Bohmin ja Nicholen mielestä välttämätöntä yhteistyön tekemisessä. Jos ihmiset haluavat työskennellä yhdessä, heidän täytyy luoda jotakin yhteistä. Yhteinen tietämys muodostuu ihmisten keskinäisessä keskustelussa ja toimissa. Bohmin ja Nicholen kuvaavat dialogisuutta peliksi, jossa kukaan ei yritä voittaa vaan kaikki voittavat (Bohm & Nicholen, 1996, s. 2–3, 7).

4 Menetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia luokanopettajien tekemää oppilashuollollista yhteistyötä. Koska oppilashuollollista yhteistyötä toteutetaan yhdessä eri hallintosektoreilta tulevien asiantuntijoiden kanssa, tekee se yhteistyöstä monialaista. Yhteistyö toteutuu vuorovaikutuksen avulla. Puusa ja Juuti (2020a) kuvaavat organisaatiokontekstissa tarkasteltavia ilmiöitä usein luonteeltaan sellaisiksi, että ne rakentuvat ja niitä ylläpidetään ihmisten vuorovaikutuksessa. Ilmiöt ovat tarkoituksellisia ja merkityksellisiä. Tutkija voi ymmärtää ilmiöitä ainoastaan selvittämällä, millaisia merkityksiä ihmiset niille antavat ja mitä tarkoituksia ne heidän mielestään palvelevat (Puusa & Juuti, 2020a, s. 26). Varto (2005) kiteyttää laadullisen tutkimuksen tarpeellisuuden ihmistieteessä ajatukseen, että tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenee ihmisten, ihmisten toiminnan ja kulttuurin ilmiöiden laaduna. Näitä laatuja ei voida muuttaa määrälliseksi ilman että niiden sisältö katoaisi (Varto, 2005, s. 14).

Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien tekemää yhteistyötä, oli luonnollista kohdentaa tutkimus luokanopettajille. Tässä tutkimuksessa tiedon ajatellaan olevan subjektiivista ja kokemuksellista. Laadullinen tutkimus perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Juuti & Puusa, 2020, s. 56). Tällöin tutkimukseen valitaan henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja joilla on kokemusta asiasta (Puusa & Juuti, 2011, s. 55).

Kiviniemi (2010, s. 64) kuvaa artikkelissaan laadullisen tutkimuksen johtavan helposti liian runsaisiin näkökulmiin. Oppilashuolto on laaja kokonaisuus, ja tämän vuoksi tutkimuksen tutkimusongelma rajattiin jo tutkimuksen alkuvaiheessa käsittelemään monialaista yhteistyötä koulun sisäisten toimijoiden välillä. Tämän rajauksen myötä esimerkiksi yhteistyö huoltajien kanssa jäi tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi sosiaalityöntekijät, koulukuraattoria lukuun ottamatta, ovat tutkimuksen ulkopuolella, samoin oppilaita hoitava tai kuntouttava taho. Kiviniemen (2010) mukaan tutkimusasetelman rajaaminen on välttämätöntä. Rajaamiseen vaikuttaa tutkijan oma intressi ja tarkastelunäkökulmat. Laadullinen tutkimusaineisto ei kuvaa koko todellisuutta, vaan tutkijan rajaamaa näkökulmaa asiasta. Rajaamisella tutkija pystyy nostamaan esille tutkimuksen ydinsanomaa, jonka hän haluaa tarkastelun keskipisteeksi (Kiviniemi, 2010, s. 64).

4.1 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu

Oppilashuollollinen toiminta on vahvasti sidoksissa koulun toimintakulttuuriin (Perälä ym., 2015, s. 78). Tutkimuksen pyrkimyksenä on saada selville yksittäistä koulua tai kuntaa laajempi näkemys oppilashuollollisesta yhteistyöstä. Tutkimuksen aineiston toivottiin olevan useammasta eri peruskoulusta ympäri Suomen. Tämän vuoksi tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla sähköisellä kyselyllä Internetin keskusteluryhmissä. Aineistonkeruuvaiheessa verkkokyselyn etuna on nopeus ja maantieteellinen esteettömyys (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100). Kyselylomake toteutettiin Webropol 3.0 -ohjelmalla, joka takaa vastaajan anonymiteetin ja antaa vastata kyselyyn vain yhden kerran. Taustakysymykset laadittiin niin, että yksittäisen luokanopettajan yhdistäminen tiettyyn kouluun on mahdotonta.

Hirsjärvi ja Hurme (2015) toteavat kyselylomakkeen olevan ihmisen tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin kohdistuva tutkimusaineiston keruun menetelmä. Kyselylomakkeita on useita erilaisia, ja ihmiset ovat tottuneet niiden käyttöön. Kyselylomake toimii hyvänä tapana kerätä aineistoa, kun kysymykset on laadittu hyvin ja niillä pyritään saamaan tietoa konkreettisista ja yksiselitteisistä asioista (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 35–37). Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkittavat osaavat rajata vastaukset koskemaan koulun sisäisiä yhteistyötahoja oppilashuollollisessa toiminnassa. Tämän vuoksi tutkimuksen kyselylomakkeeseen liitettiin saateteksti (liite 1), jolla avattiin tutkimuksen tarkoitusta ja määriteltiin koulun sisäisen monialaisen yhteistyön käsitettä.

Tutkimuksen ymmärrettävyyttä tulee testata ennen varsinaista tutkimustilannetta ja saada siten selville mahdollisia epäselvyyksiä (Valli, 2018, s. 86). Muutama perusjoukkoa vastaava ihminen arvioi kyselylomaketta kriittisesti muun muassa kysymysten, vastausvaihtoehtojen sekä kyselylomakkeen pituuden ja vastaamiseen käytetyn ajan suhteen (Vilkkä, 2021, s. 88). Tutkimuksen kyselylomake esitettiin muutamilla esiopetuksen opettajilla. Saadun palautteen perusteella kyselylomakkeeseen tehtiin tarkennuksia. Alun perin kyselyssä kysyttiin, kuinka pitkään opettaja on työskennellyt nykyisellä työnantajalla. Tutkimustuloksen kannalta merkityksellisempää on tietää, kauanko vastaaja on toiminut opettajana. Etenkään vähän aikaa työskennelleillä opettajilla ei välttämättä ole kokemusta yhteisöllisestä sekä yksilökohtaisesta oppilashuollosta. Tästä syystä vastausvaihtoehtoihin lisättiin kohta, jossa vastaaja voi valita tällaisen vaihtoehdon. Kyselylomakkeessa opettajat saivat arvioida omaa kokemustaan oppilashuollollisesta yhteistyöstä vastausasteikolla. Esitestauksen palautteen perusteella vastausasteikkoa su-

pistettiin kuudesta kolmeen askelväliin. Tämä helpottaa kokemuksen tarkastelua myös johtopäätöksiä tehdessä. Esitestaajien mielestä kyselylomake jätti vastaajalle mahdollisuuden tuoda esille itselleen tärkeitä näkökulmia oppilashuollollisesta yhteistyöstä. Kyselyä pidettiin selkeänä ja sopivan mittaisena.

Kysely (liite 2) koostui 13 kysymyksestä, joista neljässä ensimmäisessä kysymyksessä selvitettiin vastaajan taustatietoja. Taustakysymykset toimivat lämmittelykysymyksinä varsinaiseen aiheeseen ja antavat lisätietoa vastaajista (Valli, 2018, s. 82). Kolmessa seuraavassa kysymyksessä kartoitettiin vastaajan tekemää yhteistyötä koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa sekä opettajan omaa käsitystä siitä, kuinka paljon hän on tehnyt oppilashuollollista työtä työvuosiensa aikana. Näihin kysymyksiin vastaajalle annettiin valmiita vaihtoehtoja. Monivalintakysymyksissä kysymysmuoto on vakio, jolla tavoitellaan vastausten vertailukelpoisuutta (Vilka, 2021, s. 86). Seuraavissa kysymyksissä vastaaja sai kertoa, millaisissa asioissa hän on tehnyt monialaista yhteistyötä koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa ja onko yhteistyöstä seurannut jotain toimia. Lisäksi vastaajaa pyydettiin kertomaan asioista, jotka vaikuttavat hänen mielestään onnistuneeseen yhteistyöhön. Avoimet kysymykset jättivät vastaajalle mahdollisuuden tarkastella koulun sisäistä oppilashuollollista yhteistyötä ja sen toimivuutta heille tärkeistä näkökulmista. Avoimien kysymysten tavoitteena on saada esille vastaajien mielipide asiassa, jota rajataan vain vähän (Vilka, 2021, s. 86). Kyselyn lopuksi vastaajalle annettiin mahdollisuus kertoa muuta aiheeseen liittyvää. Kysely päättyi vastaajan myöntämään lupaan vastauksiensa käyttämiseen tässä tutkimuksessa.

Kyselytutkimuksessa haastavaksi voi muodostua se, jos ihmiset eivät vastaa kaikkiin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 37). Webropol 3.0 -ohjelma mahdollistaa pakollisten vastauksien antamisen kyselyssä. Pakkovalinnalla vastaajat ohjataan vastaamaan tiettyihin kysymyksiin, mutta se saattaa myös ärsyttää vastaajaa ja vastaaminen jää kesken (Valli, 2018, s. 89). Tässä tutkimuksessa pakollisia kysymyksiä ei ollut. Tällä ratkaisulla haluttiin välttää kyselyn vastaamisen kesken jättäminen.

Kysely jaettiin Alakoulun aarreaitta sekä al-ku-o-pet-ta-jat -Facebook-ryhmissä. Näihin ryhmiin kuuluu pääasiassa kasvatustieteen ammattilaisia sekä opiskelijoita. Ryhmien kautta pystyi tavoittamaan laajan joukon luokanopettajia. Lisäksi tutkija mainitsi henkilökohtaisille Facebook-kavereilleen opintoihinsa liittyvästä kyselystä edellä esitetyillä sivuilla. Suosituissa Facebook-ryhmissä tuotetaan paljon sisältöä ja niissä esiintyy tutkimuskyselyjä usein. Tämän vuoksi kyselyilmoitus päivitettiin kerran pyytämällä siihen lisää vastauksia. Kyselyyn oli mahdollista

vastata helmikuussa 2022 kymmenen vuorokauden ajan. Aktiivisinta vastaaminen oli muutama tunti ilmoituksen julkaisun ja päivityksen jälkeen. Kaikkiaan kyselyyn tuli 23 vastausta.

Webropol 3.0 -ohjelma kokoaa kyselyn vastauksista selkeän raportin, joka nopeuttaa tutkimuksen analysointivaiheen aloittamista. Valmiin raportin myötä tutkija säästää aikaa, kun aineiston kirjaaminen jää pois, ja samoin vältetään mahdollisilta kirjoitusvirheiltä (Valli, 2018, s. 89). Valmista raporttia hyödynnettiin analyysissä sekä vastaajatunnisteiden luomisessa.

4.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytettiin analysointimenetelmänä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin menetelmillä voidaan analysoida kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Webropol 3.0 -ohjelman perusraportissa oli laskettu valmiiksi vastausprosentit monivalintakysymyksiin sekä keskiarvo vastausasteikkoon. Näitä tietoja hyödynnettiin sellaisenaan tutkimustuloksessa. Sisällönanalyysi suoritettiin avoimiin kysymyksiin, joissa vastaukset oli tuotettu kirjalliseen muotoon. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota on kuvattu tutkimusaineistossa. Analyysillä aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen informaatiota. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aluksi aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopuksi uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jolloin siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91).

