

Susanne Rounikko

# YHTEISÖLLISTÄ OPPILASHUOLTOA VAI OPPILAISTA HUOLEHTIMISTA YHDESSÄ

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
Pro Gradu  
Huhtikuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Susanne Rounikko: YHTEISÖLLISTÄ OPPILASHUOLTOA VAI OPPILAISTA HUOLEHTIMISTA YHDESSÄ  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Sosiaalityö  
Ohjaaja: Korkiamäki Riikka  
Huhtikuu 2021

---

Tämä on laadullinen tutkimus kahden oppilashuoltoryhmän käsityksistä yhteisöllisyydestä ja sen toteutumisesta heidän koulussaan. Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan yhteisölliset toimenpiteet, jotka oppilashuoltoryhmä toteuttaa yhteisöllisyyden saavuttamiseksi koulussaan. Tutkimuksen tarkoitus on lisäksi selvittää, millaista yhteisöllisyys on koulun toimintakulttuurissa yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän jäsenten kokemana. Lisäksi tutkin, mitkä asiat voivat edistää ja mitkä asiat voivat vaikeuttaa yhteisöllisyyden kehittymistä koulukontekstissa. Tutkimus käsittelee yhteisöllisyyttä ja sen merkitystä osana yhteisöllistä oppilashuoltoa. Yhteisöjä pidetään elämän kulmakivinä, ja koska hyvinvointivastuun ajatellaan enenevässä määrin siirtyvän yhteisöille, yhteisösosiaalityön ja yhteisöllisen työorientaation tarve korostuu.

Käsitteellinen näkökulma muodostuu ennaltaehkäisevästä sosiaalityöstä, yhteisöllisyydestä, koulun toimintakulttuurista sekä koulusta instituutiona ja organisaationa. Kouluyhteisössä sosiaalityön näkökulma on lakisääteisessä ennaltaehkäisevässä työssä ja yhteisöllisessä kasvatuksessa. Oppilashuoltoryhmän jäsenet ovat avainasemassa yhteisöllisyyden toteutuksessa. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta teemoitetuista ryhmähaastattelusta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Haastateltujen oppilashuoltoryhmän jäsenten käsityksen mukaan oppilashuolto kuuluu kaikille koulussa toimiville henkilöille, vanhemmille ja kaikille yhteistyötahoille. Oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan yhteisöllisyys on erilaisten toimijoiden yhdessä toimimista samoilla periaatteilla kohti jotakin tavoitetta ja yhteistä päämäärää. Yhteisöllisyyttä tuetaan osallistamalla kaikki yhteisöön kuuluvat mukaan toimintaan. Tutkimustulosten mukaan oppilaille annetaan käytännössä valtaa säädellysti ja oppilaat voivat vaikuttaa päätöksiin helpommissa kysymyksissä. Tutkimuksen mukaan yhteisöllisyys kouluissa on enemmän yhteiselämää, kuin yksilöiden ja ryhmien välistä suhdetta, jossa korostuu sitoutuminen ja solidaarisuus.

Yhteisöllisen oppilashuollon edistävinä tekijöinä ovat yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan kouluyhteisön sitoutuminen yhteisiin arvoihin ja sääntöihin, suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja säännöllisyys. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilashuoltoryhmän jäsenet ymmärtävät yhteisöllisen oppilashuollon eri tavoin. Osa haastateltavista kokee sen toimintana, jota oppilashuoltoryhmä toteuttaa yhdessä ja jonka kohteena ovat oppilaat yksilöinä. Osa haastateltavista puolestaan ymmärtävät yhteisöllisen oppilashuollon toiminnan kohteena olevan koko yhteisö. Nämä kaksi näkökulmaa ovat hyvin erilaisia, ja yhteisöllisen oppilashuollon kohde tulisikin jatkossa selkeyttää.

Yhteisöllistä oppilashuoltoa toteutetaan oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan koko yhteisön jatkuvassa vuorovaikutuksessa tiedottamisen ja moniammatillisen yhteistyön avulla. Opettajien osallisuutta ja sitoutumista yhteisölliseen oppilashuoltoon sekä koulutuksen palvelualueen ja rehtorin roolia ohjeistajina ja yhteisöllisyyttä edistävinä toimijoina pidetään tärkeänä. Oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan yhteisöllisyyden kehittäminen vaatii aikaa laajan kokonaisuuden vuoksi, ja käytännön toteutus koetaan haastavaksi koulun toimintakulttuurista johtuen. Toimintakulttuuriin sisältyvät kouluorganisaation rakenteelliset tekijät, kuten suunnitelmallisuus ja ajankäytön organisointi. Opiskelija- ja oppilashuoltolaki ja sen tuomat muutokset oppilashuollon toimintatapoihin aiheuttavat edelleen epävarmuutta yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisessa. Yhteisöllisen oppilashuollon organisointi on epäselvä. Yhteisöllisen oppilashuollon tämän hetken tilannetta tässä tutkimuksessa haastatellun oppilashuoltoryhmän jäsenten näkökulmasta voidaan kuvata sektoroituvana oppilashuoltotyönä, jossa parhaillaan kehitetään yhteisöllisen oppilashuollon toimintatapoja.

Avainsanat: Yhteisöllisyys, oppilashuolto, koulun toimintakulttuuri, ennaltaehkäisevä sosiaalityö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# ABSTRACT

Susanne Rounikko: COLLECTIVE PUPIL WELFARE SERVICES OR CARING FOR PUPILS COLLECTIVELY  
Master's thesis  
Tampere University  
Social Work  
Supervisor: Riikka Korkiamäki  
May 2021

---

This Master's thesis is a qualitative research of two school welfare groups members opinions on the sense of community in their school. This thesis research what the collective measures are, that the school welfare group take to achieve a sense of community in their school. The research also include, clarifying what a sense of community is in the school culture context experienced by the school welfare group members. In addition the thesis also research, what can promote and what can hinder the development of the sence of community to grow in schoolcontext. Communities are seen as the cornerstones of life, and as responsibility for well-being is increasingly being transferred to communities, the need for community social work and community work orientation is emphasized.

The conceptual perspective consists of preventive social work, a sence of community, the school's operating culture, and the school as an institution and organization. In the school community, the perspective of social work is in statutory preventive work and implementing a sense of community in upbringing. The members of the student welfare group play a key role in the implementation of a sence of community in school. The thesis was conducted as a qualitative interview research and the material consists of two themed group interviews. The material was analyzed by means of theory-based content analysis.

According to the members of the student welfare group interviewed, student care belongs to all persons working in the school, parents and all partners. According to the members of the student welfare group, community is about different actors working together on the same principles towards the same goal. Community is supported by involving all members of the community. According to the research results, students are given power in a regulated way in practice, and students can influence decisions on easier issues. According to the study, community in schools is more about coexistence than a relationship between individuals and groups that emphasizes commitment and solidarity.

According to the members of the student welfare group, the school community's commitment to common values and rules, planning, coherence and regularity are factors that promote community student care. The results of this study show that members of the student welfare group understand community student care in different ways. Some of the interviewees perceive it as an activity that the student welfare group implements together and that targets students as individuals. Some of the interviewees, on the other hand, understand that the whole community is the target of community student care activities. The two perspectives are very different, and the purpose of community-based student care should be clarified in the future.

According to the members of the student welfare group, community student care is implemented through the continuous interaction of the whole community through information and multi-professional cooperation. The involvement and commitment of teachers to community student care, as well as the role of the education service area and the principal as mentors and actors promoting community, are considered important. According to the members of the student welfare group, the development of a sense of community requires time because of the large entity, and the practical implementation is perceived as challenging due to the school's operating culture. The operating culture includes the structural factors of the school organization, such as planning and time management. The Student and Pupil Care Act and the changes it brings to student care practices continue to cause uncertainty in the implementation of preventive student welfare and community student care. The organization of community student care is unclear. The current situation of community student care from the perspective of the members of the student welfare group interviewed in this study can be described as sectorized student care work, where community student care practices are currently being developed.

Keywords: a sense of community, pupil welfare services, school culture, preventive social work

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

## Innehåll

1 Johdanto.....	5
2 Teoreettinen viitekehys .....	8
2.1 Yhteisöllisyys .....	8
Yhteisöllisyys koulussa .....	10
2.2 Yhteisöllisyys ja koulun sosiaalityö .....	12
2.3 Näkökulmia hyvinvointiin ja hyvinvointi koulussa .....	16
2.4 Koulu järjestelmänä, instituutiona, organisaationa ja kulttuurina .....	20
2.4.1 Koulun toimintakulttuuri.....	20
2.4.2 Koulu organisaationa ja järjestelmänä .....	22
2.5 Yhteisöllinen oppilashuolto .....	26
2.5.1 Oppilashuollon ryhmät .....	29
2.5.2 Oppilashuollon suunnitelmat .....	30
3 Tutkimusasetelma.....	32
3.1 Tutkimustehtävä .....	32
3.2 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston kuvailu.....	33
3.3 Aineiston analysointi .....	34
3.4 Eettiset kysymykset .....	35
3.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	36
4 Tulokset - Oppilashuoltoryhmän jäsenten käsitykset yhteisöllisyydestä koulussa.....	38
4.1 Yhteisöllisyyden määritelmät ja merkitykset .....	38
4.1.1 Miten haastateltavat määrittelevät yhteisöllisyyden .....	38
4.1.2 Kaksi näkökulmaa yhteisölliseen oppilashuoltoon .....	42
Yhteisöllistä oppilashuoltoa .....	42
Oppilaista huolehtimista yhdessä .....	45
4.2 Yhteisöllisyyden edistäminen oppilashuollon kautta.....	51
4.2.1 Yhteisöllisyyttä edistetään osallistamalla.....	51
4.2.2 Kyselyt, Kiva koulu ja Yhteispeli.....	55
4.2.3 Koulun toimintakulttuurin merkitys yhteisöllisyyden rakentumisessa .....	57
4.3 Yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista vaikeuttavat tekijät.....	64
4.3.1 Yhteisöllisyyden haaste .....	64
4.3.2 Koulu instituutiona ja organisaationa.....	65
4.3.3 Säännöt ja sitoutumisen puute .....	66
5 Johtopäätökset.....	70
Lähteet.....	80

# 1 Johdanto

Koulukokemus on erittäin tärkeää jokaiselle koulun kävijälle ja koulunajan tapahtumilla voi olla pitkäaikaisia seurauksia. Oppivelvollisuuden myötä suurin osa lapsista käy koulua, ja yhteiskunta luottaa kouluinstituutioon oppilaiden opettajana ja kasvattajana. On erittäin tärkeää, että koulukokemus on positiivinen ja turvallinen sekä psyykkisesti että fyysisesti. Oppilaiden tulisi saada tuntee yhteenkuuluvuuden tunnetta, arvostusta ja kunnioitusta. Koulussa tehtävän sosiaalityön kautta voidaan toteuttaa yhteisötason sosiaalityötä osallisuuden, yhteisen vastuun ja yhteistoiminnan edistämiseksi (Kananoja ym. 2011, 24).

Ahtola (2012, 50) tuo esille OECD:n (2011) tutkimuksen, joka osoittaa, että suomalaiset oppilaat eivät pidä koulusta ja, että Suomessa on rauhattomimpia luokkahuoneita. Suomi ei Ahtolan (2012, 50) mukaan ole seurannut kansainvälistä kiinnostusta koulu yhteisöjen mahdollisuuksista ja vastuusta edistää oppilaiden hyvinvointia. Nykyään voidaan kuulua moneen yhteisöön satunnaisen kontaktin pohjalla, ja yhteisöt voivat olla näkymättömiä ja jatkuvasti muuntuvia. Yhteisöjä pidetään edelleen elämän kulmakivinä ja koska hyvinvointivastuu enenevässä määrin siirtyy yhteisöille yhteisösosiaalityön ja yhteisöllisen työorientaation tarve korostuu. Koulu yhteisössä sosiaalityö liittyy muun muassa yhteisölliseen kasvatukseen. (Kananojan ym. 2011, 316.) Lakisääteisen ennaltaehkäisevän sosiaalityön tavoitteena on lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen ja ongelmien ennaltaehkäiseminen. Koulussa tehtävän sosiaalityön kautta voidaan myös edistää osallisuutta. Yhteisöllisyyden kehittäminen yksilöllistyvässä koulumaailmassa edellyttää, että koulujen toiminta vetää puoleensa. Tämä toteutetaan Palovaaran (2008, 77) mukaan osallisuuden kautta. Koulussa tulee toteuttaa toimintaa, jossa kaikki otetaan mukaan.

Toimivilla oppilashuoltopalveluilla luodaan kaikille oppilaille turvallinen ja terveellinen oppimisympäristö ja varmistetaan samanlaiset oppimismahdollisuudet kaikille. Oppilashuoltopalveluilla voidaan tukea siirtymiä kouluasteelta toiselle, ehkäistään opintojen keskeyttämistä, tuetaan yksilöllisiä valintoja opintouralla ja vahvistetaan kodin ja koulun yhteistyötä. Asianmukaisella oppilashuollolla voidaan vähentää oppilaiden ja opiskelijoiden siirtämistä erityisopetukseen, psykiatriisiin palveluihin sekä lastensuojeluasiakkuuden tarvetta. (HE 67/2013, 42.) Ennaltaehkäisevä työ jää vähemmälle huomiolle kun oppilas- ja opiskelijahuolto painottuu korjaavaan yksilötyöhön. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) astui voimaan 1.8.2014 ja lain tavoitteena on siirtää oppilashuoltotyön

painopistettä nykyistä enemmän yhteisölliseen ja ennaltaehkäisevään työhön nykyisestä yksilökeskeisen työn sijaan. Tavoitteena on edistää koko koulu yhteisön hyvinvointia, turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (HE 67/2013. )

Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamisen myötä 1980-luvulla sosiaalityön yhdeksi tavoitteeksi määriteltiin sosiaalihuoltolaissa ylläpitää ja edistää yhteisöjen toimivuutta. Muuttuvaa toimintaympäristöä, jossa myös yhteisöllisyys on voimakkaassa muutoksessa, tulee huomioida sosiaalityön työtapojen kehittämisen yhteydessä. Nyt voidaan kuulua moneen yhteisöön satunnaisen kontaktin pohjalla ja yhteisöt voivat olla näkymättömiä ja jatkuvasti muuntuvia. Yhteisöjä pidetään edelleen elämän kulmakivinä ja koska hyvinvointivastuu enenevässä määrin siirtyy yhteisöille, yhteisösosiaalityön ja yhteisöllisen työorientaation tarve korostuu. Koulu yhteisössä sosiaalityö liittyy muun muassa yhteisölliseen kasvatukseen. (Kananajan ym. 2011, 316.) Roivasen (2019,277) mukaan yhteisöjen kautta tehtävässä sosiaalityössä vai aidosti toteuttaa ennaltaehkäisevää työtä.

Koulu yhteisön ja oppilaiden kokonaisvaltainen terveys ja hyvinvointi on yhteisöllisen oppilashuollon päämäärä. Tutkimuksessa tuon esille eri näkökulmia terveyteen ja hyvinvointiin koska hyvinvoinnin näkökulmat muodostavat yhteisöllisen oppilashuollon toiminnan lähtökohdita ja tavoitteita sekä määrittelevät yhteisöllisen oppilashuollon toimintatapoja.

Oma kiinnostukseni aiheeseen liittyy yhteisöllisyyden käsitteeseen. Tutkimuksessa pyrin hahmottamaan kahden oppilashuoltoryhmän käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen toteutumisesta heidän koulussa. Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan, millaisia ovat ne toimenpiteet, joita oppilashuoltoryhmä toteuttaa yhteisöllisyyden saavuttamiseksi koulussaan. Tutkimuksen tarkoitus on lisäksi selvittää, miten oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat yhteisöllisyyden koulun toimintakulttuurissa. Tutkimus pyrkii etsimään ja kuvaamaan yhteisöllisyyttä opetustoimen näkökulmasta.

Käsite yhteisöllisyys on avainasemassa oppilashuollon lainmukaisessa toteutuksessa. Rajaan tutkimukseni koskemaan oppilashuoltojäsenten kokemuksia. Tutkimuksen aihe muodostuu käsitteestä yhteisöllisyys. Hyvinvointi, koulu toimintakulttuurina ja organisaationa sekä oppilashuoltoa koskevat lait muodostavat tutkimuksen näkökulma,

josta tutkitaan yhteisöllisyyttä. Toimintakultturi vaikuttaa olennaisesti yhteisöllisyyteen ja koulun toimintakulttuurin kehittäminen on yhteisöllisen oppilashuollon keskeisimpiä tehtäviä.

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Yhteisöllisyys

Sociologiassa perinteistä yhteisöllisyyttä on määritelty yhteenkuuluvuuden tunteeksi, jolla on pyritty korostamaan juuri emotionaalista kokemusta kuulumisesta yhteisöön. Aro (2011, 57) esittää että sosiologian klassikot Tönnies, Weber, Simmel, Durkheim ja Cooley ajattelivat yhteisöllisten suhteiden olevan yhteenkuuluvuuden tunteen varaan rakennettuja suhteita, joille on ominaista kokonaisvaltaisuus, välittömyys ja paikallisuus. Yhteisöllisyys tuntuu joltakin, koska sen perusta on liittymisessä (Raina, 2012,11). Schaps ja muut (1997, 137) mukaan yhteisöllisyyden tunne edustaa tunnetta kuulumisesta johonkin ja tunnetta yhdessä olemisesta. Rainan (2012, 11) mukaan yhteisöllisyys on laajempi käsite kuin yhteisökäsite, koska yhteisöllisyys sisältää kokemuksellisen elementin.

Ferdinand Tönnies (1887) ja Emile Durkheim ovat kaksi keskeistä sosiologian yhteisöteoreetikkoa. Tönniesin on jakanut yhteisöt kahteen tyyppiin, Gemeinschaft ja Gesellschaft. Gemeinschaft käännetään yleensä yhteisöksi. Tönniesin mukaan Gemeinschaft tarkoittaa yksilöiden ja ryhmien välistä suhdetta, jota luonnehtii sitoutuminen ja solidaarisuus sekä suhdetta, jota yhteisön jäsenet pitävät arvokkaana. Gesellschaft taas on käännetty yleensä yhteiskunnaksi, jossa rationaalisuus, laskelmallisuus ja yhteiselämaa korvaa solidaarisuuden. Emile Durkheim puhui solidaarisuudesta, jolla hän tarkoitti ihmisten moraalista yhteenkuuluvuutta ja yhdisti solidaarisuus osaksi yhteenkuuluvuuden tunnetta. Durkheim ajatteli, että kun ihmiset jakavat samoja käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, sallitusta ja kielletyistä asioista se sitoo heidät vahvemmin yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen yhteisöön. (Aro 2011, 39-41.)

Weberin mukaan pelkkä samansuuntainen tunne, yhteiset ominaisuudet, yhteinen tilanne ja olosuhteet eivät vielä muodosta sosiaalista suhdetta osapuolten välille. Weberin mukaan sosiaalinen side muodostu toimijoiden välille vasta silloin, kun he toteuttavat sellaista toimintaa, jossa he orientoituvat toisiinsa vastavuoroisesti. (Aro 2011, 39-40.) Samoin Raina (2012, 12) tuo esille, että yhteisöille on ominaista yhteiset arvot ja tavoitteet. Arvoihin ja tavoitteisiin liittyy sopimuksellisuus, joka edellyttää vuorovaikutusta yhteisön jäsenten kesken. Weber erotti sosiaaliset suhteet kahdeksi tyyppiä. Vergemeinschaftung-tyyppinen



suhde perustuu yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Vergesellschaftung-tyyppisen suhteen motiivina on omien arvojen tai päämäärän intressien yhteensovittamiseen jonkun kanssa. (Aro 2011, 39-40.)

Stepney & Popple (2008, 12) tuovat esille Rayn (2006) ajatuksia, että perinteisesti yhteisötutkimukset ovat tutkineet sosiaalisten instituutioiden suhteita paikallisessa yhteisössä. Yhteisötutkimus on Rayn (2006) mukaan ymmärtänyt yhteisöä tilana, jonka sosiaaliset verkostot määrittelevät. Stepneyn & Popplen (2008, 10) mukaan voimme kuulua monenlaiseen eri yhteisöön perustuen esimerkiksi etnisyyteen, uskontoon, kansalaisuuteen, sukupuoleen, ikään, vammaisuuteen ja elämäntyyliin. Uudet ja erilaiset tavat kommunikoida ja informaatioteknologia, virtuaaliyhteisöt ja internet on vaikuttanut merkittävästi yhteisökäsitteeseen (Stepneyn & Popplen 2008, 10.)

Yhteisöä voidaan Stepneyn & Popplen (2008) mukaan määritellä kolmella eri tavalla. Ensin voidaan katsoa historiaa ja väittää, että ennen oli parempi ja tyytyväisempi aika, eli ideaalinen nostalginen ajattelumalli. Toinen tapa pohtia yhteisö-käsitettä on katsoa tulevaisuuteen jossa yhteisöt elävät harmooniassa ja jossa on tunne ystävydestä, kumppanuudesta ja jaetusta identiteetistä. (Stepneyn & Popplen 2008, 8-9). Tämäkin tapa pohtia yhteisöä on idealistinen ja samalla tarkastelutapa kannustaa meitä pyrkimään tätä ajattelumallia kohti. Katsomme sitten taakse nostalgisesti tai eteenpäin idealisoiden ajatus yhteisöstä tuo meille turvallisuuden tunnetta ja yhteenkuuluvuuden tunteen epävarmassa ja riskintäyteisessä maailmassa jossa nopea globalisaatio ja individualisuutta korostava kulttuuri vaikuttavat. Kolmas tapa määritellä yhteisöä on tarkastella ihmisten yhteishenkeä tietyssä kontekstissa. (Stepneyn & Popplen 2008, 8-9).

Yhteisöt voivat olla yksilölle kaikkea voimavarojen lähteestä tukahduttaviin pakollisiin yhdessäoloihin. Yksilön omaehtoinen yhteisö ei välttämättä ole turvallisin yhteisö yksilölle. Yhteisöä voidaan sosiaalityön näkökulmasta pitää vahingollisena tilanteissa, jossa yksilön terveys tai hyvinvointi vaaraantuu vahingollisen yhteisön normien tai vaikutteiden seurauksena. Koulu voi muodostua vahingolliseksi yhteisöksi oppilaalle esimerkiksi kiusaamistilanteessa tai tilanteessa, jossa oppilaalla on oppimisvaikeuksia, joita koulu ei jostain syystä näe ja tue. Mikäli oppimisvaikeudet ei havaita ja tueta oikea-aikaisesti ja riittävästi oppilaan minäkuva voi vahingoittua. Koulu yhteisö tuottaa kuitenkin oppilaalle

arjessa selviytymisen kannalta tarpeellisia voimavaroja jolloin yhteisön ja yksilön välinen suhde on ristiriitainen. (Korkiamäki, Nylund, Raitakari ja Roivainen 2008, 11-15.)

## **Yhteisöllisyys koulussa**

Schapsin ja kumppaneiden (1997, 128-129) mukaan koulun yhteisöllisyys on sitä, kun koulu muodostaa huolehtivaisen yhteisön, jossa on kunnioitavia ja toisiaan tukevia oppilaiden, opettajien ja vanhempien välisiä suhteita. Yhteisöllisessä koulussa painotetaan yhteisiä tavoitteita ja arvoja sekä tarjotaan jatkuvia tilaisuuksia auttaa toisia ja tehdä yhteistyötä. Roberts, Hom ja Battistich (1995, 3- 5) tutkivat oppilaiden ja opettajien käsityksiä yhteisöllisyydestä oppilaiden keskinäisen yhteistyön ja toisillensa tarjoaman tuen, henkilökunnan keskinäisen yhteistyön ja toisillensa tarjoaman tuen, oppilaiden ja opettajien suhteiden, läheisyyden ja intimitetin, oppilaiden ja opettajien osallisuuden ja vaikutusvallan, huolenpidon sekä jaettujen tavoitteiden ja arvojen kautta. (Roberts ym. 1995, 3- 5.) Edellä mainittujen kategorioiden kautta voidaan määritellä yhteisöllisyyden esiintymistä koulussa.

Schaps ym. (1997, 128) mukaan koulun tulee luoda oppilaille mahdollisuus liittyä huolehtivaiseen oppilasyhteisöön ja tarjota tärkeitä, haastavia ja motivoivia oppimismahdollisuuksia. (Schaps ym. 1997, 129.) Yhteisöllisyyden kehittäminen yksilöllistyvässä koulumaailmassa edellyttää, että koulujen toiminta vetää puoleensa. Tämä toteutetaan osallisuuden kautta. Koulussa tulee toteuttaa toimintaa, jossa kaikki otetaan mukaan. (Palovaara 2008, 77.) Yhteisöllisyyttä voidaan Schapsin (2003) mukaan lisätä toteuttamalla luokkakokouksia, joilla osallistetaan kaikki oppilaat laatimaan normeja ja odotuksia kouluyhteisölle, suunnittelemaan toimintaa sekä tunnistamaan ja ratkomaan yhteisön ongelmia. Yhteisöllisyyttä voidaan myös lisätä ryhmäyttämällä luokka hyvin ja panostamalla siihen, että oppilaat oppivat tuntemaan toisensa hyvin. Schaps (2003) suosittelee kaveriohjelmia kouluille, joissa yhdistetään eri-ikäisiä oppilaita. Suomessakin monessa koulussa on käytössä tukioppilastoiminta hyvänä esimerkkinä tämänkaltaisesta toiminnasta. Kolmantena yhteisöllisyyttä edistävänä toimintana Schaps (2003) näkee kotitehtävät, joita tehdään yhdessä vanhempien kanssa ja joissa yhdistyy koulun ja kodin kokemukset oppilaan oppimiskokemukseksi. Kotitehtävä voi esimerkiksi olla, että oppilas haastattelee vanhempiaan jonkun teeman puitteissa. Neljäntenä Schaps (2003, ks. myös

Rautiainen 2008, 109-110) tuo esille koko koulu yhteisöä rakentavia tapahtumia, kuten erilaisia perhetapahtumatilaisuuksia.

Samankaltaisuuksia Schapsin (2003) ideoille löytyy myös Repon (2010, 194-195) tutkimuksessa yhteisöllisyydestä voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Tutkimustulokset osoittivat, että yhteisöllisyyttä tukevia työtapoja ovat neuvottelu yhteisistä tavoitteista ja pelisäännöistä, vaihtuvat pienryhmät, vastuiden tarkentaminen sekä toiminnan arviointi. (Repo 2010, 194-195.)

Ahtola (2012, 50) tuo esille OECD:n (2011) tutkimuksen, joka osoittaa, että suomalaiset oppilaat eivät pidä koulusta ja, että Suomessa on Euroopan rauhattomimpia luokkahuoneita. Suomi ei Ahtolan (2012, 50) mukaan ole seurannut kansainvälistä kiinnostusta koulu yhteisöjen mahdollisuuksista ja vastuusta edistää oppilaiden hyvinvointia. Monessa koulussa ei kysytä parannusehdotuksia oppilailta ja Schapsin (2007, 76-77) mukaan tämä johtuu siitä, että oppilaiden ehdotukset ja ajatukset voivat olla huolestuttavia. Koulun aikuiset eivät halua kuulla, kuinka suuri osa oppilaista eivät viihdy koulussa. Toiseksi, oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä koulua käyvät ja kolmanneksi, koulun johto voi olla kykenemätön toimimaan tai vastaamaan oppilaiden ehdotuksiin, jolloin kysyminen oppilailta koetaan hyödyttömäksi.

Yhteisöllisyyden tunteen rakentuminen kouluun vaatii, että kunnan ja koulun johto aktiivisesti johtaa yhteisöllisyyden rakentumista ja, että koulun tavoitteet, arvot ja toiminnot ovat luonteeltaan yhteisöllisyyttä tukevia. (Schaps ym. 2007, 82, 85.) Muutosten toteuttaminen koulukulttuurissa vaativat yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Koulun rakenteet voivat tässä olla esteenä esimerkiksi yhteisen ajan löytämisen muodossa. (Rautiainen 2008, 103.) Koskela (2009, 228) tuo esille, että vaikeus löytää aikaa oppilashuoltotyölle tai oman toimimattomuuden perustelua ulkopuolisista seikoista johtuvaksi osoittaa heikkoa sitoutumista tehtävään. Muita yhteisöllisyyttä estäviä tekijöitä voivat olla oppiainereviirit, rahan puute, liian suuret koulut, olemassa olevien rakenteiden muuttamisen vaikeus ja yhteisöllisyyden jääminen ideaaliksi. (Rautiainen 2008, 103.)

Roberts ym. (1995, 9-10) tekemä tutkimus osoitti, että koulun koko ei vaikuttanut oppilaiden yhteisöllisyyden tunteeseen. Oppilaiden yhteisöllisyyden tunne liittyy enemmän yhteisiin aktiviteetteihin, ihmisten keskinäiseen ymmärrykseen sekä sosiaalisiin arvoihin. Koulujen ja

oppilaiden jatkuva testaaminen ja oppimistulosten mittaaminen sekä vertailu voivat myös olla esteenä yhteisöllisyyden rakentumiselle ja yhteisöllisten ohjelmien soveltamiselle (Schaps ym. 2007,85). Koskelan ym. (2013, 1313) mukaan oppilaiden hyvinvointia ei voida arvioida ainoastaan tutkimalla yksilöllisiä oppimistuloksia. Oppilaiden korkea yhteisöllisyyden tunne ei Roberts ym. (1995, 11) tutkimuksen mukaan vaikuta kovinkaan paljon oppilaiden oppimistuloksiin.

Rautiaisen (2008, 109) tutkimuksen mukaan aineopettajaopiskelijat käsittävät yhteisöllisyyden sosiaalisvuorovaikutukselliseksi tilaksi. Toimintakulttuuri rakentuu selkeiden sääntöjen tai rutiinien varaan ja vähemmistössä ovat sellaiset joustavat säännöt, joihin voidaan vaikuttaa. Työssä olevien opettajien muutostoiveet koulu yhteisölle ovat työyhteisön ilmapiiri, ihmissuhteet, yhteistyö, vuorovaikutus, avoimuus ja keskusteleminen. (Rautiainen 2008, 109-110.) Tämän pohjalta voidaan päätellä, että yhteisöllisyyden tunne rakentuu runsaan vuorovaikutuksen ja keskustelun myötä. Yhteisöllisyyden muodostuminen vaatii hyvän ilmapiirin ja toimivat ihmissuhteet. Tämä edellyttää kaikkien yhteisössä toimivien yksilöiden asennoitumista samalla tavalla yhteisiä tavoitteita kohtaan.