Kyselyä laadittaessa tutkimuksen viitekehys oli ainoastaan käsitteellinen, jolloin mikään teoria ei ohjannut kyselyn laatimista. Konun (2002) hyvinvointimalliin sekä Bronstenin (2003) monitieteisen yhteistyön malliin tutustuttiin vasta kyselyn vastausten johdattelemana. Aineistonkehuun ja teorian kehittämisen vuorovaikutusta pidetään laadullisessa tutkimuksessa luonnollisena (Kiviniemi, 2010, s. 66). Teoreettisia käsitteitä ja teoreettista viitekehystä voidaan hyödyntää tutkimuksessa monella tavalla, kuten Vilka (2021) toteaa. Käsitteillä ja teoriolla luodaan tutkimukselle kehys, ja ne toimivat näkökulmana tutkimusaineiston tarkastelussa. Lisäksi niiden avulla pystytään selostamaan, kuvaamaan ja perustelemaan tulkintaa ja tuloksia sekä johtopäätelmiä (Vilka, 2021, s. 33). Analyysivaiheessa hyödynnettiin Konun (2002) koulun

hyvinvointimallia sekä Bronsteinin (2003) käsityksiä monitieteisen yhteistyön työskentelyyn vaikuttavista tekijöistä. Tällöin tutkimuksen analysointia voidaan kuvailla teoriaohjaavaksi. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii analyysin apuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81).

Teoriaohjaavassa analyysissä ajattelun logiikka on abduktiivista päättelyä, jossa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 82). Anttilan (2014) mukaan ajattelu on abduktiivisen päättelyn keskeinen elementti. Abduktiivisessa päättelyssä havaintojen tekoon liittyy jokin johtoaajatus. Johtoaajatus voi olla epämääräinen käsitys tai pitkälle viety hypoteesi. Abduktiivinen päättely lähtee liikkeille empiriasta, mutta se ei torju taustalla olevan teorian olemassaoloa. Päättely perustuu ajatukseen, että uuden teorian muodostuminen on mahdollista vain, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoaajatus (Anttila, 2014).

Tutkimuksen analysointi aloitettiin aineistoon tutustumisella ja analyysiyksikön määrittelyllä. Aineiston laatu ja tutkimustehtävä ohjaavat analyysiyksikön määrittämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Koska tutkimuksen kysymykset mahdollistivat kysymyksiin vastaamisen luettelomaisesti, oli selkeintä valita analyysiyksiköksi sana tai lause. Aineistosta etsittiin pelkistettyjä ilmauksia ja ne alleviivattiin. Alleviivauksessa hyödynnettiin eri värikoodeja, mikä helpotti pelkistettyjen ilmauksien jatkotyöstöä. Pelkistämässä aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäoleellinen sisältö (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92). Luettelomaisuuden vuoksi tutkimusaineistossa oli hyvin vähän ylimääräistä sisältöä, ja se teki pelkistämisen helpoksi. Taulukossa 1 on esimerkki pelkistämisestä. Analyysivaiheista aineiston pelkistäminen toteutettiin konkreettisesti paperilla ja värikynillä.

<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	<i>Pelkistäminen</i>
Oppilashuollon henkilöstön työpiste koululla, sopiva osaava henkilö työssä, luottamukselliset ja avoimet henkilösuhteet.	Oppilashuollon henkilöstön työpiste koululla. Osaava henkilö työssä. Luottamukselliset henkilösuhteet. Avoimet henkilösuhteet.

Taulukko 1. Esimerkki pelkistämisestä.

Pelkistämisen jälkeen ilmaukset taulukoitiin erilleen tutkimusaineistosta. Tässä vaiheessa työskentely siirtyi sähköiselle alustalle. Koska yhdessä vastauksessa voi olla useampiakin pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 92), ratkaistiin asia jakamalla vastaus eri osiin. Taulukoidut ilmaukset ryhmiteltiin samankaltaisuuden perusteella eri luokiksi. Luokitteluyksiköt nimettiin tutkittavan ilmiön ominaisuuden tai piirteen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018,

s. 93). Ryhmittelyn kautta muodostuneita alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi. Luokkia yhdistellään ja käsitteellistetään edeten kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94). Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi alkaa aineistolähtöisesti, ja vasta analyysin loppuvaiheessa ohjaava ajatus tuodaan teoriasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 82). Käsitteellistämisvaiheessa yläluokan tai pääluokan nimeäminen johdettiin teoreettisesta viitekehystä.

Taulukossa 2 on esimerkki kysymyksen *Millaiset asiat tekivät mielestäsi yhteistyöstä onnistuneen?* analyysin vaiheista. Pelkistetty ja ryhmitelty ilmaus on yhdistetty alaluokan kautta yläluokkaan, jossa se on pystytty käsitteellistämään taustateoriana toimivaan Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyön mallin työskentelyyn vaikuttavan tekijän mukaan. Taustateorian lisäksi aineistossa oli ilmauksia, jotka eivät sopineet mihinkään taustateorioiden osa-alueisiin. Näistä ilmauksista muodostettiin omia yläluokkia, jotka huomioitiin johtopäätöksissä.

<i>Pelkistetty ja ryhmitelty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilashuollon henkilöstön työpiste koululla. • Terveystoiminta hyvin tavoiteltavissa. • Yhteistyöhenkilöt saatavilla omalla koululla. • Toimiva yhteydenpito. • Oppilashuolto on hyvin integroituneesti mukana koulun arjessa. 	Yhteydenpito helppoa.	Rakenteelliset tekijät (Bronstein 2003).
<ul style="list-style-type: none"> • Jos henkilöillä on aikaa tarttua asiaan nopeasti. • Koulupsykologi työskentelee riivakasti, vaikka toimii usealla koululla. • Nopea reagointi. • Nopeasti koollekutsutut palaverit. 	Asiat etenevät nopeasti.	
<ul style="list-style-type: none"> • Koulupsykologi on joustava ja aikataulujen yhteensovittaminen on helppoa. • Aika ja tila keskustella tilanteista. • Joustavuus puolin ja toisin. 	Aikataulujen yhteensovittaminen joustavaa.	

Taulukko 2. Esimerkki analysoinnin vaiheista.

Pelkistettyjen ilmauksien ryhmittely ja alaluokkien nimeäminen tarkentui analyysiprosessin edetessä. Teoriaohjaavassa analyysissä ei riittänyt taustateorian tunteminen, vaan oli selvitettävä, mitä taustateoriassa käytetyllä käsitteellä yleisesti tarkoitetaan. Esimerkkinä on Konun (2002) hyvinvointimallin osa-alueet terveydentila ja sosiaaliset suhteet. Vastauksissa esiintyi oppilashuollolliseen yhteistyöhön johtavana syynä haasteet oppilaan tunne-elämässä. Vaikka

tunteet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Ahonen, 2017, s. 17), ovat ne silti psyykkiseen terveyteen liittyviä ilmiöitä (Korkeila, 2017, s. 210).

Analysointivaiheen loppupuolella vastauksista alkoi muodostumaan kokonaiskuva tutkimusky-symysten näkökulmasta. Tässä vaiheessa omien muistiinpanojen kirjoittaminen oli tärkeää, koska tulosten kirjaaminen vei paljon aikaa. Muistiinpanot helpottivat omien näkemysten esil-letuomista johtopäätösten kirjoittamisvaiheessa. Vielä johtopäätösten kirjoittamisen jälkeen pa-lattiin tarkastelemaan alkuperäisiä vastauksia ja tutkijan omien johtopäätöksien yhteyttä. Laa-dullisen tutkimuksen tutkimusprosessi elää ja muovautuu koko tutkimuksen ajan siihen saakka, että tutkija pystyy rakentamaan johtopäätöksensä aineistosta ja arvioimaan kriittisesti omaa työ-tään (Puusa & Juuti, 2011, s. 51).

5 Tulokset

Tutkimustulosten esittely alkaa vastaajien taustatietojen tarkastelulla. Tämän jälkeen tutkimustuloksia esitetään tutkimuksen tarkoitukseen peilaten. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisissa oppilashuollollisissa asioissa luokanopettaja tekee monialaista yhteistyötä ja millaisia toimia yhteistyöstä on seurannut. Tavoitteena on lisäksi saada selville, mitkä tekijät edistävät luokanopettajien mukaan monialaista työskentelyä.

5.1 Vastaajien taustatietoja

Tutkimuksen kysely oli suunnattu luokanopettajille ja siihen vastasi kaikkiaan 23 luokanopettajaa. Miltei puolet (n=10) vastaajista oli toiminut luokanopettajana yli 16 vuotta. Toinen suuri vastaajien ryhmä oli alle 5 vuotta työskennelleet luokanopettajat (n=7). Muut vastaajista sijoituivat tasaisesti 5–15 työvuoden väliin. Tutkimuksen tavoitteena oli saada aineistoa useammasta peruskoulusta ympäri Suomen. Tältä osin tavoitteeseen päästiin, koska kyselyyn vastanneet työskentelivät kahdeksassa eri maakunnassa. Eniten vastaajia oli peruskouluista, jotka sijaitsivat Pohjois-Pohjanmaalla (n=8) tai Uudellamaalla (n=7). Kuudesta muusta maakunnasta vastaajia oli 1–2 maakuntaa kohti.

Taustatiedoissa haluttiin selvittää, minkä kokoisissa peruskouluissa vastaajat työskentelivät. Vastauksista näkyi tämänhetkisen peruskoulun kouluverkon kehitys. Vastaajat jakautuivat tasaisesti alakoulujen (1–6 lk.) ja yhtenäiskoulujen (1–9 lk.) luokanopettajiksi. Oppilasmääriltään koulut olivat suuria. Vastaajista suurin osa (n=15) työskenteli koulussa, jossa oli yli 300 oppilasta.

Opetushallituksen (2020) tiedotteen mukaan vuonna 2018 peruskoulun keskimääräinen oppilasmäärä oli 236 oppilasta. Yhtenäiskoulujen määrä on lisääntynyt, ja pieniä alle 50 oppilaan kouluja on lakkautettu. Tulevaisuudessa peruskouluja oletetaan olevan nykyistä vähemmän. Toisaalta väestöennusteen perusteella myös peruskouluikäisten määrä tulee pienenemään (Opetushallitus, 2020). Koska oppilashuollollinen toiminta on vahvasti sidoksissa koulun toimintakulttuuriin (Perälä ym. 2015, s. 78), on koulun koolla varmasti merkitystä oppilashuollollisessa yhteistyössä. Tämä seikka oli havaittavissa kyselyn avoimista vastauksista.

5.2 Oppilashuollollinen yhteistyö

Tässä alaluvussa tarkastellaan ensin oppilashuollollista yhteistyötä yhteistyötahojen kautta. Aineiston perusteella luokanopettajat tekivät sekä yhteisöllistä että yksilökohtaista oppilashuollollista yhteistyötä eri oppilashuollon toimijoiden kanssa. Tämän jälkeen avataan yhteistyöhön johtavia tilanteita. Luokanopettajat kertoivat vastauksissaan konkreettisella tavalla asioista, jotka johtivat oppilashuollollisen yhteistyön aloittamiseen. Alaluvun lopuksi tarkastellaan yhteistyön toteutustapaa.