Muuttuvaa toimintaympäristöä, jossa myös yhteisöllisyys on voimakkaassa muutoksessa, tulee huomioida sosiaalityön työtapojen kehittämisen yhteydessä. Nykyinen yhteenkuuluvuus liittyy Kananojan ym. (2011, 315) mukaan usein yhteenkuuluvuuteen, joka perustuu vuorovaikutukseen eikä niinkään institutionaalisiin tiloihin, kuten kouluun. Nyt voidaan kuulua moneen yhteisöön satunnaisen kontaktin pohjalla ja yhteisöt voivat olla näkymättömiä ja jatkuvasti muuntuvia. Yhteisöjä pidetään edelleen elämän kulmakivinä ja koska hyvinvointivastuu enenevässä määrin siirtyy yhteisöille yhteisösosiaalityön ja yhteisöllisen työorientaation tarve korostuu. Koulu yhteisössä sosiaalityö liittyy muun muassa yhteisölliseen kasvatukseen. (Kananojan ym. 2011, 316.) Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen ja ongelmien ennaltaehkäiseminen on myös osa koulussa toteutettavaa lakisääteistä ennaltaehkäisevää sosiaalityötä.

## 2.2 Yhteisöllisyys ja koulun sosiaalityö

Sosiaalihuollon lainsäädännön uudistamisen myötä 1980-luvulla sosiaalityön yhdeksi tavoitteeksi määriteltiin sosiaalihuoltolaissa ylläpitää ja edistää yhteisöjen toimivuutta.

(Roivainen 2019, 280.) Taloudellisen laman yhteydessä 1990-luvulla yhteisöllinen työote lisääntyikin kolmannen sektorin hankkeina ja vapaaehtoistyön nousuna (Roivainen 2019, 280). Managerialismi ja uuden jukisjohtamisen voimistuminen järjestelmälähtöisyyden ja taloudellisen tehokkuuden tavoittelu jättivät kuitenkin pian kokonaisvaltaisen työotteen ja alueellisen yhdyskuntatyön varjoonsa. Tämän myötä siirryttiin kohderyhmäajatteluun ja riskiryhmien kartoittamiseen sekä elämänkaarimallin mukaisesti jaettuihin asiakasprosesseihin. Management-suuntauksen myötä sosiaalityön yhdyskuntatyön toimintafilosofia pyrki ohjaamaan asiakkaita itseapuun ja käytti monituottajamalleihin perustuvia työmuotoja. (Roivainen 2019, 280.)

Öquist (2003, 13-19) kirjoittaa sosiaalityön järjestelmäteoriasta, että asioita tulee katsoa kokonaisuuksina, jossa kaikki jollain tavalla liittyy toisiinsa eikä mikään osa ole toista tärkeämpi. Tarkasteltaessa sosiaalityötä osana laajempaa järjestelmää saadaan laajempi viitekehys työlle. Rakenteellisen sosiaalityön osana yhteisösosiaalityö pyrkii vaikuttamaan toimintaympäristöihin kehittämällä sen rakenteita. Yhteisösosiaalityö pyrkii luomaan yhteisön jäsenille osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia, kehittää yhteisön jäsenten mahdollisuuksia keskinäiseen tukeen ja kumppanuuteen. (Roivainen 2019, 300.)

Luottamuksellisen suhteen rakentaminen yhteisön ja sosiaalityön välille mahdollistaa yhteisöjen olosuhteiden tarkastelua yhteisön jäsenten näkökulmasta. Samoin se mahdollistaa muutosprosessien käynnistämistä dialogissa yhteisön jäsenten ja yhteisön asioista päättävien tahojen kanssa. Yhteisösosiaalityössä on mahdollista voimaannuttaa yhteisön jäseniä ja heidät nähdään aktiivisina toimijoina omassa elämässään ja yhteisössään. Yhteisösosiaalityön keinoin voidaan auttaa yhteisön jäseniä löytämään omat ja verkostojensa voimavarot. (Roivainen 2019, 300.)

Roivainen (2019,277-278) korostaa, että olisi hyvä säilyttää vuorovaikutus sosiaalityön ja paikallisyhteisöjen välillä, eikä keskittää palveluja kauemmas asiakkaista. Täten sosiaalityössä pysyisi ymmärrys palvelukäyttäjien elinolosuhteista ja verkostoista. Sosiaalityö edustaa laajempaa lähestymistapaa toiminnassaan ja huomioi yhteiskunnallisia ilmiöitä ja poliittisia reunaehtoja. Roivaisen (2019,277) mukaan yhteisöjen kautta tehtävässä sosiaalityössä voi aidosti toteuttaa ennaltaehkäisevää työtä. Roivainen (2019,278) jatkaa kuitenkin toteamalla, että perussosiaalityölle on asetettu kustannustehokkuuden vaatimus ja yhteisöperustaisessa ennaltaehkäisevässä työssä on haastavaa osoittaa tuloksellisuutta.

Nykyinen yhteisösosiaalityö pohjautuu vanhan yhdyskuntatyön perinteisiin asukas-, viranomais- ja vaikuttamistyöhön. Ominaista nykymuotoiselle yhteisösosiaalityölle ovat kumppanuus ja työskentely monitoimijaisissa yhteistyöverkostoissa. (Roivainen 2019, 296.) Sosiaalityön haasteena on Roivaisen (2019, 296) mukaan tunnistaa oma asiantuntemuksensa ja sen rajat sekä löytää paikkansa tässä monitoimijaisessa, sektorirajat ylittävässä uudenlaisessa yhteisösosiaalityössä. Tämä asia on juuri näin myös koulun yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä, jossa moniammatillisesti ja sektorirajoja ylittäen toteutetaan ennaltaehkäisevää työtä.

Nykyajan yhteisösosiaalityössä toiminta suuntautuu ylhäätä alas voidakseen kontrolloida tilanteita ja tehdä aikaisia interventioita eri yhteisöihin. Tämän päivän moderni yhteistyö on valjastettu tukemaan yksilöön kohdistettua sosiaalityötä ennaltaääritetyissä yhteisöissä. (Roivainen 2009, 104.) Dominellin (2002) mukaan köyhät ja marginalisoidut ryhmät kuten pakolaiset, mielenterveyspalvelujen käyttäjät, lastensuojelussa olevat asiakkaat saavat tänä päivänä karumman ja ehdollistetumman vastaanoton sosiaalipalvelujen osalta kuin aikaisemmin. Sosiaalityö on enemmän yhdistetty riskikartoitukseen ja resurssien kohdentamiseen kun haavoittuvien suojelemiseen. (Stepneyn & Popplen 2008, 104). Poliitiikan kehittyessä enemmän ohjailevaksi ja tavoitelähtöiseksi kentällä työskentelevät tulee löytää luovia ratkaisuja ja muodostaa uusia ja osallistavia yhteistyökuvioita monen erilaisten yhteiskuntajäsenten kanssa (Stepneyn & Popplen 2008, 110).

Koulun sosiaalityö on osa yhteisöllistä oppilashuoltoa. Korkiamäki (2016, 72) tuo esille, että lastensuojelulain (417/2007) perusteella koulun sosiaalityö sijoittuu osaksi ehkäisevää lastensuojelua. Lastensuojelun ennaltaehkäisevänä tehtävänä voidaan nähdä lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen liittyvien sosiaalisten vaikeuksien ja kielteisten kehityskulkujen syntyminen tai syveneminen (Korkiamäki 2016, 72). Sosiaalihuoltolain (1301/2014) mukaisesti sosiaalityö on muutosta tukevaa asiakas- ja asiantuntijatyötä. Koulun sosiaalityön avulla voidaan lieventää oppilaan tai perheiden elämäntilanteen vaikeuksia, vahvistaa yksilöiden ja perheiden omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta sekä edistää yhteisöjen sosiaalista eheyttä rakentamalla tarvittavan sosiaalisen tuen ja palvelujen kokonaisuus (Pippuri 2015, 8).

Yksilöiden, perheiden ja ryhmien näkemisestä osana sosiaalisia verkostoja ja yhteisöjä on yhteisösosiaalityön ydin. Vertaisryhmien kautta voidaan edistää tunneperäistä kuulumista

mutta myös sulkea yksilöitä yhteisön ulkopuolelle. Nuorten ryhmät ja yhteisöt voivat Korkiamäen (2014, 39) mukaan olla sekä tukevia ja avoimia, että rajattuja ja syrjiviä. Ryhmiä ja yhteisöjä rakennetaan ja ylläpidetään luokittelemalla ihmisiä ja eri yhteisöt muodostavat peilauspinnan oppilaalle minkälainen hän on ihmisenä ja yksilönä sekä yhteisön jäsenenä. (Korkiamäki 2014, 39.) Rakentamalla ja kehittämällä erilaisia yhteisöjä pyritään sosiaalityön tavoitteisiin. Sosiaalisia suhteita tukemalla voidaan ehkäistä sosiaalisten ongelmien syntymistä. Koulun sosiaalisten suhteiden vaikutus oppilaiden subjektiiviseen kouluhyvinvointikokemukseen on havaittu useissa tutkimuksissa (Konu 2002, 62–63 ja Janhunen 2013, 80, 95). Kohtaamis- ja ilmapiirityö on tärkeä ja yhteisöllisen työn ydintä. Korkiamäki ym. (2016, 74) tuovat esille ”myönteisen tunnistamisen” keinona kouluinstituution arjessa edistää hyvinvointia ja ehkäistä osattomuutta lasten ja nuorten omia intressejä myönteisesti tunnistaen. Yhteisöllisen sosiaalityön tavoitteena on osallistaa yksilöt ja yhteisöt positiiviseen muutostyöhön. Yhteiset keskustelut ja toiminta tuottavat ratkaisuja myös henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Yhteisösosiaalityön toimintaperiaatteilla pyritään ehkäisemään sosiaalisia ongelmia, kehittämään palveluita ja vahvistamaan oppilaiden oma-aloitteisuutta ja osallisuutta. Hallinnollisten rajojen ylittäminen on tärkeä yhteisötyön osa. Koulussa tehtävän sosiaalityön toiminta tulisi yksilötyön lisäksi keskittyä ennaltaehkäisevään yhteisölliseen työhön olemalla läsnä kouluissa ja arjessa. Yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteeksi voidaan Korkiamäen (2013) mukaan asettaa sellaisen ilmapiirin aikaansaaminen, jossa myönteinen tunnistaminen on kaikkea koulun toimintaa läpileikkaava periaate. Myönteisen tunnistamisen kulttuuria tulisi harjoittaa aikuisten ja nuorten välisissä suhteissa, nuorten keskenäisessä vuorovaikutuksessa ja aikuisten toiminnassa toistensa kanssa. Koulun sosiaalityöltä tämä edellyttää painopisteen siirtämistä yhteisöllisen työskentelyn ja ongelmien ehkäisyn suuntaan. (Korkiamäki 2013, 74.)

Varhaiseen tukemiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvät odotukset koulussa kohdistuvat keskeisesti sosiaalityöhön (Korkiamäki 2016, 72). Ehkäisyn näkökulmasta tulee Korkiamäen (2016, 72) mukaan kiinnittää huomiota yhteisöihin ja ympäristöihin, joissa lapset ja nuoret ovat. Vertaisuuden, yhteisöjen, verkostojen, paikallisen tuen ja yhteisöllisen kapasiteetin korostamista voidaan pitää voimavarakeskeisenä sosiaalityönä parhaimmillaan. (Korkiamäki 2013, 194.) Pippuri (2015, 33-34) tuo esille, että koulun sosiaalityö on yhteisöllistä työtä koulussa. Koulun sosiaalityöntekijä tarkastelee sosiaalisia ilmiöitä kokonaisvaltaisesti yksilön, perheen, ryhmän ja kouluyhteisön tasolla. Pippuri jakaa

koulun sosiaalityön suurimmiksi alueeksi työskentelyn koko koulun tasolla ja sitten opettajien konsultointi. Seuraavaksi suurimmat työalueet koulun sosiaalityössä ovat luokkatyöskentely ja työskentely oppilasryhmien kanssa. Pippurin (emt.) mukaan oppilaiden kanssa tehtävä yksilökohtainen työ muodostaa noin kymmenen prosenttia koulun sosiaalityön kokonaisuudesta.

THL:n tekemän tutkimuksen (Hietanen-Peltola ym. 2019, 3) mukaan yksilötapaamiset ja kokoukset vievät kuitenkin suurimman osan koulussa tehtävän sosiaalityön työajasta. Sipilä-Lähdekorven (2004, 169) tuo esille, että kasvatuksen ja sosiaalityön ammattilaisten työn päämäärät ovat retorisella tasolla samat, mutta toiminnan tasolla koulukulttuurissa ilmenee ristiriitaa. Koulun toiminnassa ei näy ammattilaisten korostamaa reflektiivisyyttä (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 169). Ahtolan (2012, 50) tutkimuksessa tuli ilmi, että yhteisöllisen ennaltaehkäisyn konsepti (retoriikka) mainitaan asianmukaisesti, mutta oppilashuoltotyössä keskustelu keskittyy kuitenkin olemassa oleviin ongelmiin yleisen hyvinvoinnin edistämisen sijaan. Psykososiaalinen hyvinvointi nähdään enemmän oppimisen ja saavutusten työkaluna kuin omana tärkeänä asiana, jolla olisi itseisarvoa jo itsessään (Ahtola 2012, 50).

## 2.3 Näkökulmia hyvinvointiin ja hyvinvointi koulussa

Kouluyhteisön ja oppilaiden kokonaisvaltainen terveys ja hyvinvointi on yhteisöllisen oppilashuollon päämäärä. Seuraavassa tuon esille eri näkökulmia terveyteen ja hyvinvointiin ja näkökulmia niitä edistäviin oppilashuollon toiminnan lähestymistapoihin. Koulun hyvinvointimallissa (Konu 2002, 39, 45-46) oppilaiden terveydentila käsittää sekä fyysisiä että psyykkisiä oireita. Terveys nähdään tautien ja sairauksien poissaolona ja voimavarana, jonka avulla voidaan saavuttaa hyvinvointia muilla osa-alueilla. Terveystila nähdään henkilökohtaisena tilana, johon voidaan vaikuttaa ulkoisilla olosuhteilla. Antonovsky (2009, 9-19) on sosiologi, joka pitkään on tutkinut, miksi osa ihmisistä selviää hyvin vaikeistakin tilanteista ja jotkut ihmiset sairastuvat. Antonovsky (2009, 9-19) näkee, että terveyttä tulee katsoa salutogeenisellä tavalla eli moniulotteisena jatkumona siten, että toisessa ääripäässä on terveys ja toisessa epäterveys. Terveyttä ei voida tulkita ainoastaan patogeenisistä, sairautta aiheuttavista lähtökohdista. Oppilashuoltoa voidaan Guván (2009, 13) mukaan tarkastella huoltana, jossa lähtökohdista ovat asiat, jotka eivät toimi tai asiat jotka ovat sairaita, eli kyseessä on patogeeninen näkökulma. Oppilashuoltoa



voidaan myös katsoa terveyttä edistävänä työnä ja toimia ennaltaehkäisevästi salutogeenisestä näkökulmasta. (Guvå 2009, 13.) Yhteisölliset toimenpiteet voivat patogeenisestä näkökulmasta olla ongelmakeskeistä toimintaa, jotka suunnataan tietyille riskiryhmille tarkoituksena ennaltaehkäistä sairautta. Patogeenisessä näkökulmassa ongelma on jo ilmennyt. Yhteisölliset toimenpiteet salutogeenisestä näkökulmasta ovat ennaltaehkäiseviä, aktiivisia ja terveyttä edistäviä keinoja, jossa tavoiteryhmänä ovat kaikki oppilaat ja toiminta tapahtuu ennen, kun on ilmennyt ongelmia. (Guvå 2009, 14.)

Taulukko 1. Näkökulmia oppilashuollon toiminnan suunnautumisista (Guvå 2009, 13).

Oppilashuollon suuntaus	Hoito (patogeeninen näkökulma)	Terveys (salutogeeninen näkökulma)
Yhteisölliset toimenpiteet organisaatio- tai ryhmätasolla	1. Sairauden ennalta ehkäiseminen	2. Terveiden edistäminen
Yksilölliset toimenpiteet yksittäiselle oppilaalle	3. Yksilöön kohdistuvat toimenpiteet	4. Kokonaisuuden huomioivat toimenpiteet

Oppilashuollon päämääränä oleva hyvinvointi ja terveys voidaan lähestyä eri näkökulmista. Guvån (2009, 17) mukaan retorisella tasolla ammattilaisten näkemys oppilashuollosta kohtaavat ja he jakavat näkemyksen, että yleisellä tasolla oppilaasta ei tehdä ongelmasta, vaan ongelmana on käytetty pedagogiikka. Guvå (2009, 19) epäilee, että edellä mainittu retorinen näkemys ei kuitenkaan toteudu oppilashuollon käytännön toiminnassa, koska opettajat eivät jaa ammattilaisten näkemystä, vaan usein kokevat oppilaan tarvitsevan apua ympäröivän systeemin sijaan. Näin syntyy näkemysero oppilashuollon toiminnasta. Öqvistin (2003, 67) mukaan järjestelmä jakaa myös esimerkiksi koulupsykologille roolin hankalien oppilaiden käsittelijänä ja hankalien tilanteiden vaimentajana. Näin psykologia käytetään hyväksi järjestelmän nimissä ja tällä toiminnalla ylläpidetään tilanteita, jotka aiheuttavat ongelmat sen sijaan, että psykologi pyrkisi vaikuttamaan niihin rakenteellisiin tekijöihin, jotka koulussa aiheuttavat ongelmaa. Mikäli psykologi pyrkii vaikuttamaan ongelman taustalla olevaan rakenteelliseen tekijään, hän joutuu helposti itse pulaan. Levottomien ja häiritsevien oppilaiden ongelmat voidaan rakenteellisesti selittää siten, että heillä on liian vähän aikuiskontaktia välitunneilla ja tauoilla. Asian esiin tuominen voi kuitenkin aiheuttaa vastustusta järjestelmän niissä ryhmissä, jotka hyötyvät siitä, että mikään ei muutu. (Öqvist2003, 67.)

Konun (2002, 21) tekemä hyvinvointikäsitteen rajaaminen osoitti, että käsitteelle hyvinvointi läheisimpiä käsitteitä ovat elämänlaatu ja terveys, mutta sitä käytetään hyvinkin erilaisissa merkityksissä. Yleensä hyvinvointi yhdistetään hyvään ja positiiviseen. Kouluhyvinvoinnista puhutaan, kun katsotaan koulua kokonaisvaltaisesti, jolloin tarkastellaan kouluhyvinvointia koulun olosuhteiden näkökulmasta, sosiaalisten suhteiden näkökulmasta, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta ja terveydentilan näkökulmasta. (Konu 2002, 35-36.) Oppilashuoltotyön kohde on kokonaisvaltainen hyvinvointi. Hyvinvoinnin eri näkökulmien kuvaaminen on välttämätöntä oppilashuoltotehtävän haasteiden ja tavoitteiden ymmärtämisen kannalta, koska hyvinvoinnin käsite on niin laaja-alainen (Koskela 2009, 242). Konun (2002, 43-44, 59) koulun hyvinvointimallissa hyvinvointikäsite on määritelty Allardtin sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta. Mallissa hyvinvointi, kasvatus ja opetus sekä oppiminen on yhdistetty toisiinsa. Hyvinvointiin koulussa vaikuttavat myös oppilaiden kodit sekä muu ympäröivä yhteisö (Konu 2002, 6-7). Koskela ym. (2013, 1314) tuovat esille, että perheiden elämänhallinnan taidot ja toiminta vaikuttavat oppilaiden jokapäiväiseen elämään koulussa. Tämän vuoksi oppilaiden hyvinvointi koulussa vaatii myös yhteistyötä vanhempien kanssa.

Itse hyvinvointi on Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallin mukaan jaettu neljään alueeseen: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Koulun hyvinvointimalli soveltuu hyvin yhteisöllisen oppilashuollon ja koulun kehittämistyön pohjaksi sekä voidaan myös käyttää koulun itsearvioinnin välineenä. Kouluhyvinvoinnin kaikki osa-alueet voidaan tarkastella subjektiivisina kokemuksina tai objektiivisina mittareina. (Konu 2002, 60). Koulun olosuhteilla Konu (2002, 39) käsittää fyysiset olosuhteet, kuten melu, valaistus, ergonomia, psyykkiset olosuhteet kuten rauhattomuus ja työskentelyilmapiiri, sekä opetuksen organisoinnin ja oppilaille tarjottavien palvelujen toimivuus. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan kaverisuhteita koulussa, opettaja-oppilassuhteita ja kiusaamista, opettajien kiinnostus oppilaiden kuulumisista, oikeidenmukaista kohtelua, luokassa viihtyminen ja toimeentulo. Koulukiusaaminen nähdään sosiaalisten suhteiden toimimattomuutena (Konu 2002, 45). Sosiaaliin suhteisiin luetaan myös kodin ja koulun välinen yhteistyö. Konun (2002, 50) tutkimustulosten pohjalta voitiin todeta, että sukupuolella ei ole kovinkaan paljon eroa kouluhyvinvoinnin rakenteessa. Tutkimuksessa (Konu 2002, 50) todettiin, että sosiaaliset suhteet ovat voimakkaasti

yhteydessä opiskeluun liittyviin tekijöihin ja vaikuttavat olennaisesti yksilön subjektiiviseen hyvinvointiin.

Konu (2002, 39, 45-46) näkee itsensä toteuttamisen oppilaan mahdollisuutena opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin. Oppilaan tulee saada palautetta, kannustusta ja rohkaisua. Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet olivat voimakkaimmin yhteydessä henkilön kokemaan hyvinvointiin. (Konu 2002, 50.) Oppilaiden mielipiteiden huomioon ottaminen ja avun saanti opiskeluongelmiin ovat esimerkkejä muuttujista jotka lukeutuvat itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Jokaisen oppilaan tulee voida edetä omaan opiskelutahtiinsa ja saada positiivisia oppimiskokemuksia. Itsensä toteuttaminen nähdään myös koulun tarjoamina mahdollisuuksina. Jokaista oppilasta tulee pitää yhtä tärkeänä osana koulu yhteisöä ja jokaisella oppilaalla tulisi olla vaikuttamismahdollisuus häntä koskevaan päätöksentekoon. (Konu 2002, 45-46.) Schapsin ym. (1997, 128) mukaan yhteisöllisessä koulussa tarjotaan jatkuvasti mahdollisuutta itsenäiseen toimintaan ja itsenäisten päätösten tekemiseen sekä koulun asioihin vaikuttamiseen.

Hallituksen esityksessä oppilashuoltolain valmistelun yhteydessä tuotiin esille, että ”Hyvinvoivassa opiskeluyhteisössä vallitsee luottamus ja avoimuus ihmisten välillä; jokainen tuntee kuuluvansa opiskeluyhteisöön ja kokee tulevansa kuulluksi. Lähtökohtana on tieto koulusta lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavana keskeisenä kehitysympäristönä. Toisen myönteisen lähtökohdan muodostaa tieto siitä, että yhteisöllistä hyvinvointia on mahdollista vahvistaa suunnitelmallisilla toimenpiteillä.” (HE67/2013, 47-48.) Myönteisen ryhmädynamiikan tukeminen hyvän luokkahengen edistämiseksi ja varhainen puuttuminen ryhmien toiminnan kielteisiin piirteisiin ovat tärkeitä yhteisöllisen oppilashuollon tehtäviä. Hyviä keinoja ovat esimerkiksi sosiaalisten taitojen oppimista ja ryhmäytymistä tukevat toimintatavat. Erilainen vertaistoiminta tukee oppilaiden osallisuutta ja tuottaa hyviä tuloksia. Tällaisia toimintatapoja ovat esimerkiksi kummiluokka-, tukioppilas-, vertaissovittelu- ja välituntivastaavatoiminta. (HE 67/2013 vp, 48-49.)

Rautiaisen (2008, 108) mukaan käytännössä oppilaille annetaan valtaa säädellysti ja oppilaat voivat vaikuttaa päätöksiin vain helpommissa kysymyksissä, kuten juhlien järjestämisessä. Kouluhyvinvointiryhmä (2005, 32) toteaa muistiossaan, että yläasteilla oppilaskunnat toimivat pääasiassa oppilaiden virkistystoiminnan toteuttajina. Rautiainen

(2008, 109-110) tutki aineopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyyden parantamiseksi opiskelijat (Rautiainen 2008, 110) ehdottivat, että oppilaat tulee ottaa mukaan koulun päätöksentekoprosesseihin ja mukaan opettajien perustyöhön sekä opiskelun arkeen liittyvään päätöksentekoon. Tämä edellyttää opettajilta uudenlaista asennoitumista omaan työhön, oppilaiden osallisuuteen ja luottamukseen oppilaisiin sekä heidän kykyihin.

## 2.4 Koulu järjestelmänä, instituutiona, organisaationa ja kulttuurina

### 2.4.1 Koulun toimintakulttuuri

Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 4 § määrittelee yhteisöllisen oppilashuollon toimintakulttuuriksi ja toimiksi, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia ja terveyttä. Yhteisöllisen oppilashuollon tulee edistää sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Lisäksi opiskeluympäristön terveellisyys, turvallisuus ja esteettömyys ovat osa yhteisöllisen oppilashuollon tehtäviä. Yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavat kaikki oppilashuollon toimijat. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Opetushallituksen (2014, 3) mukaan oppilashuolto on tärkeä osa perusopetuksen toimintakulttuuria. Oppilasryhmien hyvinvoinnista huolehditaan yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä seuraamalla, arvioimalla ja kehittämällä koulu yhteisöä. Yhteisöllisten toimintatapojen kehittäminen toteutetaan yhteistyössä oppilaiden, huoltajien sekä muiden lasten ja nuorten hyvinvointia edistävien viranomaisten ja toimijoiden kanssa. Raina (2012, 106) tuo esille, että jokaiselle yhteisölle kehittyy jonkinlainen toimintakulttuuri, vaikka yhteisön identiteetti ei olisikaan kovin selkeä. Toimintakulttuuria voi ohjata tai jättää kehittymään yhteisössä. Toimintakulttuuri vaikuttaa eniten yhteisön identiteettiin ja kriisitilanteissa toimintakulttuuria usein lähdetään ohjaamaan. (Raina 2012, 106.)

Berg (2003, 183- 200) jakaa kouluorganisaation kahteen pääkäsitteeseen: koulukulttuuri ja toimintavalmius. Koulukulttuuri on monimuotoinen abstrakti käsite ja sitä ei voida yhdellä metodilla mitata. Koulukulttuurista voi kuitenkin saada tietoa tutkimalla koulun dokumentteja kuten lukujärjestystä, virkojen ja toimien jakoa sekä työsuunnitelmia. Koulukulttuuri on myös läsnä opetustilanteissa, keskusteluissa, vanhempainryhmissä ja oppilaiden, opettajien sekä oppilashuollon palaverissa. Koulukulttuuri muodostaa olennaisen ohjauslähteen yksittäisten koulujen arkityölle ja on avainasemassa koulujen kehittämistyössä.

Kouluhyvinvointityöryhmän (17, 29-30.) mukaan "toimintakulttuurilla tarkoitetaan käytännön tulkintaa koulun kasvatusta- ja opetustehtävästä". Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan erilaisia tapoja toimia koulun arjessa. Kaikkien koulun käytäntöjen tulee johdonmukaisesti tukea kasvatukselle ja opetukselle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuuriin kuuluvat Kouluhyvinvointityöryhmän (17, 29-30.) mukaan "koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu." Rainan (2012,106) mukaan toimintakulttuuri, eli se, miten yksilöt ovat sisäistäneet yhteisön arvot, sitoutuneet niihin ja tunnistavat ne yhteisönsä lähtökohdiksi ja toimivat niiden eteen, vaikuttaa eniten yhteisön identiteettiin. Käytännössä koulun toimintakulttuuri näkyy Kouluhyvinvointityöryhmän (17, 29-30) mukaan siinä, "miten koulussa edistetään oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvua, miten puututaan arjen ongelmatilanteisiin, miten otetaan huomioon monikulttuurisuus, miten lisätään kouluviihtyvyyttä tai opetetaan sosiaalisia taitoja, miten luodaan tilaa ja mahdollisuuksia oppilaiden omalle luovalle toiminnalle, miten edistetään koko työyhteisön hyvinvointia ja viihtymistä. Toimintakulttuuri ilmenee niin oppitunneilla kuin koulun muussakin toiminnassa." (Kouluhyvinvointityöryhmä, 17, 29-30.)

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa koko työyhteisön viihtymiseen ja hyvinvointiin. Tärkein koulun toimintakulttuurin ilmentäjä on ihmisten keskinäinen vuorovaikutus, erityisesti opettajien ja oppilaiden välillä ja miten oppilas tulee kuulluksi. Yksi opetussuunnitelman perusteiden keskeisiä tavoitteita ovat toimintakulttuurin kehittäminen avoimeksi, vuorovaikutteiseksi ja lasta kuulevaksi. Koulun hyvät ihmissuhteet tulee kannustaa osallistumiseen, erilaisuuden hyväksymiseen ja vastuullisuuteen. (Kouluhyvinvointityöryhmä, 17, 29-30.) Raina (2012,106) jakaa koulun toimintakulttuurin kolmiomalliin, johon sisältyy vuorovaikutus, yhteisön rakenteet ja perustehtävä. Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat kaikki oppilashuoltoa koskevat suunnitelmat, jotka luovat kouluyhteisön rakenteet.