5.2.1 Yhteistyötahot yhteisöllisessä sekä yksilökohtaisessa oppilashuoltotyössä

Kyselyssä luokanopettajat saivat arvioida omaa kokemustaan oppilashuollollisesta yhteistyöstä vastausasteikolla. Vastausvaihtoehdossa oli kolme askelväliä. Vastausasteikon ääripäät oli määritelty *vähän* ja *paljon*, ja keskelle jäi välimuodon vaihtoehto. Kukaan vastaajista ei valinnut vastausasteikosta vaihtoehtoa vähän. Yli puolella vastaajista (n=12) oli mielestään paljon kokemusta oppilashuollollisesta yhteistyöstä ja muilla vastaajista jonkin verran.

Yhteisöllisen oppilashuollon osalta ainoastaan yhdellä luokanopettajalla ei ollut minkäänlaista kokemusta koulun sisäisestä yhteisöllisestä oppilashuollollisesta yhteistyöstä. Miltei kaikki vastaajat (n=20) tekivät yhteistyötä koulukuraattorin kanssa. Koulukuraattori mainittiin yhteistyötahoksi etenkin, kun yhteisöllistä oppilashuoltoa toteutettiin luokkatasolla.

”Kuraattori on vetänyt luokassani ryhmäytymisleikkejä.” (Vastaaja 6)

”Luokan sisäisiä klikkejä ja kuppikuntia ja luokan yhteishenkeä yritetty parantaa yhdessä koulukuraattorin kanssa” (Vastaaja 16)

Osallistuminen koulun oppilashuoltoryhmän toimintaan oli luokanopettajille tuttua. Kyselyssä mainittiin esimerkkinä oppilashuoltoryhmän konsultointi luokan tilanteesta. Suurin osa vastaajista (n=19) teki yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa. Vaikka monivalintakysymyksissä kohdan oli valinnut moni vastaajista, ainoastaan kaksi vastaajaa nosti esille yhteistyön oppilashuoltoryhmän kanssa avoimissa vastauksissa.

”Meillä oppilashuoltoryhmä on järjestänyt teemallisia työpajoja/oppitunteja noin kerran kuukaudessa.” (Vastaaja 20)

Yhteisöllistä oppilashuollollista yhteistyötä kouluterveydenhoitajan sekä koulupsykologin kanssa vastasi tekevänsä 15 luokanopettajaa. Avoimissa vastauksissa yhteisöllinen oppilashuollollinen yhteistyö edellä mainittujen tahojen kanssa mainittiin kuitenkin vain kolmessa vastauksessa. Etenkin koulupsykologia oli pyydetty luokkaan havainnoimaan oppilaita.

”Koulupsykologi on käynyt havainnoimassa luokan oppilaiden toimintaa ja yhdessä siten mietitty ratkaisuja ryhmää tai yksilöä varten.” (Vastaaja 16)

Vastaajilla oli mahdollisuus tuoda esille myös muita koulun sisäisen oppilashuollon toimijoita, joiden kanssa he tekivät yhteisöllistä monialaista oppilashuoltotyötä. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille yhteistyö koulupsyykkarin kanssa. Psykiatrisia sairaanhoitajia onkin jo useissa peruskouluissa uusina osaajina perusopetuksen oppilashuollossa (Wiss & Rimpelä, 2010, s. 169).

Kaikilla vastaajista oli kokemusta koulun sisäisestä yksilökohtaisesta oppilashuollollisesta yhteistyöstä. Kaikki vastaajat (n=23) olivat tehneet yhteistyötä kouluterveydenhoitajan kanssa. Kouluterveydenhoitajan kautta asioita saatiin vietyä eteenpäin, ja tarvittaessa häneltä sai konkreettisen avun oppilaan terveydentilaan liittyen.

”Terveydenhoitaja saa rattaat nopeasti pyörimään koululääkärin kautta ja hoitaa tehokkaasti myös terapioiden saamisen omien kanaviensa kautta.” (Vastaaja 10)

”Kouluterveydenhoitaja ollut pohtimassa syitä oppilaan päänsärkyyn ja koulukuormitukseen. (Vastaaja 16)

Vastaajat kertoivat tekevänsä paljon yksilökohtaista oppilashuollollista yhteistyötä koulukuraattorin (n=22) ja koulupsykologin (n=21) kanssa. Avoimissa vastauksissa nostettiin esille kuraattorin ja psykologin ammattitaitoinen tapa hoitaa tehtävänsä ja antaa opettajalle konkreettisia ehdotuksia kouluarkeen.

”Kuraattori sekä psykologi ovat erittäin ammattitaitoisia ja empaattisia...” (Vastaaja 7)

”Hän [koulupsykologi] myös tukee opettajan toimia ja ehdottaa konkreettisia toimia, joita luokkaympäristössä koulun resursseilla on mahdollista toteuttaa.” (Vastaaja 16)

Muina koulun sisäisen yksilökohtaisen oppilashuollollisen yhteistyön tahoina esille nostettiin apulaisrehtorin mukana olo oppilashuollossa. Myös koulunkäynninohjaaja voitiin pyytää tarvittaessa mukaan asiantuntijaryhmän tapaamisiin. Yksilökohtaisen oppilashuollollisen yhteistyön kohdalla koulupsykykari mainittiin jälleen luokanopettajan yhteistyötahoksi.

”Matalan kynnyksen tuki, kuten koulupsykykari, auttaa usein muutamalla kohtaamiskerralla, eikä jatkotoimia tarvita.” (Vastaja 21)

5.2.2 Oppilashuollolliseen yhteistyöhön johtaneet tilanteet

Aineistosta oli nähtävissä selkeästi sekä yhteisöllisiä että yksilökohtaisia oppilashuollollisia tilanteita, joissa luokanopettajat tekivät monialaista yhteistyötä oppilaan tai luokkansa hyvinvoinnin tukemiseksi. Oppilashuollollisten tilanteiden lisäksi luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä monialaista yhteistyötä oman osaamisensa vahvistamisessa.

Tarkasteltaessa aineistoa Konun (2002) koulun hyvinvointimalliin peilaten oli vastauksista nähtävissä kouluhyvinvointiin vaikuttavista osa-alueista kolme: terveydentila, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä sosiaaliset suhteet (taulukko 3).

<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
Fyysinen ja psyykinen terveys	Oppilaan terveydentila	Terveydentila (Konu 2002)
Tarkkaavaisuus		
Koulumotivaatioon liittyvät asiat	Koulumotivaatio	Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (Konu 2002)
Poissaolot		
Käyttäytymiseen liittyvät asiat		
Kaveritaidot	Oppilaan sosiaaliset taidot	Sosiaaliset suhteet (Konu 2002)
Kiusaaminen		
Luokan ryhmädynamiikka		
	Luokan tukeminen	

Taulukko 3. Aineistossa esiintyneet sisällöt Konun (2002) hyvinvointimalliin peilaten.

Luokanopettaja teki oppilashuollollista yhteistyötä oppilaiden fyysiseen tai psyykkiseen terveydentilaan liittyvissä asioissa. Etenkin mielenterveyteen liittyviä huolia nostettiin esille useissa vastauksissa. Vain yhdessä vastauksessa mainittiin suoraan neurologiset haasteet. Kuusi luokanopettajaa puolestaan totesi tekevänsä monialaista oppilashuollollista yhteistyötä oppilaan levottomuuden, keskittymisen vaikeuden tai tarkkaavaisuuden haasteissa.

”Oppilaan tunne-elämän pulmissa...” (Vastaja 7)

”Oppilaalla päänsärkyä, levottomuutta...” (Vastaja 16)

”...oppilaan mielenterveys ongelmat kuten ahdistuneisuus.” (Vastaja 18)

”sukupuoli-identiteetin horjuminen, ahdistuneisuushäiriöt...” (Vastaja 22)

Terveydentilaan liittyvien asioiden lisäksi vastauksissa esiintyi paljon oppilaan sosiaalisiin suhteisiin liittyviä tarpeita. Konu (2002, s. 44) yhdistää sosiaalisiin suhteisiin liittyvään hyvinvointiin henkilökohtaisia sosiaalisia taitoja sekä ryhädynamiikkaan liittyviä asioita. Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa oppilashuollollisen yhteistyön tarve sosiaalisten suhteiden tukemiseen yksittäisellä oppilaalla sekä luokkatasolla. Syyksi oppilashuollollisen yhteistyön tarpeelle mainittiin haasteet käyttäytymisessä, tarve kaveritaitojen tukemisessa sekä luokan ryhädynamiikan vahvistamisessa. Vain kuudessa vastauksessa mainittiin erikseen kiusaamistilanteisiin liittyvä yhteistyö. Tässä tutkimuksessa käytösongelmat olivat suurin sosiaalisiin suhteisiin liittyvä haaste.

”...vaikeudet kaverisuhteissa, kiusaamistilanteet...” (Vastaja 6)

”...käytöksen pulmien pohdintaan, luokan ryhmäytymisen tukeminen...” (Vastaja 12)

Useissa vastauksissa todettiin runsaiden poissaolojen johtavan monialaiseen oppilashuollolliseen yhteistyöhön. Muutamissa vastauksissa puolestaan tuotiin esille koulumotivaation puuttuminen. Tulosten tarkastelussa poissaolojen tulkittiin tarkoittavan koulumotivaation heikentymistä. Konun (2002) hyvinvointimallissa yhtenä hyvinvoinnin osatekijänä on mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. Konun mukaan positiiviset oppimiskokemukset lisäävät itsensä toteuttamista ja oppilaan työn saama arvostus lisää opiskelun merkityksellisyyttä (Konu, 2002, s. 44–45). Tässä tutkimuksessa koulumotivaation heikentymisen ajateltiin tarkoittavan opiskelun merkityksellisyyden vähentymistä.

”...poissaolot/tehtävät tekemättä, motivaation puuttuminen...” (Vastaja 5)

Konun hyvinvointimallin ulkopuolelta aineistosta havaittiin opettajan huoli oppilaan perhetilanteesta. Konu (2002, s. 44–45) yhdistää hyvinvointimallissaan kodin ja koulun yhteistyön sosiaalisiin suhteisiin. Vastauksissa oli kuitenkin selkeästi näkyvillä enemmän huoli perheen sisäisestä tilanteesta kuin kodin ja koulun yhteistyöstä. Tämän vuoksi perheen tilanteesta johtuvat syyt haluttiin nostaa tässä tutkimuksessa erillisenä oppilashuollolliseen yhteistyöhön johtavana asiana esille. Opettajien huoli kohdistui kotioloihin, vanhempien jaksamiseen tai perheen ongelmiin.

”...oppilaan perheongelmat (avioero, kuolema).” (Vastaja 13)

”...perheväkivalta...” (Vastaja 22)

Opettajat hakivat oppilashuollollisesta yhteistyöstä tukea myös oman ammattitaitonsa vahvistamiseen. Koska tukiprosessiin liittyy monenlaisia tehtäviä, oppilashuollollista yhteistyötä hyödynnettiin erilaisten tukipapereiden täyttämässä. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille opettajan tekemä oppilashuollollinen yhteistyö seksuaalikasvatuksen osalta. Samassa vastauksessa mainittiin myös kriisitilanteet, jolloin yhteistyön tarve luonnollisesti kasvaa.

”...terapia- ja tutkimusasioissa...” (Vastaja 10)

”...adhd-testit...” (Vastaja 13)

Jopa 15 vastaajaa nosti esille oppilashuollollisen yhteistyön tarpeen, kun oppilaalla oli tuen tarve oppimisessa. Perusopetuslain (21.8.1998/628) kolmiportainen tuki on suunniteltu vastaamaan oppilaiden oppimiseen liittyviin tuen tarpeisiin. Oppilashuollollisilla toimilla pyritään vahvistamaan oppilaan hyvinvointia ja tukemaan siltä osin oppilaan oppimista. Summanen, Rumpu ja Huhtanen (2018, s. 146) tuovat esille oppilas- ja opiskelijahuollon toimeenpanon arvioinnissaan tarpeen pedagogisen tuen ja oppilashuollon toiminnan erojen selventämiseen peruskoulussa.

5.2.3 Oppilashuollollisen yhteistyön toteuttaminen

Koulun oppilashuollollista yhteistyötä kuvattiin aineistossa tarpeelliseksi ja toimivaksi. Kuulaksi tuleminen oli tärkeää, samoin yhteinen linja palaverissa. Yhdessä vastauksessa yhteistyötä kuvattiin luottamukselliseksi ja ammattietiikan mukaiseksi.

”Nykyisessä koulussani yhteistyö toimii loistavasti. Kuraattori sekä psykologi ovat erittäin ammattitaitoisia ja empaattisia, mutta tarttuvat myös rohkeasti toimeen ja vievät asiaa eteenpäin. Huoli kuullaan ja kuunnellaan, sekä otetaan vakavasti. Palaverissa vedämme yhteistä linjaa toisiamme tukien, jos vastassa on hankalasti asiaan suhtautuva perhe.” (Vastaja 7)

Kyselyssä ei varsinaisesti kysytty monialaisen oppilashuollollisen yhteistyön toteutustapaa. Vastauksista pystyi kuitenkin tarkastelemaan eri tapoja, joilla luokanopettajat toteuttivat oppilashuollollista yhteistyötä. Yksilökohtaisen oppilashuollon osalta yhteistyön toteuttaminen tapahtui tietojen jakamisen ja tilanteen kartoittamisen kautta. Opettajan huolestuessa oppilaasta

hän konsultoi oppilashuollon henkilöstöä tai asiasta järjestettiin yhteinen tapaaminen. Oppilashuollon toimijoita pyydettiin havainnoimaan oppitunteja tai tekemään oppilaille tarvittaessa lisäkartoituksia. Useissa vastauksissa tuotiin esille yhteistyö huoltajien kanssa, joka onkin perusta oppilashuollollisen yhteistyön aloittamiselle.

”Ongelman määrittely on tärkeää sekä oppilaan huoltajien yhteistyö.” (Vastaja 12)

Yhteistyötä toteutettiin myös erilaisten tukiprosessiin liittyvien tehtävien kautta. Oppilashuollon toimijat laativat luokanopettajan kanssa yhdessä asiakirjoja sekä ohjasivat oppilasta saamaan apua tarvittavista palveluista. Lisäksi luokanopettajat järjestivät oppilaalle tukea yhdessä muiden oppilashuollon toimijoiden kanssa.

”...yhdessä lastensuojeluilmoitusten tekeminen.” (Vastaja 8)

Yhteisöllisen oppilashuollon osalta vastauksissa esiintyi luokkatasoista yhteistyötä oppilashuollon toimijoiden välillä. Yhteistyö kuraattorin kanssa mainittiin etenkin tunnetaitoihin liittyvissä oppisisällöissä.

”[Kuraattori] Mielenterveysviikon tempauksissa mukana. Mukana myös pienten oppilaiden MOK-viikossa tunnetaito-pajaa vetämässä.” (Vastaja 10)

Yhdessä vastauksessa kerrottiin oppilaiden terveystarkastuksen tekemisestä monialaisena oppilashuollollisena yhteistyönä. Tässä yhteistyössä hyödynnettiin eri ammattilaisten vahvuuksia yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

”Tänä vuonna terveydenhoitaja ei enää pitää terveystarkastuksia kaikille, joten pidimme työpajatyöskentelyä, missä terkkari mittasi oppilaat ja jutteli heidän kanssa, koulupsykologi teetätti henkiseen hyvinvointiin liittyviä tehtäviä ja minulla opettajana oli sosiogrammin tekoa.” (Vastaja 20)

5.3 Oppilashuollollisesta yhteistyöstä seuranneet toimet

Tutkimusaineisto antoi myönteisen kuvan oppilashuollollisen yhteistyön toimivuudesta. Konkreettisenä esimerkkinä eräs vastaajista totesi poissaolojen ja käytöshäiriöiden vähentyneen. Koulun sisäinen oppilashuollollinen työskentely tuki sekä oppilasta että opettajaa kouluarjessa. Oppilaan tukitoimien osalta vain kahdessa vastauksessa tuotiin esille mahdollisuus, että huoli jää seurantaan. Opettajille oli tärkeää, että huoli otetaan tosissaan.

”Yhteistyöstä on seurannut aina toimia, ja ilman näitä toimia tilanne olisi kyseisten lasten ja perheiden kohdalla huonompi.” (Vastaja 15)

”Olen kokenut, että napakasti vaatimalla jatkotoimia on mahdollista saada. Helposti tilanteet voivat jäädä ”ikuiseen seurantaan” ja yksin luokanopettajan harteille.” (Vastaja 16)

Tavallisimpia oppilashuollollisen yhteistyön jatkotoimia olivat oppilaan ohjautuminen jatkotutkimuksiin tai sosiaali- ja terveystoimen palvelujen piiriin. Yhteistyön tuloksena myös koulun sisäisiä tukitoimia vahvistettiin oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi.

” Yhteistyön avulla asioita on saatettu eteenpäin esim. lastensuojelun/perhetyön pariin, lastenpsykiatriselle osastolle tai perheneuvolaan. Yhteistyötä tarvitaan, jotta lapsi ja perhe saa oikeanlaista apua.” (Vastaja 7)

”Kaverikerho, yksilötapaamiset, oppilaita ohjautunut jatkotutkimuksiin ja siitä eteenpäin esim. toimintaterapiaan.” (Vastaja 16)

Luokanopettajat kokivat itsekkin hyötyvänsä monialaisesta yhteistyöstä oppilaan tilanteen ymmärtämisessä. Lisäksi opettajia helpottivat konkreettiset vinkit haastavista tilanteista selviämissä. Vastauksissa nostettiin esille yhteistyön tiivistyminen positiivisena asiana.

”Yhteistyön myötä olen saanut tietoa oppilaiden diagnooseista ja tutkimuksissa todetuista oppimisvaikeuksista, oppilas on voinut päästä esim. toimintaterapiaan, opettajana olen saanut vinkkejä oppilaan haasteiden/ kuormituksen vähentämiseksi koulutyössä.” (Vastaja 6)

”Oppilashuollossa asioista puhutaan avoimesti ja apukeinoja mietitään yhdessä vanhempien kanssa.” (Vastaja 10)

Vain muutama vastaaja kertoi yhteistyön epäonnistumisesta tuloksellisuuden kannalta. Yhteistyön epäonnistumisen syiksi mainittiin yhteistyön haasteet huoltajan kanssa tai se, etteivät koulun resurssit mahdollistaneet tukitoimien toteuttamista. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille toimien monimutkaisuus, jolloin ikävä asia oli liian pitkään auki.

5.4 Monialaiseen työskentelyyn vaikuttavat tekijät

Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyön työskentelyyn vaikuttavat tekijät olivat selkeästi havaittavissa aineistosta (taulukko 4). Luokanopettajien mielestä onnistuneeseen yhteistyöhön vaikuttivat Bronsteinin (2003) mallin mukaisesti ammatillinen rooli, persoonalliset tekijät, yhteinen historia ja rakenteelliset tekijät. Tekijöiden vaikutuksia kuvattiin pääosin positiivisesta näkökulmasta, mutta vastauksien joukossa oli myös yhteistyöhön negatiivisesti vaikuttavia seikkoja. Tutkimuksen tuloksissa negatiivisia kommentteja yhteistyöstä hyödynnettiin positiivisen näkökulman vahvistamiseksi.

<i>Alaluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Pääluokka</i>
Yhteydenpito helppoa	Rakenteelliset tekijät (Bronstein 2003)	Monitieteisen yhteistyön työskentelyyn vaikuttavat tekijät (Bronstein 2003)
Asiat etenevät nopeasti		
Aikataulujen yhteensovittaminen joustavaa		
Henkilöstön pysyvyys	Yhteinen historia (Bronstein 2003)	
Ammattitaito	Ammatillinen rooli (Bronstein 2003)	
Yhteistyön merkityksen ymmärtäminen	Persoonalliset tekijät (Bronstein 2003)	
Luottamuksellisuus		
Avoimuus		
Kuunteleminen		

Taulukko 4. Aineistossa esiintyneet sisällöt Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyön malliin peilaten.

Bronsteinin (2003) mallin mukaisesti ammatillinen rooli vaikutti luokanopettajien mielestä yhteistyön toimivuuteen. Opettajilla itsellään tuli olla ajantasainen tieto toimiessaan oppilashuollollisessa yhteistyössä. Opettajat puolestaan odottivat muiden ammattilaisten tukevan opettajien toimia ja ehdottavan tukitoimia, jotka koulun resursseissa ovat mahdollisia. Jos ammattilaisen oma ammatillinen rooli oli liian vahva, yhteistyön onnistuminen vaikeutui. Muutamissa vastauksissa tuotiin esille myös resurssien vähäisyys tai puute.

”Opettajan asiantuntemus on pedagogista. Psykologiseen ja terveydenhuollolliseen osaamiseen on omat ammatilliset, samoin sosiaalityön puolelle. Vahva yhteistyö ja jokaisen osaamisen hyödyntäminen on aina lapsen etu.” (Vastaaaja 17)

”He ajattelevat asioita liikaa psykologisesti ja yrittävät kovasti keskusteluin viedä asioita eteenpäin. Pitkiä prosesseja. Oppilaasta kaivetaan ehkä jopa väärää tietoa.” (Vastaaaja 4)

” Toivoisin toki, että kuraattoreita/psykologeja olisi paljon enemmän koulussa ja että he olisivat aina paikalla.” (Vastaaaja 7)

Ammatillisen roolin lisäksi Bronstein (2003) tuo mallissaan esille persoonalliset tekijät, jotka vaikuttavat yhteistyöhön. Luokanopettajat nostivat esille vastauksissaan useita yhteistyön toimivuuteen liittyviä tekijöitä, joiden voidaan ajatella olevan osa Bronsteinin kuvaamia persoonallisia tekijöitä. Yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden välinen luottamus koettiin tärkeäksi yhteistyön toimivuuden edellytykseksi. Opettajat pitivät tärkeänä asiana, että huoli otetaan vakavasti ja tilanteen parantamiseksi aletaan tekemään töitä. Asioita viedään eteenpäin yhdessä. Avoimuus ja kuulluksi tuleminen toivat yhteistyöhön toisia kunnioittavan ilmapiirin. Yhteistyön onnistumisen kannalta oli tärkeää, että kaikki yhteistyöhön osallistuvat henkilöt ymmärsivät yhteistyön merkityksen.