Kouluhyvinvointityöryhmä (17, 29-30.) tuo esille, että koulun toimintakulttuuri näkyy myös opetuksessa käytettävien työtapojen kautta. Opetussuunnitelman perusteet korostavat, että työtapojen tulee kehittää oppilaiden aktiivista osallistumista. (Kouluhyvinvointityöryhmä, 17, 29-30.) Tutkittaessa ihmisiä on lähdettävä toiminnasta. (Engeström 2004, 9) Tutkiessamme oppilaita ja opettajia sekä heidän hyvinvointia on siis kiinnitettävä huomiota toimintaan, joka tapahtuu oppitunneilla ja koulussa. Opettajien persoonallisuus ja tapa opettaa ovat vahvasti

yhteydessä myös oppilaiden yhteisöllisyyden tunteeseen (Schaps ym. 1997, 134). Engeströmin (2004, 9) mukaan toiminnan kulttuurin peruskäsitteitä ovat kohteellinen ja kulttuurisesti välittynyt toiminta. Toiminnan kulttuurin välittyneisyydellä tarkoitetaan sitä, että toimijat käyttävät toiminnalle ominaisia kulttuuriin sidottuja välineitä, työkaluja, käsitteitä ja merkkejä. Säännöt, työnjako ja yhteisö liittyvät myös kiinteästi toimintaa välittäviin tekijöihin. (Engeström 2004, 9.) Sekä opettajien että oppilaiden yhteisöllisyyden tunne liittyy merkittävästi opettajien asenteisiin ja käsityksiin koulun ilmapiiristä. Mitä toivotumpi opettajien suhtautuminen on, ja mitä positiivisempi koulun ilmapiiri on, sitä enemmän esiintyy yhteisöllisyyden tunnetta. (Roberts ym. 1995, 10.) Opettajien ja organisaation näkökulmia tulisi huomioida järjestelmällisemmin, kun tutkitaan koulun ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä toimintaa. (Ahtola 2012, 52.)

Rautiainen (2008, 52) mukaan uusi opettaja kohtaa uudistamisen ja sopeutumisen osalta ongelmia koulun kulttuurissa. Uusi opettaja voi joko sopeutua koulun normistoon, rakenteiden ja yhteisön jäsenten toimintaan ja luopua uudistamisajatuksistaan tai sitten pyrkiä luomaan erilaisia uusia tapoja koulun vakiintuneiden tapojen tilalle. Koulu ei muutu, mikäli yksin tekemisen kulttuuri jatkuu ja yhteisön jäsenet eivät omaksu yhteisöllistä kulttuuria ja painota sen arvoja koulua kehittäessä. Yksilö ei voi muuttaa koulua, mutta yksilö voi saattaa koulua muutostilaan. (Rautiainen 2008, 52.) Ahtola (2012, 52) toteaa, että oppilaat vaihtuvat, mutta suurin osa opettajista jää ja heidän sitoutuminen, osaaminen, asenne ja toiminta ovat olennainen osa ongelmien ennaltaehkäisyssä sekä kouluhyvinvoinnin edistämisen työssä. Opettajien käsitykset omasta työstään ja kouluyhteisöstään ovat keskeisiä, sillä jos opettajien näkemykset koulun yhteisöllisyydestä eroavat, ne luovat jännitteitä koko kouluyhteisöön (Rautiainen 2008, 108-109). Toiminnalla on hierarkkinen moniulotteinen rakenne ja toiminnan kohde suuntaa ja motivoi toimintaa. Toimintajärjestelmä on jatkuvasti muuttuva ja siihen voi sisältyä järjestelmiä sekä liittyä naapurijärjestelmiä, jotka voivat aiheuttaa systeemisiä ristiriitoja. (Engeström 2004, 10-11.) Näiden ajatusten pohjalta oma käsitykseni on, että yhteisöllisen oppilashuollon toimenpiteitä tulisi kohdistaa enemmän myös opettajiin ja koko kouluyhteisön toimintakulttuuriin, kuin vain suoraan oppilasryhmiin.

#### 2.4.2 Koulu organisaationa ja järjestelmänä

Bergin (2003, 11) mukaan koulu on erittäin monimuotoinen ja moniulotteinen organisaatio. Tutkittaessa ja pyrkiessä ymmärtämään syvällisesti jotakin koulun osaa, tulee tiedostaa koulua instituutiona ja organisaationa myös suuremmassa kontekstissa. Engeströmin (2004, 78-80) mukaan organisaatio on samanaikaisesti muodollinen rakenne ja epävirallinen sosiaalinen prosessi. Organisaatio on olemassa tuottaakseen jotakin, eli organisaatiolla on aina kohde. Toiminnan kehittämisessä tulee huomioida toiminnan kohteiden, eli oppilaiden muuttumista ja opetuksen sekä kouluinstituution historiallista muuttumista. (Engeström 2004, 78-80.) Yhteisöllisen oppilashuollon kohteena voidaan nähdä koko koulun toimintakulttuuri. Kouluinstituutiolla Berg (2003, 95) tarkoittaa yhteiskunnassa olevaa käsitystä koulusta ja normeja koulusta yleisellä tasolla. Kouluinstituution sisällä ovat yksittäiset koulut, jotka Berg (2003, 95) määrittelee kouluorganisaatioiksi.

Öquistin (2003, 13-19) mukaan sosiaalityön järjestelmäteorian pohjalta jokaisessa ihmisten luomassa järjestelmässä, kuten koulujärjestelmässä, ihmisten käyttäytyminen on rakenteeltaan hierarkkista ja korkeammalla tasolla oleva käyttäytyminen säättää alemman tason käyttäytymistä. Kuten spiraali, niin mitä korkeammalla tasolla hierarkiassa sijaitsee, sitä laajempi ohjaus- ja valvontavaltaa ihmisellä on. Tätä voidaan myös tulkita niin, että laajempaa ja isompaa aluetta koskevat päätökset, perustuvat yhä abstraktimpaan tietoon. Rainan (2012, 11) mukaan työyhteisöä käsitellään tiukkarajaisempana rakenteena kuin muut yhteisöt, koska jäsenet ovat tietoisia kuulumisestaan työyhteisöön ja toimivat aktiivisesti perustehtävän tavoitteisen suuntaisesti.

Öquist (2003, 20.) tuo esille, että yllä mainitut asiat pätevät kaikkiin organisaatioihin riippumatta niiden koosta. Suuremmissa sosiaalisissa järjestelmissä kuten viranomaistoiminnassa toiminta matkalla ylhäältä alas kalibroidaan jatkuvasti noudattamaan laadittuja normeja ja sääntöjä. Nämä kalibroinnit ja hienosäädöt luovat joko vakautta ja jatkuvuutta organisaatiolle tai sitten kalibrointi voi myös rajoittaa toimintavapautta ja joustavuutta osallisten osalta. Rainan (2012, 13) mukaan yhteistoiminnassa yhteisön jäsen on aina riippuvainen toisista ja menettää osan autonomiastaan. Rajattu autonomian menetys ei kuitenkaan heikennä kohtuuttomasti itsenäisyyden kokemusta. Koulu kuuluu organisaatioihin, joita on vaikeinta kalibroida, koska opettajakunnalla on suuri autonomia ja koulujohdon voi olla vaikea osoittaa, että opettajat noudattavat annettuja ohjeita suljettujen luokkahuoneen ovien takana (Öquist 2003, 20). Rainan (2012,12) mukaan työyhteisö toimii

kuten satunnainen ryhmä silloin kun työyhteisöstä puuttuu ryhmänormit ja henkilökohtaiset intressit määrittävät toimintaa. Silloin totutut tavat ja yleiset kulttuurikoodit säätelevät yksilön käyttäytymistä. Satunnaisissa ryhmissä vallitsee yksilöllisyyttä arvostava kulttuuri yhteisöllisyyden kustannuksella.

Öquistin (2003, 28) mukaan biologisia järjestelmiä, eli inhimillisiä organisaatioita, kuvaa erityisesti avoimet ja suljetut järjestelmät. Avoimet järjestelmät ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja vaihtavat tietoa ympäristön kanssa, jotta voivat kasvaa ja kehittyä sekä monimuotoistua. Suljetut järjestelmät purkautuvat hiljalleen, koska järjestelmä eristäytyy ympäristöstään ja täten kangistuu kaavoihinsa. Yhteisöllisen oppilashuollon on toimittava avoimena järjestelmänä johon osallistetaan kaikkia kouluyhteisössä.

Koulu on erittäin monimuotoinen ja moniulotteinen instituutio ja organisaatio. Tutkittaessa ja pyrittäessä ymmärtämään syvällisesti jotakin koulun osaa, kuten yhteisöllistä oppilashuoltoa, tulee tiedostaa koulu instituutiona myös suuremmassa kontekstissa. Gunnar Berg on tutkinut koulua organisaationa ja instituutiona jo 1970-luvulta. Berg on luonut niin sanotun Koulun vapaatila -mallin. Bergin (2003, 95) mukaan koulu instituutiona tarkoitetaan yhteiskunnassa olevaa käsitystä koulusta ja normeja koulussa yleisellä tasolla. Kouluinstituutioon kuuluu yksittäiset koulut, joita Berg määrittelee kouluorganisaatioiksi.

Vapaa-tila -mallin lähtökohtana ovat käsitteet ulkoinen ohjaus, sisäinen ohjaus ja vapaa-tila. Hallinnolliset ohjausvälineet kuten mm. opetussuunnitelmat sekä lait ja asetukset pyrkivät ohjaamaan koulua toivottuun suuntaan. Tämän usein ristiriitaisen ja tulkittavissa olevan virallisen ohjauksen Berg on nimittänyt ulkoiseksi ohjaukseksi. Koulun tavoite yhteiskunnassa, koulun tehtävä ja sen tuoma vastuu ovat osa ulkoista ohjausta. (Berg 2003, 26, 31). Sisäisellä ohjauksella Berg (2003, 26, 31) tarkoittaa koulun epävirallisia tehtäviä, joita ovat piilevät opetustoiminnot. Lisäksi sisäiseen ohjaukseen kuuluu koulun historiaan ja kulttuuriin liittyvät perinteet sekä koulua ympäröivät yhteiskunnalliset olosuhteet. Näiden käsitteiden valossa koulun kehittäminen voidaan nähdä oppilaiden parhaaksi tehtävänä prosessina, jonka tavoitteena on löytää ja valloittaa edellä mainittujen ohjaussysteemien ulkopuolella olevan vapaatilan.

Koulussa tehtävän sosiaalityön näkökulmasta ja myös yhteisöllisyyttä pohdittaessa Bergin (2003, 119) näkökulmaa kouluinstituutioon on mielenkiintoinen. Berg (emt.) tuo esille



kasvatussosiologisen näkökulman koulun toimintoihin. Koululla on yhteiskunnan osalta tiettyjä toimintoja, joiden mukaan toteutetaan johtamista koulussa. Kasvatussosiologisia toimintoja koulussa ovat Bergin (emt.) mukaan työvoiman tuottaminen, sosiaalinen kontrolli, sosialisatio sekä nuorten säilytys päivän aikana. Ensimmäinen tarkoittaa suoraan, että koulun tehtävänä on tuottaa työvoimaa työmarkkinoille. Sosialisatiolla tarkoitetaan koulun tehtävä kasvattaa nuorista yhteiskunnassa normien, ideologioiden sekä kulttuurien mukaan eläviä kansalaisia. Säilytyksellä tarkoitetaan toimintoa, jossa yhteiskunta koulun avulla kykenee valvomaan nuorten tekemisiä. Lajitteleva toiminto on jatkuva oppilaan arvioiminen sekä työmarkkinoille että jatkokoulutuksiin. Lajittelu edesauttaa ylläpitämään yhteiskunnan rakennetta. (Berg 2003, 119.)

Kouluinstituutiosta on aina myös olemassa yhteiskunnasta nousevia arvopohjia. Berg (2003, 151) on tuonut esille kolme erilaista historiallisiin ja nykyaikaisiin näkökulmiin perustuvaa kouluinstituution arvopohjaa. Ensimmäisellä arvopohjalla on juuret talonpoikaisyhteiskunnassa ja arvona on kasvatusta joko rengiksi tai isännäksi. Toinen arvopohja johtaa juurensa teollisuusyhteiskunnasta, jossa arvostettiin tasavertaisuutta ja yhteisöllistä kasvatusta kansalaiseksi. Jälkitekolliset ajatukset muodostavat kolmannen kouluinstituution arvopohjan, jossa jokaiselle pyritään luomaan tasavertaiset mahdollisuudet kasvaa omiksi yksilöiksi. Nämä arvopohjat eivät suoraan puhtaina esiinny missään kouluinstituutiosta vaan vaikuttavat limittäin ja painottuen eri tavalla eri kouluinstituutioissa.

Koulu instituutiona asettaa rajat kouluille organisaatioina. Kouluissa tapahtuvat arkitoiminnot tapahtuvat ulkoisten instituutionaalisten ja sisäisen organisaation kehysten puitteissa. Ulkoiset ja sisäiset ohjauslähteet ilmentävät erilaisia intressejä ja tavoitteita, jotka pohjautuvat historiallisiin ja yhteiskunnallisiin vaikutteisiin. (Berg 2003, 179.) Koulut organisaatioina voivat arjessa toimia hyvinkin eri tavalla samassa yhteiskunnassa toteuttaen samat tavoitteet ja vaatimukset, eli koulut organisaatioina voivat toimia kouluinstituution kehysten sisällä vapaasti ja se, miten koulut käyttävät syntyvän vapaatilan, riippuu yksittäisen koulun hallinnosta (Berg 2003, 182.)

Toimintavalmius Berg (2003, 183-200) jakaa opettajien toimintavalmiuteen ja koulujohdon toimintavalmiuteen. Saadakseen näkökulman opettajien moniulotteisiin ammattirooleihin opettajien toimintavalmius voidaan jakaa siten, että opettajien ammatti tulee olla yhteisön tunnustamaa, opettajien ammattietiikka muodostaa virallisia normeja, jonka mukaan

opettaja ammatissaan toimii. Tietopohjalla, joka on yksi opettajien toimintavalmiuden osa, tarkoitetaan sitä, mitä yhteiskunta odottaa opettajien työltä. Autonomialla tarkoitetaan tilaa, jota opettajille suodaan omille itsenäisille päätöksille ja toimille. Koulujohtoon toimintavalmiutta voidaan tarkastella samoista lähtökohdista, kuin opettajienkin. Poikkeuksena tähän on, että kouluhallinnon tehtävä on usein ristiriitainen koska säännökset ja annetut tehtävät ovat usein ristiriidassa ja koulujohtoon tulee ottaa kantaa näihin tilanteisiin. (Berg 2003, 183- 200.)

## 2.5 Yhteisöllinen oppilashuolto

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013, 3§) määritellään oppilashuollon kokonaisuutta ”opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisenä ja ylläpitämisenä sekä niiden edellytyksiä lisäävänä toimintana kouluyhteisössä.” Oppilashuolto jaetaan yksilökohtaiseen oppilashuoltoon ja yhteisölliseen oppilashuoltoon. ”Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona.” Oppilashuolto sisältää opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon ja oppilashuollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaiki 1287/2013.)

Opetussuunnitelman mukaisella oppilashuollolla (1287/2013, 6 §) tarkoitetaan toimintaa, ”jonka avulla tuetaan yhteisöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä, edistetään mielenterveyttä ja ehkäistään syrjäytymistä sekä edistetään oppilaitosyhteisön hyvinvointia.” Yhteisöllinen oppilashuolto on toimintakulttuuri ja toimintaa, joilla edistetään oppilaiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Kaikkien koulussa toimijoiden on edistettävä oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja koulujen välistä yhteistyötä. Ensisijainen vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista on koulun henkilökunnalla.

Oppilashuoltoa toteutetaan opetustoimen, sosiaalitoimen ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa. Kalkkisen ja Peltosen (2007, 78) mukaan oppilashuoltoryhmän tehtävänä on toimia asiantuntijana terveellisen ja turvallisen

oppilasympäristön kehittämisessä ja seurannassa sekä seurata ja arvioida kouluuyhteisössä yhteisöllisen tuen tarvetta (Kalkkinen ja Peltonen 2007, 78). Ahtola (2012, 47) korostaa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tärkeyttä hallinnon, opetuksen, terveydenhuollon ja sosiaalihuollon linkkinä sekä oppilashuollon koulutason toiminnan koordinaattorina ja ohjaajana. Koulutason oppilashuoltotyöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä nimenomaan yhteisöllistä oppilashuoltotyötä.

Oppilashuollon käsitteelle ei ole yhtenäistä määritelmää, vaan se voidaan käsittää hyvin laajaalaiseksi toimintajärjestelmäksi, jossa pyritään tukemaan oppilaiden koulunkäyntiä (Jauhiainen 1993, 65). Käsitteiden kirjo, keskenään päällekkäin asetettujen käsitteiden käyttö on ominaista oppilashuoltotyöhön liittyvässä tutkimuksessa. Koskelan (2009, 28) mukaan osittain on kyseessä monitieteellisyys. Saman tieteenalan sisällä eri ammattiryhmillä voi olla oma jäsenyyksensä oppilashuoltotyöstä. Kansainvälinen vertailu on haastava koska oppilashuollon toimintatavat ja käsitteet ovat sidottu yhteiskuntaan ja koulujärjestelmien erilaisuuteen (Koskela 2009, 23). Ruotsissa oppilashuollolliset ja hyvinvointiin liittyvät toimintatavat ja niitä ohjaava lainsäädäntö ovat samansuuntaisia kuin Suomessa (Koskela ym. 2012, 1312).

Ensimmäisiä oppilashuollollisia toimenpiteitä Suomessa tapahtui viime vuosisadan lopulla, kun lääkärit alkoivat valvomaan oppilaiden fyysistä kuntoa sekä koulun hygieniaoloja. Toisen maailmansodan jälkeen oppilashuolto alkoi kehittymään nykyiseen laajuuteensa. Oppilashuollon käsitettä nykyisessä laajuudessa alettiin käyttämään peruskouluuudistuksen myötä 1960-luvulla, jolloin myös psyykinen oppilashuolto alkoi sisällöllisesti erottua fyysisestä oppilashuollosta. (Jauhiainen 1993, 65-69). Vaatimus psyykkisen oppilashuollon palvelujen tehostamisesta ja mielenterveystyön välttämättömyydestä johti Oppilashuoltokomitean asettamiseen. Oppilashuoltokomitean tuolloin määrittelemät tavoitteet ja toimintaperiaatteet ovat edelleen ajankohtaisia. (Laaksonen & Wiegand 2000, 11.) Komitean määrittelemät oppilashuollon tavoitteet ovat samansuuntaisia kuin peruskoulun tavoitteet ja niissä korostetaan oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin sekä tasapainoisen kehityksen edistämistä. Lisäksi oppilashuollon tulisi edistää koulunkäyntiä, oppimista ja oppimisen esteiden poistamista sekä lisätä koulun viihtyisyyttä ja oppilaiden viihtyvyyttä. Oppilashuollon periaatteet tulisi komitean mukaan olla ennaltaehkäisy, integroituminen koulun muuhun toimintaan, riittävät palvelut, oikeusturvan toteuttaminen

yhteistyössä ja yhteisvastuussa tarkoituksenmukaisella työnjaolla sekä aktiivinen, varsinkin koteihin suuntautuva tiedotustoiminta. (Laaksonen & Wiegand 2000, 12.)

Jauhiainen (1993, 71) jakaa oppilashuollon fyysiseen oppilashuoltoon, psykososiaaliseen oppilashuoltoon ja oppilaanohjaukseen. Oppilashuollon vanhimman ammattikunnan, lääkäreiden, jälkeen oppilashuoltoon ovat liittyneet terveydenhoitajat eriytyneen terveysvalistuksen ammattikuntana. Koulun ammatinvalinnanohjaus alkoi 1960-luvulla ja täydellistyi 1970-luvulla, jolloin oppilaanohjaus lisääntyi Suomessa. Psykologit ja kuraattorit edustavat oppilashuollon modernimpia ammattikuntia ja heidän toimintansa on kasvanut hitaasti. (Jauhiainen 1993, 241.) Kalkkisen ja Peltosen (2007, 78.) mukaan koulujen oppilashuoltoryhmään kuuluu useimmiten rehtori, terveydenhoitaja, erityisopettaja ja opinto-ohjaaja. Edellisten lisäksi koulupsykologi ja koulukuraattori voivat olla oppilashuoltoryhmän vakiojäsenenä tai toimia konsultoivina asiantuntijoina. Koululääkärit osallistuvat joskus oppilashuoltoryhmien toimintaan. (Kalkkinen ja Peltonen 2007, 78.)

Hyvinvointivaltioillistuminen on tuonut kouluun laajan verkoston erilaisia asiantuntija-ammattikuntia opettajien rinnalle (Jauhiainen 1993, 237). Uusien ammattikuntien liittyessä oppilashuoltoon painopiste on siirtynyt yhteisölliseen oppilashuoltoon, jossa kohdistetaan toimintamuotoja koko kouluyhteisöön ja sen rakenteisiin (Jauhiainen 1993,259). Jauhiaisen (1993, 264) mukaan moderni oppilashuolto muodostaa eräänlaisen turvaverkon ”normaaliuralta” poikkeaville oppilaille. Ahtolan (2012,7) tutkimuksen tulokset korostavat aikuisten merkitystä lasten hyvinvoinnin kannalta, ja jos lasten elämää halutaan parantaa, on keskityttävä siihen, mitä aikuiset tekevät. Ylhäältä alas suuntautuvat kehittämistoimet, kuten rehtorin sitoutuminen ja tuki sekä hallintokuntien kehittämistyö, voivat Ahtolan (2012,7) mukaan edistää käytännön oppilashuoltotyötä ja sen puitteita kouluissa. Koulun rehtori ja henkilökunta ovat avainasemassa koulun yhteisöllisyyden edistämisessä (Schaps 2003). Sipilä-Lähdekorpi (2004, 168) toteaa, että rehtorin merkitys positiivisen palautteen antajana korostuu monessakin kouluja koskevissa tutkimuksissa ja on tärkeä myös koulun yhteisöllisyyden kannalta.

Koskela (2009, 203) on luonut oppilashuoltotyön kokonaismallin, jossa oppilashuoltotyö on jaettu neljäksi tyyppiä. Nelikentän ulottuvuudet erottavat erilaisia käsityksiä oppilashuoltotyöstä toisistaan. Oppilashuoltotyön ulottuvuudet ovat sitoutuminen oppilashuoltotehtävään ja luottamus toimintaympäristöön. Sitoutuminen

oppilashuoltotehtävään näkyy Koskelan (2009, 227) mukaan motivaatiossa ja ajankäytössä toteuttaa oppilashuoltotyötä. Lisäksi sitoutuminen ilmenee valmiutena neuvotteluun, valmiutena muutokseen ja kehittämishalukkuutena. Sopimuksien, toiminnankuvausten ja aikataulujen noudattaminen osoittavat sitoutumista. Yhteisötasolla sitoutuminen ilmenee moniammatillisen oppilashuoltoryhmien jäsenten yhteisten lähtökohtien rakentamisena. (Koskela 2009, 227.) Luottamus kuvaa Koskelan (2009, 228) mukaan oppilashuoltotyötä tekevän henkilön ja hänen toimintaympäristönsä välistä suhdetta. Tiedon saaminen ja antaminen sekä ammatillisen kokemuksen jakaminen ovat osa luottamussuhdetta. Luottamussuhde sisältää myös oppilashuollon tukirakenteiden olemassaolon, kuten terveyden- ja sosiaalihuollon olemassaolon sekä käsityksen siitä, miten tukirakenteita hyödynnetään. Luottamuksen muotoja ovat palvelujen ennakoitavuus ja mahdollisuus tulkita ohjeita, normeja ja käytänteitä samansuuntaisesti koko yhteisössä. (Koskela 2009, 228.)

Toimivassa yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä koulun rakenteet ja toimintaympäristöt tukevat ja arvostavat oppilashuoltotyötä, joka on tavoitteellista sekä kehittyvää. Yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä voidaan luottaa palvelurakenteeseen ja koulu yhteisö on sitoutunut oppilashuoltotehtävään. Oppilashuoltotyössä toteutetaan tukitoimien seuranta ja arviointia, ja yhteistyötahot kykenevät vuorovaikutustilanteissa dialogiseen rakentavaan ja kriittiseenkin keskusteluun. Yhteisöllistä oppilashuoltotyötä tehdään itse oman toiminnan, opetuksen ja käyttäytymisen kautta ja yhdessä koko yhteisön yhteistyöverkostoissa. (Koskela 2009, 231; Koskela ym. 2013, 1319.)

### 2.5.1 Oppilashuollon ryhmät

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 14§:ssä säädetään oppilashuoltoryhmistä. Monialaisen oppilashuollon ohjausryhmän tarkoitus on ”vahvistaa järjestäjätasosta suunnittelua, kehittämistä ja oppilashuollon kytkemistä osaksi opetuksen ja koulutuksen järjestäjän muuta strategista suunnittelua.” Ohjausryhmä voi tarvittaessa kuulla asiantuntijoita.” (HE 67/2013 vp 59-60.) Ahtola (2012, 47) korostaa oppilashuollon ohjausryhmän tärkeyttä hallinnon, opetuksen, terveydenhuollon ja sosiaalihuollon linkkinä sekä oppilashuollon koulutasolla toimivien yhteisöllisten oppilashuoltoryhmien toiminnan koordinaattorina ja ohjaajana.

Yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä koordinoi oppilashuollon tavoitteisiin liittyvää toimintaa.

Koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaa monialainen oppilaitoskohtainen oppilashuoltoryhmä. Lisäksi on huolehdittava oppilaiden ja vanhempien ja muiden tarvittavien asiantuntijoiden kuten erityisopettajien ja oppilaanohjaajien edustuksesta. Koulukohtainen oppilashuoltoryhmä vastaa oppilashuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista koulunsa osalta. (1287/2013, 14§, HE 67/2013 vp, 59.) Kalkkisen ja Peltosen (2007, 78) mukaan oppilashuoltoryhmä on aina moniammatillinen.

## 2.5.2 Oppilashuollon suunnitelmat

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma. Paikallisella tasolla oppilashuollon suunnittelua ja toteutusta ohjaa kolmen suunnitelman kokonaisuus. Suunnitelmat valmistellaan monialaisessa yhteistyössä. Suunnitelmat ovat Opetushallituksen (2014, 5.) mukaan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma, johon kirjataan oppilashuoltoa koskeva osuus, paikalliseen opetussuunnitelmaan sisältyvä kuvaus oppilashuollosta sekä oppilaitoskohtainen oppilashuoltosuunnitelma.

Valmisteltaessa paikallisen opetussuunnitelman oppilashuoltoa koskevaa osuutta ja koulukohtaisia oppilashuoltosuunnitelmia tulee huomioida lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaa (Opetushallitus 2014, 5). On tärkeä tarkastella palveluja kokonaisuutena ja lasten ja perheiden näkökulmasta. (Kouluhyvinvointityöryhmä, 33.) Perusopetuksen oppilashuollon paikallisen toteuttamisen tavoitteet ja toimintatavat kuvataan paikallisessa opetussuunnitelmassa ja yhteisiä osuuksia täsmennetään sekä täydennetään oppilaitoskohtaisesti. (Opetushallitus 2014, 6.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) 13§:ssä säädetään oppilaitoskohtaisesta oppilashuoltosuunnitelmasta. Koulutuksen järjestäjän tulee laatia oppilashuollon toteuttamista, arviointia ja kehittämistä varten oppilaitoskohtainen oppilashuoltosuunnitelma yhteistyössä oppilaitoksen henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Oppilashuoltosuunnitelmaan on kirjattava arvio oppilashuollon kokonaistarpeesta. Kokonaistarpeen arvioinnissa huomioidaan oppilaiden terveyden ja hyvinvoinnin tilanne ja elinolot sekä opiskeluun ja yhteisöön liittyvät tiedot. Nämä tiedot saadaan muun muassa THL:n joka toinen vuosi tekemästä kouluterveyskyselystä, laajoista terveystarkastuksista tehdyistä yhteenvedoista sekä kouluyhteisön ja opiskeluympäristön joka kolmas vuosi

tehtävistä tarkastuksista. Lisäksi koulun hyvinvointiprofiili sekä luokkien ilmapiiri- ja kiusaamiskartoitukset tuottavat tietoa oppilashuoltoryhmälle. Opettajilla ja oppilashuoltopalveluja toteuttavalla henkilöstöllä sekä oppilailla itsellään on myös runsaasti tietoa tarpeista. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää oppilaiden omiin tarvearviointeihin ja mielipiteiden selvittämiseen. Edellä mainittu on oleellinen oppilashuollon toiminnan tarkoituksenmukaiseksi kohdentamiseksi ja yhteisöllisen oppilashuollon kehittämiseksi. (HE 67/2013, 48, 57.)

Oppilashuoltolain (1287/2013) mukaan oppilaitoskohtaiseen oppilashuoltosuunnitelmaan kirjataan käytettävissä olevat oppilashuoltopalvelut, oppilaitosyhteisön toimenpiteet yhteisöllisen oppilashuollon edistämiseksi ja tarvittavien tukitoimien järjestämiseksi, yhteistyön järjestäminen opiskelijoiden ja heidän perheidensä sekä oppilaitoksessa työskentelevien ja muiden opiskelijoiden hyvinvointia tukevien tahojen kanssa, suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimenpiteet oppilashuoltosuunnitelman toteuttamiseksi ja seuraamiseksi omavalvonnan keinoin. Opetushallitus antaa opetussuunnitelman perusteissa määräykset oppilashuoltosuunnitelman laatimisesta.

Oppilashuoltosuunnitelmassa kuvataan seurannasta vastuussa oleva taho koulussa, seurattavat asiat ja käytettävät menetelmät tietojen kokoamiseksi sekä seurannan aikataulu. Seurantatietojen käsittely ja hyödyntäminen oppilashuollon kehittämisessä sekä keskeisistä tuloksista tiedottaminen kuvataan myös suunnitelmassa. Opetuksen järjestäjän omavalvonnan osa muodostuu oppilashuoltosuunnitelman toteuttamisesta ja seuraamisesta. Yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen oppilashuoltopalveluista vastuussa olevien viranomaisten kanssa opetuksen järjestäjä vastaa oppilashuollon kokonaisuuden omavalvonnan toteutumisesta. (Opetushallitus 2014, 9.)

## 3 Tutkimusasetelma

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millä tavalla yhteisöllisyys, oppilashuolto ja oppilaiden hyvinvointi ilmenevät oppilashuoltoryhmän jäsenten näkemyksissä.

Tarkentavat tutkimuskysymykset ovat

- 1) Miten oppilashuoltoryhmän jäsenet määrittelevät yhteisöllisyyden ja ymmärtävät yhteisöllisen oppilashuollon?
- 2) Millä tavalla yhteisöllinen oppilashuolto edistää yhteisöllisyyttä?
- 3) Mitkä asiat nähdään yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista vaikeuttavina tekijöinä?