”Avoimuus, kiinnostus ja kuunteleminen. Huolen tosissaan ottaminen. Myös se, että opettajana on itsekkin valmis kuuntelemaan ja kokeilemaan oppilashuollon työntekijöiden vinkkejä opetuksen järjestämisestä koskien. 100-prosenttinen luotto siihen, että ollaan saman asian äärellä ja pyritään yhdessä löytämään ratkaisu tilanteeseen.” (Vastaaaja 7)

”...he [oppilashuollon toimijat] ovat mukana vetämässä haastaviakin oppilashuollollisia palaverieita ja tuovat omasta näkökulmastaan haastavan asian esille, jolloin opettajana pystyy pitämään huoltajaan paremmat välit, vaikka minä olisin se, joka on laittanut asian vireille.” (Vastaaaja 20)

Yhteinen historia helpottaa yhteistyön tekemistä (Bronstein, 2003). Koska suuri joukko vastaa- jista oli työskennellyt jo vuosia luokanopettajina, tuli yhteisen historian merkitys esille myös tässä aineistossa. Tärkeänä pidettiin työntekijöiden pysyvyyttä, se helpotti asioiden käsittelemistä. Lisäksi oppilashuollon toimijoiden oppilaantuntemusta arvostettiin. Joskus yhteinen historia aiheutti kuitenkin myös haasteita yhteistyöhön.

”Yhteistyö onnistuu, kun henkilöstö pysyy samana ja pystymme yksilöllisiä tai yhteisöllisiä asioita käsittelemään samojen henkilöiden kanssa.” (Vastaaaja 20)

”Terveystenhoitaja käy ohikulkiessaan luokassa puhuttaessa oppilaita. Näin hän tutustuu pieniin oppilaisiin hyvin.”

”Hän tietää ja tuntee oppilaiden haasteet...” (Vastaaja 10)

”Kuraattori otti oppilaan ensin vastaan ja lopetti sitten tapaamiset. Kun tiedustelin uutta aikaa lapselle, hän sanoi, ettei voi auttaa oppilasta, koska minä en ole kertonut hänelle mitä lapsi puuhaa vapaa-ajalla! Kuraattori ei ollut kertonut, että minun pitäisi ”juoruta”/raportoida lapsen tekemisistä hänelle.” (Vastaaja 10)

Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyön mallin neljäs yhteistyön toimivuuden edellytys on rakenteelliset tekijät. Koulun sisäisen oppilashuollollisen yhteistyön etuina pidettiin aikaa ja tilaan liittyviä asioita myös tässä tutkimuksessa. Luokanopettajat kokivat yhteydenpidon oppilashuollon toimijoihin helpoksi. Etenkin isojen koulujen kohdalla etuna pidettiin eri toimijoiden työpisteiden sijoittumista omalle koululle. Vastaavasti taas pienemmän koulun kohdalla toivottiin, että oppilashuollon toimijat olisivat useammin tavoiteltavissa. Luokanopettajat kokivat oppilashuollollisen yhteistyön aikataulujen sovittamisen joustavaksi. Yhteydenpidon helppous ja joustavuus mahdollistivat oppilashuollollisen yhteistyön nopean etenemisen.

”Koulussamme oppilashuolto on myös hyvin integroituneesti mukana koulun arjessa, joten asioiden hoitaminen on todella sujuvaa.” (Vastaaja 15)

Bronsteinin mallin ulkopuolelta aineistossa näyttäytyi vahvasti lapsen etu. Bronsteinin (2003) mallissa ymmärrys yhteistyön merkityksestä liittyy persoonallisiin tekijöihin. Tässä tutkimuksessa lapsen etu halutaan nostaa yhteistyön merkityksen ymmärtämistä suuremmaksi asiaksi. Luokanopettajille oli tärkeää, että lapsi on yhteistyön keskiössä. Opettajat toivoivat yhteistyöltä konkreettisia muutoksia, jotka auttavat oppilasta.

”Ajatuksena aina oppilaan eli lapsen paras.” (Vastaaja 2)

”Moniammatillinen yhteistyö on erittäin tärkeää oppilaan asioiden hoitamisen kannalta. Myös vanhemmilta tulee kiitosta, kun heidän lapsen asioita pohditaan yhdessä ja saadaan lasta kannattelevat ja tukevia päätöksiä aikaan.” (Vastaaja 10)

”Kaikki toimii, jos kaikki haluavat onnistua lapsen parhaan eteen.” (Vastaaja 22)

6 Johtopäätökset

Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia peilataan teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin tutkimuskysymysten johdattelemana. Aluksi tarkastellaan luokanopettajien ja oppilashuollon toimijoiden yhteistyöhön johtaneita tilanteita. Tämän jälkeen paneudutaan yhteistyötä seuranneisiin toimiin. Lopuksi käsitellään vastaajien ajatuksia oppilashuollollisen monialaisen yhteistyön työskentelyyn vaikuttavista tekijöistä.

6.1 Luokanopettajien tekemä oppilashuollollinen yhteistyö

Aineistossa esiintyneet tarpeet luokanopettajan tekemälle oppilashuollolliselle yhteistyölle jakautuivat sekä yhteisölliseen että yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Oppilashuollollisen yhteistyön tarpeista oli löydettävissä Konun (2002, s. 44) koulun hyvinvointimallin osa-alueista terveydentilaan, sosiaalisiin suhteisiin sekä itsensä toteuttamiseen liittyviä sisältöjä. Oppilaiden haasteiden lisäksi luokanopettajat hakeutuivat oppilashuollolliseen yhteistyöhön, mikäli he olivat huolestuneita oppilaan perhetilanteesta. Lisäksi luokanopettajat hakivat monialaisesta yhteistyöstä tukea oman osaamisensa vahvistamiseksi.

Enemmistö vastaajista kuvasi oppilashuollollisen yhteistyön tarvetta yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi. Yhteistyöllä pyrittiin reagoimaan nopeasti oppilaan haasteisiin. Yhteisöllisen oppilashuollon osalta aineistossa esiintyi luokkatasoista toimintaa. Yksittäistä luokkaa suurempia oppilashuollollisia toimia tuotiin esille vain erilaisten teemapäivien tai MOK-viikkojen kautta. Summanen, Rumpu ja Huhtanen (2018) toteavat oppilas- ja opiskelijahuollon toimeenpanon arvioinnissa yhteisöllisen opiskeluhuollon toimivuuden ja käytänteiden hakevan vielä muotoaan. Haasteeksi on koettu yksilökohtaisen opiskeluhuoltotyön lainmukaiset velvoitteet ja aikamääreet, jolloin ne vievät resursseja yhteisöllisestä opiskeluhuollosta. Yhteisöllisen opiskeluhuollon haasteena on myös lain väljyys yhteisöllisen opiskeluhuollon sisällön osalta (Summanen, Rumpu & Huhtanen, 2018, s. 372–373). Yksilökohtainen oppilashuolto työllisti aineistonkin perusteella luokanopettajia yhteisöllistä oppilashuoltoa enemmän. Yksittäisen oppilaan tukeminen auttaa kuitenkin myös koko luokkayhteisöä. Ajoissa saatu tuki ja ennaltaehkäisevä työ auttavat oppilaita pysymään mukana luokkayhteisön toiminnassa, joka puolestaan vaikuttaa yhteisöllisyyteen (Janhunen, 2013, s. 98).

Aineiston mukaan luokanopettajien yleisin yhteistyökumppani yksilökohtaisessa oppilashuoltotyössä oli kouluterveydenhoitaja. Oppilaan terveydentilaan liittyvät huolet olivat tämän aineiston perusteella suuri syy yksilökohtaiseen oppilashuollolliseen yhteistyöhön. Vaikka kouluterveydenhoitajan tarkastuksessa käyneiden osuus on laskenut viime vuosina (Hietanen-Peltola, Jahnukainen, Ervasti & Vaara, 2022, s. 1), luokanopettajat arvostivat kouluterveydenhoitajaa oppilaan terveydentilan asiantuntijana. Yhteistyötä toteutettiin tietojen jakamisella ja tilanteen kartoittamisella. Konun (2002, s. 45) koulun hyvinvointimallissa terveys nähdään tärkeänä voimavarana, jonka avulla voidaan saavuttaa hyvinvoinnin muita osa-alueita. Etenkin oppilaan mielenterveyteen sekä tunne-elämään liittyvät huolet nousivat vahvasti esille aineistossa. Hietanen-Peltola, Vaara, Jahnukainen ja Laitinen (2021) ovat kuvanneet raportissaan kouluterveydenhuollon sekä kuraattori- ja psykologipalvelujen tilaa perusopetuksessa. Raportissa todetaan, että edellä mainittujen ammattiryhmien edustajien työajasta merkittävä osuus käytetään oppilaiden mielenterveysongelmien hoitoon ja niihin liittyvään yhteistyöhön. Ammatillaiset kokevat voivansa auttaa oppilaita mielenterveysongelmien hoitamisessa. Oppilashuoltopalveluja tulisikin kehittää niin, että oppilaiden lievempien mielenterveyspulmien hoidon keskittäminen oppilashuoltopalveluihin on mahdollista (Hietanen-Peltola ym., 2021, s. 88).

Sosiaaliset suhteet muodostuvat Konun (2002, s. 44) koulun hyvinvointimallissa oppilaan sosiaalisista suhteista opettajaan ja kavereihin. Luokanopettajat hakeutuivat oppilashuollolliseen yhteistyöhön tukeakseen oppilaan käyttäytymisen haasteita tai kaveritaitoja. Kiusaaminen sen sijaan mainittiin vain muutamissa vastauksissa. Laajasalon (2016) mukaan oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät pulmat ovat yksi keskeisimmistä opetusta hankaloittavista tekijöistä. Valtaosa käytösongelmaisista lapsista on normaalin kouluopetuksen piirissä, ja sen vuoksi koulu onkin yksi merkittävimmistä ennaltaehkäisevien toimien toteutusympäristöistä (Laajasalo, 2016, s. 104). Luokanopettaja vahvisti oppilaiden sosiaalisia taitoja yhteistyössä etenkin koulukuraattorin kanssa. Yhteistyötä tehtiin erilaisten opetuskokonaisuuksien muodossa. Aineiston perusteella oppilaita tuettiin sekä yksilökohtaisen että yhteisöllisen oppilashuollon keinoin. Käyttäytymisen tukeminen rakentuikin kouluyhteisön tasolle, eikä sitä voida tarkastella pelkästään yksittäisen oppilaan ongelmana (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016, s. 132).

Konun (2002, s. 46) hyvinvointimallissa positiiviset kokemukset osallisuudesta sekä opetuksen ohjauksesta ja kannustamisesta lisäävät mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen, mikä vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin. Aineistossa luokanopettajat toivat esille poissaolojen ja koulumotivaation vähenemisen yhdeksi syyksi oppilashuollolliselle yhteistyölle. Tässä tutkimuksessa poissaolojen tulkittiin tarkoittavan koulumotivaation heikentymistä. Vauras, Salo ja Kajamies

(2018) muistuttavat opettajan ainutlaatuisesta mahdollisuudesta vaikuttaa oppilaan kielteisiin oppimisen ja motivaation taipumuksiin. Opetus, tuki ja palaute oikein mitoitettuna voivat muuttaa oppilaan kehitystä myönteisempään suuntaan. Etenkin oppimisvaikeudet kasvattavat riskiä motivaation haavoittumiselle (Vauras, Salo & Kajamies, 2018, s. 59–60). Myös osallisuudella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden tyytyväisyyteen ja motivaatioon (Griebler, Rojatz, Simovska & Forster, 2017, s. 204).

Koska aineistossa esiintyi vain vähän yhteisölliseen oppilashuoltoon viittaavaa yhteistyötä, selittänee se koulun olosuhteisiin liittyvien tekijöiden puuttumisen aineistosta. Konu (2002, s. 44) viittaa koulun hyvinvointimallisissa koulun olosuhteilla koulun fyysiseen ympäristöön sekä opiskeluympäristöön. Yhteisöllisen opiskeluhoollon sisältönä on muun muassa opiskeluympäristön terveellisyyden ja turvallisuuden edistäminen sekä opiskelun ja työskentelyn järjestäminen hyvinvointia tukevaksi (Perälä ym., 2015, s. 81). Edellä esitettyjä tekijöitä ei välttämättä osata yhdistää oppilashuollolliseen toimintaan, ellei niiden tiedä siihen kuuluvan. Turvallisen oppimisympäristön luominen kuuluu jokaisen luokanopettajan tehtäviin.

Oppilaiden henkilökohtaisten haasteiden lisäksi luokanopettajat hakivat oppilashuollollisesta yhteistyöstä tukea, kun heitä huolestutti oppilaiden perhetilanne tai he tarvitsivat vahvistusta omalle ammattitaidolleen. Oppilashuollon toimijat saivat toisiltaan apua tuen järjestämisessä sekä erilaisten asiakirjojen laatimisessa. Kontion (2013, s. 26) mukaan oppilashuollollinen toiminta on parhaimmillaan palkitsevaa ja saumatonta yhteistyötä, jonka perustana on oppilaan kokonaisvaltaisen elämäntilanteen hahmottaminen. Opiskeluhoollon moniammatillinen toiminta edistää ratkaisujen löytymistä paremmin kuin ammattiryhmien rooleja korostava toiminta, kuten Perälä ja kollegat (2015) toteavat. Ammattiroolit ylittävä ajattelutapa tuottaa opiskeluhooltoon uusia toimintatapoja ja ratkaisuja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi toisen asiantuntijan konsultointi vahvistaa omaa ammatillista osaamista (Perälä ym., 2015, s. 68–69).

Aineistossa useat luokanopettajat toivat esille monialaisen yhteistyön tarpeen oppilaan oppimisen tukemiseen liittyvissä tilanteissa. Perälä ja kollegat (2015) täsmentävät, että oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan tuen järjestäminen ei ole opiskeluhooltoon vaan siihen sovelletaan perusopetuslakia. Oppimisen tuen ja opiskeluhoollon tulee muodostaa opiskelijan ja huoltajan näkökulmasta mielekäs kokonaisuus (Perälä ym., 2015, s. 27). Sekaannuksen oppimisen tuen ja oppilashuollollisen toiminnan välille tekee luultavimmin yhteistyötahot. Myös oppimisen

tuki järjestetään yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 16§, 17§).

6.2 Oppilashuollollisen yhteistyön vaikutus

Aineiston perusteella voidaan todeta luokanopettajien kokevan oppilashuollollisen yhteistyön tuottaneen jatkotoimia. Vain muutama vastaaja toi esille sen, että tilanne jäi seurantaan. Yleisimpinä oppilashuollollisen yhteistyön jatkotoimina olivat jatkotutkimukset tai erilaiset tukipalvelut. Jatkotutkimuksilla luokanopettajat viittasivat asioiden eteenpäin ohjautumiseen koulun ulkopuolisten tahojen hoidettavaksi. Tukipalveluja puolestaan tuottivat sosiaali- ja terveystoimi omilla palveluillaan sekä lisäksi oppilaan hyvinvointia tuettiin koulun sisäisillä tukitoimilla. Koulun sisäisten tukitoimien kohdalla oli jälleen havaittavissa luokanopettajien epäselvyys oppilashuollollisen toiminnan ja oppimisen tukeen liittyvien ratkaisujen välillä. Ahtola (2016) muistuttaakin, että koulun arjessa oppimista ja kasvua eli opetusta ja oppilashuoltoa ei voi erottaa toisistaan. Ahtolan toiveena on, että jatkossa kaikista koulun oppimiseen, kasvuun ja hyvinvointiin liittyvistä tavoitteista säädettäisiin yhdessä ja samassa laissa, jolloin oppilashuollon käsitteestä voitaisiin luopua (Ahtola, 2016, s. 14). Aineiston perusteella oppiminen ja oppilaan hyvinvointi muodostivat tiiviin kokonaisuuden luokanopettajan arjessa, joten Ahtolan toive vaikuttaa realistiselta.

Oppilaiden lisäksi myös opettaja koki hyötyvänsä monialaisesta yhteistyöstä. Yhteistyön ansiosta opettaja pystyi jakamaan huoltaan ja sai apua tilanteeseen muiden tieteenalojen asiantuntijoilta. Yhteistyön avulla opettaja sai lisäksi arvokasta lisätietoa oppilaan tilanteesta ja pystyi mukauttamaan omaa pedagogista toimintaansa oppilaan tarpeita vastaavaksi. Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyön mallin työskentelyn osa-alueista yhteiset tavoitteet ja keskinäinen riippuvuus viittaavat edellä esitettyihin tutkimustuloksiin. Yhteinen tavoite tarkoittaa yhteistä vastuuta. Se velvoittaa jokaista ammattilaista ottamaan vastuuta omasta osuudestaan suhteessa asiakkaaseen. Jotta ammattilaiset pystyvät toimimaan keskinäisessä riippuvuussuhteessa, tulee heillä olla selkeä käsitys omien ja yhteistyötahojen ammattiroolien eroista voidakseen hyödyntää niitä asianmukaisesti (Bronstein, 2003, s. 299, 301).

6.3 Oppilashuollollista työskentelyä edistävät tekijät

Luokanopettajat toivat esille yhteistyön onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä Bronsteinin (2003) monitieteisen yhteistyömallin mukaisesti yhteistyötahojen ammatillisen roolin, persoonalliset tekijät, yhteisen historian ja yhteistyön mahdollistavat rakenteelliset ratkaisut. Aineistossa tuotiin esille vahvasti myös lapsen edun ensisijaisuuden tunnistaminen yhteistyön onnistumisen edellytyksenä. Aineiston perusteella voidaan todeta, että monialaista yhteistyötä edistävät tekijät on huomioitu tämän päivän peruskoulussa. Vaikka yhteistyötahot tulivat eri hallintosektoreilta, oli yhdessä työskentely sujuvaa ja tuloksia tuottavaa. Vastauksissa korostui yksilökohtainen oppilashuolto, jolloin monialaista yhteistyötä edistäviä tekijöitä kuvattiin pääosin asiantuntijaryhmän kautta. Yhteisöllisen oppilashuollon osalta yhteistyön onnistuminen jäi siten epäselväksi.

Kuten Bronstein (2003, s. 302, 304) osoittaa yhteistyömallissaan, työskentelemiseen vaikuttavat henkilöiden ammatillinen identiteetti ja persoonalliset tekijät. Kekoni ja kollegat (2019, s. 17) nostavat ammattien väliset valtakysymykset ja erilaisen aseman tiimissä yhteistyön mahdolliseksi haasteeksi. Erilaiset taustat voivat synnyttää jännitteitä ja kilpailuasetelmaa, koska toisiin asiantuntijoihin voidaan suhtautua kyseenalaistamalla hänen osaamisensa, kun taas toisiin asiantuntijoihin suhtaudutaan arvostavasti (Mönkkönen ym., 2019, s. 46). Monialaisessa yhteistyössä ammatillinen identiteetti, asiantuntijuus ja valta vaativat toisinaan kompromissien tekoa, jotta saavutetaan yhteinen etu (Rose, 2011, s. 161). Avoimuus edesauttaa epäselvyyksien selvittelyssä ja parantaa sitoutumista yhdessä työskentelyyn (Kekoni ym., 2019, s. 16). Avoimuuden ohella yhteistyötä voidaan edistää vahvistamalla keskinäistä luottamusta ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin (Perälä ym., 2015, s. 68). Ammattitaito, luottamus ja avoimuus olivat asioita, joita luokanopettajat korostivat yhteistyön onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä.

Kekkonin ja kollegoiden (2019) mukaan moniammatillisen työskentelyn jatkuessa pidempään yhteistyön toimintakulttuuri kehittyy ja yhteistyötahot pystyvät paremmin arvioimaan ja muokkaamaan omaa työskentelytapaansa. Jos yhteistyötahoilla on positiivinen kokemus onnistuneesta yhdessä työskentelystä, vaikuttaa se myönteisesti yhteistyön onnistumiseen (Kekoni ym., 2019, s. 15, 18). Bronsteinin (2003, s. 304) mallissa yhteistyötahojen aiempia yhteisiä kokemuksia kutsutaan yhteiseksi historiaksi. Koska suurella osalla tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista oli jo pitkä työura, olivat he huomanneet oppilashuollon toimijoiden pysy-

vyuden vaikuttavan edistävästi yhteistyöhön. Yhteistyön kehittymisen kannalta onkin perusteltua, että oppilashuollollinen tuki ja oppimiseen liittyvä tuki toteutetaan samojen toimijoiden kesken.

Bronsteinin (2003, s. 303) mallissa rakenteellisiin tekijöihin liitetään aikaan ja tilaan liittyvät järjestelyt sekä organisaation suhtautuminen yhteistyöhön. Aineiston perusteella oppilashuollollisen yhteistyön rakenteelliset tekijät olivat hyvin järjestettyjä. Samanlaisia ajatuksia rakenteellisista tekijöistä on myös oppilashuollon muilla toimijoilla, kuten Hietanen-Peltolan ja kollegoiden (2021) raportti kouluterveydenhuollon sekä kuraattori- ja psykologipalvelujen tilasta perusopetuksessa kertoo. Oppilashuollon toimijat kokevat yhteistyön voimavaraksi, joka mahdollistaa nopean ja matalan kynnyksen palvelut. Sujuva yhteydenpito sekä työntekijöiden pysyvyys ja ammattitaito tulevat esille myös tässä raportissa (Hietanen-Peltola ym., 2021, s. 94–95). Rakenteellisten tekijöiden toimivuuteen vaikuttanee osaltaan myös lainsäädäntö. Yksilökohtaisia oppilashuollollisia palveluja tulee tarjota oppilaalle laissa määritellyn aikamäärän mukaisesti.

Aineistossa näyttäytyi vahvasti lapsen etu. Luokanopettajille oli tärkeää, että yhteistyötä tehtiin oppilaan auttamiseksi. Kun yhteistyö toimii hyvin, voi keskittyä asiakkaaseen. Tässä tutkimuksessa oli positiivinen näkökulma yhteistyöhön jo kyselyä laadittaessa. Sama positiivisuus jatkui vastauksissa. Negatiivisia kommentteja yhteistyön toimivuudesta oli aineistossa vain muutamia. Peilattaessa luokanopettajien kuvauksia yhteistyön eri tasoihin voidaan oppilashuollollisen yhteistyön ajatella olevan syvää ja yhtenäistä (ks. Frost 2005). Aineistossa ei ollut selkeästi havaittavissa vuorovaikutuksen merkitystä yhteistyön toimivuuteen. Tämä vaatisi vuorovaikutustietoisuutta, jota tällä tutkimuksella ei haettu. Aineiston myönteisyys yhteistyötä kohtaan antaa kuitenkin olettaa, että yhteistyössä on ymmärretty dialogisuuden peruseriaate. Kuten Bohm ja Nichol (1996, s. 7) kuvaavat, dialogisuus on yhteistä osallistumista, jossa ei pelata toisia vastaan vaan toisten kanssa.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa luokanopettajien tekemästä monialaisesta oppilashuollollisesta yhteistyöstä tämän päivän peruskoulussa. Vilkan (2021) mukaan laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on ainutkertainen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa erityisesti tutkijan toiminta ja se, kuinka hyvin hän pystyy kuvailemaan ja perustelemaan tekemiään ratkaisuja. Tutkijan omat arvot heijastuvat tutkimuksessa tehtyihin valintoihin (Vilka, 2021, s. 156–157). Tässä tutkimuksessa tutkijan oma mielenkiinto perusopetuksessa toteutettavaan monialaiseen yhteistyöhön sekä aikaisemmin tehty kandidaatin tutkielma ovat ohjanneet aiheen ja teoreettisen viitekehyksen muodostumiseen.