Vastaukset tutkimuskysymyksiin rakentuvat Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallista, jonka osa-alueet käsittäen koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuden muodostavat osan teoreettisista lähtökohdista pyrkiessäni ymmärtämään oppilashuoltoryhmän jäsenten näkökulmaa yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppilashuoltoon. Tarkastelen yhteisöllisyyttä myös sosiologian teoreettisista lähtökohdista ja tarkastelen yhteisöllisen oppilashuollon toiminnan suuntautumista Guvån (2009, 13) mukaan patogeenisen tai retorisen näkökulman mukaisesti. Lisäksi huomioin Öqvistin ja Rainan esille tuomia teoreettisia näkökulmia tutkiessani koulua instituutiona ja organisaationa. Sosiaalityön ennaltaehkäisevä näkökulma muodostuu yhteisöllisen oppilashuollon toiminnan ja ehkäisevän lastensuojelun kautta. Ennaltaehkäisevän sosiaalityön tavoitteena on estää lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen liittyvien sosiaalisten vaikeuksien ja kielteisten kehityskulkujen syntyminen tai syveneminen. Kaikki edellä mainitut tekijät muodostavat koulun toimintakulttuurin ja vaikuttavat koulussa yhteisöllisyyteen ja yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa opetuksen sisältö on rajattu tarkastelun ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tarkastella oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksiä yhteisöllisestä oppilashuollosta.



### 3.2 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston kuvailu

Haastattelin yhden yläkoulun ja yhden alakoulun oppilashuoltoryhmää. Molemmissa kouluissa on alle kaksisataa oppialsta. Koulut sijaitsevat pienellä paikkakunnalla. Haastatteluja oli kaksi ja ne toteutettiin hyvin keskustelunomaisesti ryhmämuotoisina teemahaastatteluina. Vastaajat saivat teemahaastattelun rungon (kts. liite 1) etukäteen. Yhdessä haastatteluryhmässä oli koululla työskentelevät rehtori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja ja opinto-ohjaaja. Toisessa oppilashuoltoryhmässä oli rehtori, terveydenhoitaja ja sosiaalityöntekijä. Yksi haastattelu kesti yksi 54 minuuttia ja toinen kesti 37 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa on yksi tuntia 31 minuuttia. Haastattelujen liiterointi on tilattu ostopalveluna Spoken oy:ltä. Litterointi on tehty sanatarkasti ja puhe on kirjoitettu tekstiksi. Jokainen puhuja on numeroitu alkuperäisessä litteroidussa teksissä ja merkitty nimimerkeillä puhuja 1A, puhuja 2B ja niin edelleen. Litteroinnissa lähes kaikki haastattelujen puhe on ymmärretty ja saatu litteroitu tekstiksi. Muutama sana on nauhoituksessa jäänyt epäselväksi, mutta sanojen epäselvyys ei ole vaikuttanut ilmaisun kokonaisuuteen ja aineiston tulkintaan. Litteroitua tekstiä kertyi 38 sivua. Aineisto on melko pieni, mutta silti aineisto vastaa hyvin tutkimuskysymyksiin siitä, miten yhteisöllisyys määrittäytty tutkimukseen osallistuneiden koulujen oppilashuoltotyöryhmien jäsenten kuvaamana.

Aineistonkeruumenetelmänä käytän teemoitettua ryhmähaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta siinä ei ole tarkkaan määritelty kysymysten muotoa eikä järjestystä. Teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto ja usein käytetty aineistonkeruumenetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2007, 203-204.) Toteutin ryhmähaastattelussa puolistrukturoitua haastattelumallia, koska tiukasti strukturoidut kysymykset olisivat vieneet pohjan spontaaniudelta ja olisivat luultavasti rajoittaneet keskustelua. Täysin strukturoimattomassa haastattelussa puolestaan en olisi voinut varmistua siitä, että kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset asiat olisivat tulleet käsitellyksi. Puolistrukturoidun haastattelun etuna on myös se, että haastattelijan rooli on melko pieni. Näin ollen haastateltavat ja keskustelu nousevat pääosaan. Itse en osallistunut keskusteluun, vaan keskityin kuuntelemaan ja asettelemaan lisäkysymyksiä sekä seuraamaan haastatteluteemojen käsittelyä toteutumista.

Tekemäni haastattelut sujuivat hyvin rennossa ilmapiirissä ja keskustelu oli avointa. Kaikki oppilashuoltryhmän jäsenet osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Haastattelun etuihin kuuluu myös mahdollisuus selventää ja syventää saatavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2007, 200). Tämän tutkimuksen haastattelujen aikana kysyin usein tarkentavia kysymyksiä, mikäli joku vastaus jäi epäselväksi tai pinnalliseksi. Koen, että ryhmähaastattelu sopi hyvin tutkimukseni aiheeseen ja toi enemmän informaatiota kun yksilöhaastattelut olisivat tehneet. Toisten haastateltavien vastaukset toi esille lisää ajatuksia aiheesta muissa haastateltavissa, ja siten ryhmähaastattelu mahdollistaa argumentointiin ja keskusteluun, joka tuo lisää informaatiota.

Kaksi haastateltavaa olivat ennalta kirjanneet ajatuksiaan heille jaettuun haastattelurungon paperiin. Aiheena yhteisöllisyys tuntui olevan tuttu kaikille vastaajille ja yhteisöllisyyttä sekä yhteisöllistä oppilashuoltoa oli pohdittu. Yhteisöllistä oppilashuoltoa ei kuitenkaan oltu pohdittu yhdessä oppilashuoltoryhmänä, mikä ilmeni haastateltavien vastauksista. Haastattelujen aikana syntyi välillä taukoja jolloin haastateltavat pohtivat miten vastaisivat kysymykseen tai mitä sanoisivat aiheeseen liittyen. Tämä ilmentää mielestäni osaltaan sitä, että yhteisöllinen oppilashuolto on suuri kokonaisuus ja välillä paperilla helpolta näyttävät asiat ovat haastavia toteuttaa konkreettisesti. Paperilla oleva lause voi vaatia paljon toimenpiteitä, jotta se saataisiin toimimaan koulun arjessa. Haastattelijana annoin haastateltaville aikaa pohtia vastauksiaan. Muutaman kerran jouduin tarkentamaan kysymystäni, jotta haastateltavat ymmärsivät mitä kysyin ja mihin asiayhteyteen kysymykseni liittyi. Pyrin asettamaan kysymykset mahdollisimman neutraalisti, jotta en johdattelisi vastauksia.

### 3.3 Aineiston analysointi

Tässä tutkielmassa hyödynnän analyysissäni sisällönanalyysia, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla voi saada tiivis ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Päätelyn logiikka on teoriaohjaavassa analyysissä usein abduktiivista päätelyä. Tutkijan ajatteluprosessiin liittyy sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit. Teoriaohjaava analyysi voidaan myös perustaa induktiivisen päätelyyn, tuomalla teoria ohjaamaan päätelyn lopputulosta. Teoria voidaan ottaa ohjaamaan päätelyä missä vaiheessa tahansa.

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100.) Minä lähdin aineistosta erottelemaan esille nousevia asioita ja tein jaottelun ainoistolähtöisesti. Tämän jälkeen liitin teorian aineiston asioihin.

Aineiston analyysi alkaa kysymällä aineistolta tutkimustehtävään liittyviä kysymyksiä. Tällä tavalla voidaan tunnistaa tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat. Analyysin tässä vaiheessa toteutetaan alkuperäisilmaisujen pelkistämistä, joista muodostetaan kategorioita. Samaa tarkoittavat ilmaisut on asetettu samaan kategoriaan, jolle annetaan sitä kuvaava nimi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Teoriaohjaava analyysi perustuu ajatukselle, että aikaisempi tieto ohjaa ja teoria auttaa analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin siten, että käsitteistö tulee valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Aluksi tarkistin, esiintyykö litteroidussa aineistossa mahdollisia virheellisyyksiä ja puuttuuko aineistosta tietoja. Analyysin alkuvaiheessa käytin teemoittelua helpottamaan aineiston jäsentämistä. Haastattelujen aikana löysin jo useita yhtymäkohtia aikaisempiin tutkimuksiin, joita olen käynyt läpi luvussa kaksi. Analysoinnin alkuvaiheessa luin vastaukset monta kertaa läpi. Jatkoin kysymällä aineistolta tutkimustehtävään liittyviä kysymyksiä. Tunnistin tutkimuksen kannalta kiinnostavat teemat vastauksista. Tämän jälkeen kokosin pelkistyksiä vastaajien vastauksista kunkin teeman alle, eli jaoin vastaajien vastaukset ja niistä tehdyt pelkistykset eri kategorioihin. Teemat olivat yhteisöllisyysmääritelmät, koulun toimintakulttuuri, kaksi eri näkökulmaa oppilashuoltoon, miten yhteisöllisyyttä edistetään, vorovaikutus, sitoutuminen, koulu instituutiona ja organisaationa. Sijoittelussa tulkitsin pelkistettyjä ilmauksia suhteessa alkuperäiseen haastattelukontekstiin. Olen vastannut tutkimustehtävään näiden kategorioiden avulla ja täten pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseen ja nostamaan esille ne merkitykset, jotka nousivat aineistosta.

### 3.4 Eettiset kysymykset

Eettisesti hyvässä tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja rehellisyyttä, sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan. Eettisesti toteutettu tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 24.) Edellä on avattu tutkimuksen prosessia esittelemällä aineiston, aineistonkeruumenetelmän ja aineiston analyysin eri vaiheita.

Tutkimuksen toteuttamiseksi on pyydetty tutkimuslupa kyseisten koulujen rehtoreilta. Haastateltaville on selvitetty tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä mahdolliset riskit ja siten vastaajat tietävät ja ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miksi tutkimus tehdään. Tutkittaville kerrottiin myös, että osallistuminen on vapaaehtoista. Tietosuojailmoituksessa selostin henkilötietojen käsittelyn oikeusperustetta, erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvien tietojen käsittelykieltoa, tietojen antamisen muut vaikutukset haastateltaville sekä henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät, säilyttämisaika ja tutkittavien tietosuojalainsäädännön mukaiset oikeudet. Tutkimustiedote on liitteenä 2. Tutkimukseen osallistuvilta on pyydetty kirjallinen suostumus (liite 3) tutkimuksen osallistumiseen ja aineiston käyttöön tätä tutkimusta varten. Analyysivaiheessa ja tulosten pohdinnassa en erottele vastaajan työtehtävää tai ammattia yhteisöllisen oppilashuollon kokonaisuudessa. Ammatin paljastaminen olisi eettisesti väärin ja paljastaisi vastaajan henkilöllisyyden haastatteluaineiston koosta johtuen. Haastattelussa esiintyvien sitaattien käyttäminen toteutetaan siten, että ne suojelevat vastaajan henkilöllisyyttä.

Tutkimuksen eettisiin vaatimuksiin sisältyy myös tulosten totuudenmukainen esittäminen. Tutkimuksen tuloksia ei sepitetä eikä kaunistella, ja niiden raportointi ei saa johtaa harhaan tai olla puutteellinen. Tutkimuksen puutteet on esitettävä raportoinnin yhteydessä. (Hirsjärvi ym. 2007, 26.) Hirsjärvi ym. (2007, 26) tuovat esille, että alkuperäisiä havaintoja ei tule muokata. Haastatteluaineiston litteroinnissa kaikki on kirjoitettu sanatarkasti tekstiksi ja sitaatteja esitellessäni olen huolellinen, että niitä ei ole irroitettu kontekstistaan.

### 3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tuloksia on aina pyrittävä selittämään ja tulkitsemaan. Tulkinnassa pohditaan ja selkiytetään aineistosta esiin nousevia merkityksiä. Tulkintaa tehtäessä tulee kuitenkin myös pohtia, mitä haastateltavien kielelliset ilmaukset ovat merkinneet tulosten analysoinnissa ja miten tutkijan oma kielenkäyttö on vaikuttanut saatuun tulokseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 224.) Huolellisesti suoritettussa analyysissä tulee monta kertaa varmistaa merkityksen asiayhteys, jotta tulos ei vääristy. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan mahdollisimman vähäsanainen ja huolellisen kysymystenasettelun avulla välttämään vastaajien johdattelun.

Haastateltava, vastaajat ja itse haastattelutilanne voivat tuottaa erilaisia virhelähteitä. Haastateltava voi kokea itseään uhatuksi tai antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Haastattelijan on pyrittävä tulkitsemaan vastauksia kulttuuristen merkitysten valossa ja huomioimaan että haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnainen. (Hirsjärvi ym. 2007, 200-202.). Haastattelutilanteissa ilmeni useasti, että ensin annettiin toivotuksi luultu vastaus, mutta pidemmän pohdinnan jälkeen vastaukset yleensä syvenivät ja tuotiin myös esille muita vastauksia. Haastattelutilanteessa pyrin usein myös esittämään samaa aihetta käsittelevää asiaa hieman eri tavalla muotoiltuna, jotta saisin laajemman kokonaiskuvan. Haastatteluaineiston muodostama kokonaiskuva ohjaa myös aineiston tulkintaa.

## 4 Tulokset - Oppilashuoltoryhmän jäsenten käsitykset yhteisöllisyydestä koulussa

Tässä luvussa kuvaan, miten tutkimuksen aineisto vastasi esittämiini tutkimuskysymyksiin. Esittelin tutkimuksen keskeiset käsitteet tutkielmani toisessa luvussa, ja tässä luvussa tarkastelen niitä aineiston kontekstissa. Käsitteenä yhteisöllisyys ja oppilashuolto ovat monimerkityksellisiä, ja kun ne laitetaan yhteen, merkitysten määrä kasvaa edelleen. Yhtä määritelmää ei ole, vaan enemmän eri painotuksia siitä, mikä nähdään yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen oppilashuollon ytimenä. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen oppilashuoltoryhmän jäsenten ajatuksia yhteisöllisyydestä. Seuraavassa alaluvussa esittelen yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän ajatuksia yhteisöllisestä oppilashuollosta. Kahdessa viimeisessä alaluvussa käyn läpi, miten yhteisöllinen oppilashuolto edistää yhteisöllisyyttä ja mikä voi olla yhteisöllisen oppilashuollon toteutumisen esteenä oppilashuoltoryhmän jäsenten näkökulmasta.

### 4.1 Yhteisöllisyyden määritelmät ja merkitykset

#### 4.1.1 Miten haastateltavat määrittelevät yhteisöllisyyden

Oppilashuoltoryhmän jäsenet määrittelivät yhteisöllisyyden siten, että se on yhdessä toimimista kohti jotakin tavoitetta ja yhteistä päämäärää. Yhteisöllistä oppilashuoltoa toteutetaan haastateltavien mukaan koko ajan koulun arjessa omalla käyttäytymisellä ja omalla työpanoksella. Yhteisöllisyyteen kuuluu haastateltavien mielestä sekä oppilaiden, huoltajien että henkilökunnan osallistaminen, yhteishenki, yhteen hiileen puhaltaminen sekä kaikkien mielipiteiden kuunteleminen ja huomioiminen. Kaikki, jotka liittyvät siihen ja ovat jollain tavalla tekemisissä koulun kanssa, kuuluvat yhteisöön.