Puusa ja Juuti (2020b) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteisiin. Se, kuinka hyvin tutkimusta lukevat ihmiset hyväksyvät tutkimuksen tuloksen ja luottavat siihen, että aineisto on kerätty ja analysoitu huolellisesti ja asianmukaisesti, vaikuttaa tutkimuksen uskottavuuteen. Luotettavuus puolestaan kuvaa tutkijan uskottavia perusteluja valinnoille, joita hän on tehnyt tutkimuksen eri vaiheissa. Luotettavuutta lisää, kun tutkija avaa myös tutkimuksessa tehtyjä harha-askelia. Eettisesti toteutetussa tutkimuksessa noudatetaan eettisiä periaatteita koko tutkimuksen tekemisen ajan. Tutkimuksella pyritään saamaan aikaan hyviä asioita (Juuti & Puusa, 2020b, s.167–168).

Tässä tutkimuksessa pyrittiin avaamaan tehtyjä ratkaisuja mahdollisimman läpinäkyvästi. Oppilashuollolliseen toimintaan perusopetuksen kontekstissa tutustuttiin useiden eri lähteiden avulla, jotta saataisiin todellinen käsitys oppilashuollollisesta toiminnasta. Monialaisen yhteistyön käsitteen määrittelyn avulla puolestaan pystyttiin rajaamaan tutkimuksen kannalta oleelliset yhteistyötahot. Kyselyä laadittaessa taustateoria oli vasta käsitteellinen, joten kysely luotiin tutkijan oman mielenkiinnon pohjalta. Teoreettisen viitekehyksen taustateoriat löytyivät vasta tutkimusaineiston muodostuessa.

Tutkimuksen luotettavuus korostuu etenkin tutkimuksen analysointivaiheessa, koska usein tutkijalla on ennakkokäsityksiä tutkimuksen lopputulemasta (Puusa & Juuti, 2020c, s. 77). Myös tässä tutkimuksessa tutkijalla oli ennakkoajatuksia tuloksista, mutta ne pyrittiin poissulkemaan analyysia tehdessä, koska tutkijan totuus ei ole ainoa oikea totuus. Koska tutkimuksen analyysi toteutettiin teoriaohjaavasti, helpotti se tutkijan omien ennakkokäsitysten poissulkemista. Tulosten ja aineiston välistä yhteyttä on pyritty tuomaan esille aineistosta tuoduilla lainauksilla. Esimerkeillä pyritään havainnollistamaan, miksi kyseisiin tuloksiin on päädytty.

Kohonen, Kuula ja Spoof (2019) painottavat tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa, että ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen lähtökohtana on tutkittavan henkilön luottamus tutkijaan ja tieteeseen. Luottamus säilyy, kun tutkija toimii eettisten periaatteiden mukaisesti kunnioittaen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa ja oikeuksia (Kohonen, Kuula & Spoof, 2019, s. 8). Tässä tutkimuksessa noudatettiin eettisiä periaatteita. Tutkittavat säilyivät tutkimuksen ajan tuntemattomina ja nimettöminä. Heitä oli mahdoton tunnistaa, koska tutkimuksen kyselyyn vastanneiden taustatiedoista ei selvinnyt esimerkiksi kuntaa, jossa vastaaja työskenteli. Tutkittaville ilmoitettiin jo ennen kyselylomakkeen avaamista, että heidän vastauksiaan tullaan käyttämään tutkimuksessa (liite 3). Kyselylomakkeen (liite 2) lopussa vastaajilta pyydettiin vielä erikseen lupa vastausten hyödyntämiseen. Yksi vastaajista ei ollut tätä kohtaa kyselyssä täyttänyt. Koska vastauksessa esiintyi tutkimuksen kannalta merkityksellistä sisältöä, vastausta käytettiin kuitenkin tutkimuksessa. Päätöstä perustellaan sillä, että tutkittavalle oli jo ennen kyselyn avaamista ilmoitettu vastauksien käyttämisestä tässä tutkimuksessa. Tutkimusaineistoa säilytettiin huolellisesti ja se oli vain tutkijan hallussa.

Tutkimuksen kyselylomake käytiin läpi tutkimuksen pääohjaajan kanssa, ja se pilotoitiin muutamien esikoulun opettajan toimesta, koska kyselylomakkeen testaaminen lisää tutkimuksen toimivuutta aineistonkeruumenetelmänä (Vilka, 2021, s. 88). Kysymys numero 9 (Millaista yhteistyö on ollut?) oli ymmärretty vastaajien toimesta kahdella eri tavalla. Osa vastaajista kertoi yhteistyön laadusta, osa taas yhteistyötavoista. Tutkimuskysymysten kannalta kysymys ei ollut merkityksellinen, vaan se antoi lisätietoa oppilashuollollisen yhteistyön toimivuudesta, ja molempia vastaamisen tapoja pystyttiin hyödyntämään tutkimuksessa. Kyselylomakkeen laatimisessa kannattaakin olla tarkkana siinä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan ja onko se tutkimusongelman kannalta oleellinen (Vilka, 2021, s. 87).

Kyselylomake laadittiin sosiaalisen median alustalle Internetiin. Vaikka kysely esitettiin ryhmissä, jotka on kohdennettu luokanopettajille, ei se poissulje sitä mahdollisuutta, että ryhmässä olisi muitakin kuin luokanopettajia. Verkkokyselyllä tutkija ei voi rajata sitä, kuka vastaa kyselyyn, koska hän ei ole missään yhteyksissä tutkittaviin (Valli & Perkkilä, 2018, s. 102). Tämä asia tulee huomioida tulosten luotettavuudessa. Suurin osa vastauksista sisälsi kuitenkin tietoa, jonka tuottamiseen tarvitaan erityistä tietämystä oppilashuollollisesta toiminnasta.

Puusan ja Julkusen (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa rikas ja syvällinen käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tämä on myös perusta, jolla tutkimuksen laatua arvioidaan. Yksi keskeinen laadun arvioinnin osa-alue on tutkimusaineiston ja

analyysimenetelmän yhteensopivuus suhteessa teoriaan ja aineistoon (Puusa & Julkunen, 2020, s. 187–188). Tutkimuksen aineisto koostui kyselylomakkeen vastauksista, jotka olivat pitkälti luettelomaisessa muodossa. Sisällönanalyysi oli siten helppo toteuttaa aineistosta. Analysointivaiheessa aineisto tuntui aluksi kevyeltä ja pinnalliselta. Salo (2015, s. 187) arvostelee artikkelissaan sisällönanalyysiä tekniseksi suorittamiseksi, ellei tutkija ota reflektiivistä otetta analysointiin. Aineisto sai syvyyttä johtopäätöksiä kirjoitettaessa, mutta edelleen se tuntui vajavaiselta tutkimuksen odotuksiin nähden.

Aineiston olisi voinut kerätä haastattelemalla, jolloin se olisi todennäköisesti saanut kaivattua syvyyttä. Ajankäytön ja tiedon saatavuuden vuoksi tutkimuksessa kuitenkin päädyttiin kyselytutkimukseen. Internetiin suunnatulla kyselyllä saatiin nopeasti tarvittava määrä vastauksia ympäri Suomea. Tutkimusta voisi vielä syventää haastattelemalla luokanopettajia kyselyaineistosta esiin tulleiden teemojen pohjalta. Haastattelemalla saisi tarkennusta esimerkiksi luokanopettajien käsityksiin oppilashuollollisesta painopisteestä. Tässä tutkimuksessa tutkija tulkitisi vastauksien käsittävän pääosin yksilökohtaista oppilashuoltoa.

Puusa ja Juuti (2020a) muistuttavat, että se mitä pidetään tärkeänä, johtaa ihmistieteessä merkityksiin. Tieto on siten sidottuna aikaan ja kontekstiin (Puusa & Juuti, 2020a, s. 34). Tässä tutkimuksessa kyselylomake laadittiin onnistuneen yhteistyön näkökulmasta. Positiivinen näkökulma yhteistyöhön jatkui myös vastauksissa. Tutkimustulokseksi saatiin käsitys, että oppilashuollollinen monialainen yhteistyö on toimivaa ja tuloksia tuottavaa. Olisiko tutkimustulos muuttunut, jos näkökulmana olisikin ollut yhteistyön haasteet? Tutkimustulosta ei voi yleistää, vaan se on ainoastaan tämän tutkimuksen tulos. Laadullisella tutkimuksella tuotetaan ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, sen rakenteista sekä toimijoiden ja ilmiön välisestä dynamiikasta (Aalto & Puusa, 2020, s. 180).

Tämän tutkimuksen mukaan oppilashuollollista yhteistyötä tehtiin yksilökohtaisena oppilashuoltotyönä, kun oppilaalla oli jo jotain vaikeuksia. Yhteisöllisen oppilashuollon mahdollisuuksien hyödyntäminen edesauttaisi sitä, ettei yksittäiselle oppilaalle edes pääsisi syntymään haasteita. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista keskittää tutkimus vain yhteisölliseen oppilashuoltoon. Tutkimuksella pyrittäisiin selvittämään luokanopettajien käsityksiä yhteisöllisestä oppilashuollosta ja sen toteuttamisesta. Tulosten perusteella voitaisiin kohdentaa esimerkiksi lisäkoulutusta yhteisöllisen oppilashuollon mahdollisuuksista perusopetuksessa.

Mielenkiintoista olisi myös tutkia muutamia vuosia opettajana toimineiden luokanopettajien kokemuksia oppilashuoltotyöstä. Kokevatko he saaneensa tarpeeksi tietoa oppilashuoltotyöstä

luokanopettajaopintojensa aikana, vai tulisiko koulutukseen lisätä jotakin oleellista oppilas-huoltotyöhön liittyen? Tämä tutkimus voitaisiin laajentaa koskemaan myös esiopetusta, jolloin tuloksia voitaisiin hyödyntää luokanopettajakoulutuksen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa.

Lähteet

- Aalto, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 9.3.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatusilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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* (Väitöskirja). Turun yliopisto. Haettu 25.1.2022 osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/84839>
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s.8–14) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 9.2.2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518451>
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Haettu 19.1.2022 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37743>
- Anttila, P. (2014). *Tutkimuksen taito ja tiedon hankinta* [Verkojulkaisu]. Haettu 25.2.2022 osoitteesta <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: the basis of sociability*. London: Routledge.
- Bohm, D. & Nichol, L. (1996). *On Dialogue* [E-kirja]. Haettu 1.2.2022 osoitteesta <https://web-s-ebsohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=552db414-0513-473f-9123-a4fa69143ddb%40redis&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=88153&db=e000xww>
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social work (New York)*, 48(3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of interprofessional care*, 19(S1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Frost, N. (2005). *Professionalism, partnership and joined-up thinking: a research review of front-line working with children and families*. Dartington: Research in Practice. Haettu

- 19.1.2022 osoitteesta http://niko.aides63.free.fr/Documents/Doro/Dissert/Professionalism_partnership%20and%20joined%20up%20thinking.pdf
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V. & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: A systematic review. *Health promotion international*, 32(2), 195–206. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat090>
- Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Ervasti, E. & Vaara, S. (2022). *Terveystarkastusten toteutuminen koulu- ja opiskeluterveydenhuollossa lukuvuonna 2020–2021: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 5.3.2022 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/143937>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia: Opiskeluhooltoryhmä perusopetuksessa*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 25.1.2022 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/136782>
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S., Jahnukainen, J. & Laitinen, K. (2021). *Voimavarana yhteistyö: Opiskeluhoitopalvelujen seuranta OPA 2020 perusopetus*. Raportti 4/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 5.3.2022 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/142566>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 4.1.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789524958868>
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste - moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (s. 26–48). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus: Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä* (Väitöskirja). Helsingin yliopisto. Haettu 19.1.2022 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37493>
- Janhunen, K-M. (2013) *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana* (Väitöskirja). University of Eastern Finland. Haettu 5.3.2022 osoitteesta <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/11943>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 55–57) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 24.2.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789523456167>
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.)

- Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 12–32) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 16.2.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789523455665>
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos) (s. 62–74) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 4.1.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789524518758>
- Kohonen, I., Kuula, A. & Spoof, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 25.3.2021 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa* (Väitöskirja). Oulun yliopisto. Haettu 19.1.2022 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0274-7>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa* (Väitöskirja) Tampereen yliopisto. Haettu 27.2.2022 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67186>
- Konu, A. (2010). Koululaisen hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulutyössä* (s. 13–32). Haettu 11.3.2022 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/101778>
- Korkeila, J. (2017). Terve mieli terveissä aivoissa. *Duodecim: lääketieteellinen aikakauskirja*, 2, 209–214. Haettu 9.4.2022 osoitteesta <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo13528.pdf>
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan* (Väitöskirja). Lapin yliopisto. Haettu 16.2.2022 osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61660>
- Kujala, S. (2021). *Monialainen yhteistyö perusopetuksessa*. Oulun yliopisto.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s.104–119) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 5.3.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789524518451>

- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2020). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä* (11., uudistettu laitos) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 25.1.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789518854688>
- Lakkala, S. & Lantela, L. (2020). Koulun hyvinvointia tukemassa – nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 159–177) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 17.2.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789523700413>
- Mahkonen, S. (2015). *Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä* (2., uudistettu painos). Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L. Alajärvi, M., Hovatta, A-E., Tusa, N. & Salokangas, K. (2019) Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 33–60) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 16.2.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789523455665>
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s.132–147) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 5.3.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789524518451>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Opetus- ja koulutussanasto (OKSA): 2. laitos*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10. Haettu 30.1.2022 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162845>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 15.1.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2020). *Peruskouluverkko harvenee ja koulujen keskimääräinen koko kasvaa*. Haettu 25.2.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/uuutiset/2020/peruskouluverkko-harvenee-ja-koulujen-keskimaarainen-koko-kasvaa>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Haettu 15.1.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu 21.1.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. (2015). *Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen*. Opa

36. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 4.1.2022 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/126938>
- Petrelus, P., Tulensalo, H., Jaakkola A-M. & Hietämäki, J. (2016). Kohti lapsikeskeistä ja kokonaisvaltaista lapsen tilanteen ja tuen tarpeen arviointia. Teoksessa P. Petrelus, H. Tulensalo, A-M. Jaakkola & J. Hietämäki (toim.) *Lapsen elämäntilanteen ja tuen tarpeiden lapsikeskeinen, monitoimijainen arviointi. Tietoa lastensuojelun kehittämisen pohjaksi* (s. 5–26). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 33/2016. Haettu 25.1.2022 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/131363>
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–193) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 9.3.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 23–38) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 9.3.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 166–168) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 24.1.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 24.2.2022 osoitteesta <https://www.e-library.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–72). Vantaa: Hansaprint.
- Rose, J. (2011). Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be Resolved? *Children & society*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x>
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., & Viitala, M. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Julkaisu 1:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 15.1.2022 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2021/02/KARVI_0121.pdf

- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen* (s. 166–190). Haettu 11.3.2022 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2015). *Uusi soveltamisohje oppilas- ja opiskelijalainsäädännön toteuttamisen tueksi*. Kuntainfo 13/2015. Haettu 27.1.2022 osoitteesta <https://stm.fi/-/uusi-soveltamisohje-oppilas-ja-opiskelijahuoltolainsaadannon-toteuttamisen-tuek-1>
- Suhola, T. (2017). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: oppilashuoltoprosessi systeemisellä palvelukokonaisuutena* (Väitöskirja). Lappeenranta University of Technology. Haettu 16.2.2022 osoitteesta <https://lutpub.lut.fi/handle/10024/130367>
- Summanen, A-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa*. Julkaisu 4:2018. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 16.2.2022 osoitteesta <https://karvi.fi/publication/oppilas-ja-opiskelijahuoltolain-toimeenpanon-arviointi-esi-ja-perusopetuksessa-seka-lukiokoulutuksessa/>
- Tuomela-Jaskari, S. (2016). Monialaisella arvioinnilla oikea-aikaista tukea lapsille ja perheille. Teoksessa P. Petrelius, H. Tulensalo, A-M. Jaakola & J. Hietamäki (toim.) *Lapsen elämäntilanteen ja tuen tarpeiden lapsikeskeinen, monitoimijainen arviointi. Tietoa lastensuojelun kehittämisen pohjaksi* (s. 75–88). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 33/2016. Haettu 21.1.2022 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/131363>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 23.2.2022 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789520400118>
- Turunen, T., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas H., Pulju M. & Valanne E. (2016). Monitoimijuusmalli -kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Lapin yliopisto. Haettu 25.1.2022 osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61832>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos) (s. 100–109) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 24.1.2022 osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*

- (5., uudistettu painos) (s. 81–99) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 13.2.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 55–73) [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 6.3.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu 24.1.2022 osoitteesta <https://www.ellibrary.com/book/9789523701731>
- Wiss, S. & Rimpelä, M. (2010). Oppilashuollon henkilöstö ja toiminnan painotus. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fröjd & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti*. Opetushallitus. Haettu 4.3.2022 osoitteesta <https://karvi.fi/publication/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistaminen-perusopetuksessa-2009/>

Liite 1 Kyselyn saateteksti

Tekemässäni Pro Gradu -työssä on tavoitteena tutkia koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden monialaista yhteistyötä luokanopettajien kuvaamana.

Mahkonen (2015) kuvaa teoksessaan *Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä* monialaista yhteistyötä *eri* sektorien ja *eri* toimialojen yhteistyöksi. Tällöin se erottuu *saman* sektorin eri ammattiryhmien yhteistyöstä. Koulun sisäisillä oppilashuollon toimijoilla tarkoitetaan opetustoimen sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisia sosiaali- ja terveystoimen toimijoita. Luokanopettajan näkökulmasta monialainen yhteistyö koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa tarkoittaa yhteistyötä esimerkiksi kouluterveydenhoitajan, -kuraattorin tai -psykologin kanssa.

Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi koota tietoa siitä, mitkä asiat vaikuttavat luokanopettajien mukaan onnistuneeseen yhteistyöhön.

Liite 2 Kyselylomake

Taustakysymykset:

1. Olen toiminut luokanopettajana

- alle 5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 11–15 vuotta
- yli 16 vuotta

2. Koulussa, jossa työskentelen, on

- alle 100 oppilasta
- 101–300 oppilasta
- 301–600 oppilasta
- yli 600 oppilasta

3. Koulu on

- alakoulu (1–6 lk.)
- yläkoulu (7–9 lk.)
- yhtenäiskoulu (1–9 lk.)

4. Maakunta, jossa koulu sijaitsee

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

Tutkimuksen kysymykset

5. Mitä koulun sisäistä yhteisöllistä oppilashuollollista monialaista yhteistyötä olet tehnyt? (Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- Olen osallistunut koulun oppilashuoltoryhmän toimintaan. (Esimerkiksi konsultoinut ryhmää luokan tilanteesta.)
- Olen tehnyt yhteistyötä koulukuraattorin kanssa.
- Olen tehnyt yhteistyötä kouluterveydenhoitajan kanssa.
- Olen tehnyt yhteistyötä koulupsykologin kanssa.
- Jotakin muuta. Mitä?
- En ole tehnyt yhteisöllistä oppilashuollollista yhteistyötä.

6. Mitä koulun sisäistä yksilökohtaista oppilashuollollista monialaista yhteistyötä olet tehnyt? (Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- Olen tehnyt yhteistyötä koulukuraattorin kanssa.
- Olen tehnyt yhteistyötä kouluterveydenhoitajan kanssa.
- Olen tehnyt yhteistyötä koulupsykologin kanssa.
- Jotakin muuta. Mitä?
- En ole tehnyt yksilökohtaista oppilashuollollista yhteistyötä.

7. Kuinka paljon olet tehnyt oppilashuollollista monialaista yhteistyötä (valitse vaihtoehto, joka kuvaa tilannettasi)

Vähän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Paljon
	0	1	2	

8. Millaisissa oppilashuollollisissa asioissa olet tehnyt monialaista yhteistyötä koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa?

9. Millaista yhteistyö on ollut? Voit antaa konkreettisia esimerkkejä.

10. Seurasiko yhteistyöstä jotakin toimia?

Mikäli yhteistyöstä ei seurannut mitään toimia, miksi näin tapahtui?

Voit antaa konkreettisia esimerkkejä.

11. Millaiset asiat tekivät mielestäsi yhteistyöstä onnistuneen? Voit antaa konkreettisia esimerkkejä.

Mikäli yhteistyö epäonnistui, mikä olisi tehnyt yhteistyöstä onnistuneen?

12. Mitä muuta haluaisit sanoa?

13. Annan suostumukseni siihen, että vastauksiani voidaan käyttää tässä tutkimuksessa.

- Kyllä

Kiitos sinulle!

Liite 3 Facebook-julkaisuun liitetty teksti

Hei luokanopettaja!

Teen Pro gradu -tutkielmaa osana luokanopettajan maisteriopintoja Oulun yliopistossa. Pyytäisin sinua vastaamaan kyselyyn, jonka aiheena on koulun sisäinen oppilashuollollinen yhteistyö.

Luokanopettajan näkökulmasta monialainen yhteistyö koulun sisäisten oppilashuollon toimijoiden kanssa tarkoittaa yleensä yhteistyötä esimerkiksi kouluterveydenhoitajan, -kuraattorin tai -psykologin kanssa.

Aineisto kerätään kyselylomakkeella anonymisti, eikä tutkimusraporttiin kirjattavista asioista voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi käyttää vastauksia tässä tutkimuksessa.

Linkki kyselyyn: XXXX

Kiitos sinulle!

Vastaan mielelläni, mikäli sinulla herää kysyttävää tutkimukseen tai kyselyyn liittyen.

Sari Kujala, Oulun yliopisto

skujala19@student oulu.fi