*Puhuja 1A: Jaa no kyllä mä ajattelen, että siihen yhteisöllisyys on sitä, että siis kaikki toimii yhteisen päämäärän hyväksi. Jos me puhutaan nyt koulusta ni tää koko kouluyhteisö ketä täällä on, oppilaat, opettajat, ohjaajat, keittiöhenkilökunta, siivoojat, vahtimestarit, kuraattorit, terveydenhoitaja, et me kaikki niinku pyritään toimimaan samoilla periaatteilla ja pyritään yhdessä kannattelemaan tän koulun toimintaa.*

Puhuja 1B: *Yhdessä toimimista kohti jotakin tavoitetta.*

Puhuja 3B: *Oppimisen ja terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä. Ja varmaan tietysti osallisuuskin liittyy siihen. Miten osallistetaan oppilaita. Ja tietysti henkilökuntaa, että puhalletaan kaikki samaan hiileen.*

Oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan yhteisöllisyys on yhdessä erilaisten toimijoiden toimimista. Yhteisöön lukeutuu haastateltavien mukaan koko kouluyhteisö, oppilaat, opettajat, ohjaajat, keittiöhenkilökunta, siivoajat, vahtimestarit, kuraattorit, terveydenhoitaja, yhteistyökumppanit, alueelliset toimijat ja koko lähiyhteiskunta.

Puhuja 1A: *No siis työyhteisö ilmeisesti niinku tarkoittaa ihmisiä, jotka on täällä töissä. Et mä aattelin, et siihen nyt kuuluu kaikki koulun henkilökunta ja kasvuyhteisönä no tietenkin tää on nyt tärkeä merkitys lapsuudessa ja lapsen kasvamisessa ja tosi tärkeä vaihe kaiken kaikkiaan niin mä aattelin sen niin, että..*

Puhuja 4B: *Kouluyhteisöön, toimijana. No ajatellaan sitä oppilasta niin hänen huoltajat, koulussa henkilökunta, muut. Ja sit koko henkilökunta, sehän on yks yhteisöllisyys, osa sitä. Ja sitten nää oppilashuollon..*

Puhuja 2B: *Ja varmaan myöskin se sektori, mikä on tässä koulun ympärillä, mikä ei niin aktiivisesti oo meidän kans tekemisissä, mutta koko ajan joka peilaa meidän tekemää toimintaa. Tulee palautetta ja muuta.*

Puhuja 2B: *Niin, yhteistyökumppanit ja koko lähiyhteiskunta. Koko kylä kasvattaa tyyliin.*

Oppilashuoltoryhmän jäsenet toivat myös koulun ympärillä olevat alueelliset toimijat osaksi yhteisöä mahdollistajina ja valvojina. Vastauksista ilmeni, että koetaan alueellisten toimijoiden antavan resurseja koululle yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseen. Lisäksi aineistosta ilmeni, että koetaan myös ulkopuolista valvontaa oppilashuollon ja koulun toiminnan osalta.

Puhuja 4B: *Niin, onhan tässä alueellisia toimijoita, jotka varmistaa sen, että ne lait ja asetukset mitä on esimerkiks oppilashuollolle tai yhteisölliselle toiminnalle laadittu, niin ne toteutetaan alueella.*

Puhuja 2B: *Ja me saadaan ne resurssit käyttöön, mitä tarvitaan.*

Puhuja 4B: *Ja onhan ne lait ja asetukset, tämmöset olemassa maanlaajuisesti, niin että kaikilla saman ikäillä on oikeus saada samanlaisia palveluita.*

Yhteisöllisyys on, että kaikki pyrkii toimimaan samoilla periaatteilla ja yhdessä kannattelemaan koulun toimintaa. Yhteisöllisyys todettiin myös olevan yhdessä tehty toimintakulttuuri ja tapa toimia oppilaitten hyväksi ja oppilaiden kanssa. Toisin kuin Raina sanoo, tutkimukseeni osallistuneiden mukaan yhteisöllisyyteen liittyen ei korostettu kokemuksellista elementtiä. Yhteenkuuluvuuden tunnetta mainittiin muutaman kerran.

Puhuja 3A: *Me-henkeä. Paremman koulun.*

Puhuja 1A: *Joo, mä just nimenomaan ajattelisin, et se on sitä, että mä oon tän koulun oppilas ja minä olen töissä tässä koulussa, me olemme yhteistä tiimiä, ryhmää. Et semmosta me-henkeä, se on ihan hyvä sana siihen.*

Tutkimuksessa tuli esille, että koulun perustehtävä on opettaa ja kasvattaa. Kasvatuksessa koko henkilökunta kasvattaa esimerkiksi hyviin käytöstapoihin. Se on asia, mihin koko yhteisö osallistuu. Opetustyöhön liittyen yhteisöllisyys on, että opettajat kannattelee yhteistyössä sitä opetustehtävää. Yksi haastateltava toi esille, että yhteisöllisyys näkyy enemmän kasvatustyössä kun opetustyössä.

Puhuja 1A: *No siis koulun perustehtävähän on kasvattaa ja opettaa ja kasvatuksessa mun mielestä tietenkin koko henkilökunta kasvattaa hyviin käytöstapoihin esimerkiksi. Se on yks semmonen, mihin koko yhteisö tota osallistuu. Opetustyöhön yhteisöllisyys, no se tietenkin on sitten, että ehkä opettajat kannattelee yhteistyössä sitä opetustehtävää ja että miten sen yhteisöllisyyden siinä ny sitte käsittäis, tietenkin meit on se on erilaista ehkä siinä opetustyössä, että enemmän se siinä kasvatustyössä näkyy mun mielestä se yhteisöllisyys.*

Kouluyhteisössä sosiaalityö liittyy Kananojan (2011,316) mukaan muun muassa yhteisölliseen kasvatukseen. Yhteisöllisyys liitetään siis enemmän kasvatukseen kun opetukseen ja tämän takia näen, että myös aineistossa koko lähiyhteiskunta nähdään osana



kouluyhteisöä. Yhteisöllisyyden etuna nähtiin se, että on pieni koulu ja osaavaa henkilökuntaa. Etuna nähtiin myös, että on paljon aikuisia kouluyhteisössä. Haastateltavat kokivat tärkeänä, että oppilaiden on helppo lähestyä aikuisia ja että jokainen löytää jonkun aikuisen, jonka kautta voi keskustella ongelmista tai tuoda hyviä asioita esille. Avoimuus aikuisten ja oppilaiden välillä ja aikuisten saatavilla sekä näkyvillä oleminen nähtiin oppilaiden osallisuutta edistävänä tekijänä. Pienessä kouluyhteisössä koettiin, että kun kaikki tuntevat toisensa ja aikuiset ovat saatavilla, niin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja he tulevat kuulluksi eri asioissa. Rautiaisen (2008, 103) mukaan yhteisöllisyyttä estäviä tekijöitä voivat olla liian suuret koulut ja täten pieni yhteisö voidaan tulkita yhteisöllisyyttä edistäväksi tekijäksi. Roberts ym. (1995, 9-10) tekemän tutkimus osoitti, että koulun koko ei kuitenkaan vaikuttanut oppilaiden yhteisöllisyyden tunteeseen. Oppilaiden yhteisöllisyyden tunne liittyi Roberts ym. (1995, 10) mukaan enemmän yhteisiin aktiviteetteihin, ihmisten keskinäiseen ymmärrykseen sekä sosiaalisiin arvoihin.

*Puhuja 2B: Meidän etu on se että tää on pieni koulu ja meillä on osaavaa henkilökuntaa, on tosi hyvin tällä hetkellä aikuisia paljon. Oli ne sitten missä tehtävässä tahansa. Eli paljon varmaan tätä työtä tehdään face to face. Mä olettaisin näin, että meidän opiskelijoilla on helppo lähestyä täällä aikuisia ja jokanen varmaan löytää sen jonkun aikuisen jota kautta voi myös ongelmia, mutta myös niitä hyviä asioita tuoda esille.*

Oppilashuoltoryhmän jäsenet nostivat esille kaikkien sitoutumisen yhteisiin sääntöihin ja arvoihin sekä johdonmukaiset toimintatavat yhteisöllisyyttä edistävinä tekijöinä. Myös Schapsin ym. (1997, 128) tutkimuksen mukaan yhteisöllisessä koulussa painotetaan yhteisiä tavoitteita ja arvoja. Sitoutumisen yhteisiin sääntöihin katsottiin edistävän myös luottamuksen syntymistä yhteisöllisyyteen. Schapsin ym. (1997, 128-129) mukaan koulun yhteisöllisyys on sitä, kun koulu muodostaa huolehtivaisen yhteisön, jossa on kunnioitettavia ja toisiaan tukevia oppilaiden, opettajien ja vanhempien välisiä suhteita. Yhteisöllisessä koulussa painotetaan yhteisiä tavoitteita ja arvoja sekä tarjotaan jatkuvia tilaisuuksia auttaa toisia ja tehdä yhteistyötä.

*Puhuja 1B: Kyllä positiivinen ilmapiiri on tärkeä kans. Tervehditään oppilaita ja kollegoja.*

*Puhuja 3B: Niin, tuetaan toisiaan.*

Puhuja 1B: *Tuetaan toisia ja tuetaan toisia.*

Puhuja 3B: *Arvostetaan toisen työtä.*

#### 4.1.2 Kaksi näkökulmaa yhteisölliseen oppilashuoltoon

Ensimmäisen koulun oppilashuoltoryhmä edusti enemmän yhteisöllisen oppilashuollon näkökulmaa, ja toisen taas oppilaasta huolehtimista yhteisöllisesti –näkökulmaa.

#### **Yhteisöllistä oppilashuoltoa**

Yhteisöllisyyden-käsitteen liittäminen oppilashuoltoon toi haastattelussa esille hyvin vaihtelevia vastauksia. Haastateltavien käsitykset ovat erilaisia, ja yhteisöllisyyden yhdistämisen oppilashuoltoon koettiin vaikeaksi. Kaikki haastateltavat toivat esille, että yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä korjaa epäkohtia ja kerää mielipiteitä monelta suunnalta. Tutkimuksessani näkyy sama ilmiö, jota Ahtola (2012, 50) on tuonut esille:, että yhteisöllisen ennaltaehkäisyn konsepti (retoriikka) mainitaan asianmukaisesti, mutta oppilashuoltotyössä keskustelu keskittyy kuitenkin olemassa oleviin ongelmiin yleisen hyvinvoinnin edistämisen sijaan.

Haastattelussa nousi esille koulu kasvuyhteisönä. Haastateltavat toivat esille, että koululla on kasvuyhteisönä tärkeä merkitys lapsuudessa ja lapsen kasvamisessa. Koulu pyrkii luomaan mahdollisimman hyvän vaiheen lapsen elämässä. Haastateltavat ajattelevat, että koulu muokkaa paljon lasta ja persoonaa tulevaisuutta varten. Kouluaika nähtiin pitkänä kasvuvaiheena ja vaiheena, jolloin oppilas muuttuu paljon. Keskustelussa pohdittiin, *”olisko se sitten sen takia, kun yhteisöllisyyden tärkeyttä nostetaan esille oppilashuoltolaissa”*. Yhteisöllisyys korostuu pohtiessa kokonaisuutta ja yhteisö nimenomaan tukemassa lasta kasvamisessa.

Puhuja 1A: *No siis työyhteisö ilmeisesti niinku tarkoittaa ihmisiä, jotka on täällä töissä. Et mä aattelin, et siihen nyt kuuluu kaikki koulun henkilökunta ja kasvuyhteisönä no tietenkin tää on nyt tärkeä merkitys lapsuudessa ja lapsen kasvamisessa ja tosi tärkeä vaihe kaiken kaikkiaan niin mä aattelin sen niin, että siis koulu pyrkii luomaan tietenkin mahdollisimman hyvän vaiheen lapsen elämässä ... ja kasvamisen vaiheen.*

Puhuja 1A: *No kyllä mä näkisin sen, must se on aika olennainen vaihe. Se muokkaa aika paljon myös sitä lasta ja persoonaa ja kaikkee muuta sitä tulevaisuutta varten.*

Puhuja 1A: *Mun mielest se on oikeestaan tärkeimpiä vaiheita ehkä sitten ....ni ehkä se semmonen peruskäsitys itsestä muodostuu tässä peruskoulun aikana.*

Puhuja 2A: *Ja onhan se niinkun pitkä vaihe sillä lailla ja niinku oppilas muuttuu tosi paljon ..., että siinä tapahtuu niinku tosi paljon sinä aikana.*

Puhuja 2A: *Olisko se sitten sen takiaki ku mietitään, et mitä muuten sitä yhteisöllisyyden tärkeyttä oppilashuoltolaissa, ku mieltii koko sitä kokonaisuutta.*

Puhuja 1A: *Joo ja yhteisö nimenomaan tukemassa sitä lasta siinä kasvamisessa.*

Puhuja 3: *No, jotenkin aattelen vaan, et oppilashuollon tehtävä on tukea niinku oppilaiden hyvinvointia ja se miten se sitten voidaan tukea, ni sehän on just nää toimet, mist ollaan äsken puhuttu, semmosia yhteisöllisiä hyvinvointia edistävää, ennalta ehkäsevää ja sillai niinku koko koulua tukevaa, yhteisöö tukevaa työtä.*

Oppilashuoltoryhmistä toinen oli sisäistänyt oppilashuoltolain tarkoituksen luoda hyvinvoivan yhteisön ja huolehtia yhteisöllisyydestä ennaltaehkäisevänä toimenpiteenä. Kuten Jauhainen (1993,259) tuo esille, kouluun liittyi erilaisia asiantuntijaammattikuntia opettajien rinnalle. Tämä muutti oppilashuollon painopisteen siirtymisen yhteisölliseen oppilashuoltoon, jossa kohdistetaan toimintamuotoja koko kouluyhteisöön ja sen rakenteisiin. Haastateltavien mukaan yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä suunnittelee ja toteuttaa ennaltaehkäsevää työtä, jota se toteuttaa kouluarjen taustalla ja etukäteistyötä ennen kun mitään tilanteita syntyykään. Ensimmäisen oppilashuoltoryhmän jäsenet näkevät, että yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tehtävä on tukea oppilaiden hyvinvointia suunnittelemalla ja toteuttamalla yhteisöllisiä hyvinvointia edistävää, ennalta ehkäsevää ja koko koulua tukevaa, eli yhteisöö tukevaa työtä juuri kuten oppilashuoltolakikin sen tarkoittaa.

Puhuja 3A: *No, jotenkin aattelen vaan, et oppilashuollon tehtävä on tukea niinku oppilaiden hyvinvointia ja se miten se sitten voidaan tukea, ni sehän on just nää toimet,*

*mist ollaan äsken puhuttu, semmosia yhteisöllisiä hyvinvointia edistävää, ennalta ehkäisevää ja sillai niinku koko koulua tukevaa, yhteisöö tukevaa työtä.*

Osa haastateltavista koki vaikeaksi määritellä, miksi yhteisöllisyyttä on liitetty oppilashuoltoon ja mitä tällä haetaan. Haastattelun edetessä yhteisöllisyyden tarkoitus osana oppilashuoltoa kuitenkin avautui.

Puhuja 1A: *Vaikea kysymys.*

Puhuja 3A: *Onko se ehkä se, että ei enää, et jotekin oppilashuoltolain henki ehkä on tosiaan enemmän sitä, et ei enää aatella niinku ongelmia yksittäisen oppilaan ongelmina vaan et lähetään niinku pohtiin enemmän sitä, että mitä niinku kaikki vois tehdä ja miten niinku koulun toimintakulttuuria voidaan parantaa sillä tavalla, että päästään niistä ongelmista jotenki, en mä tiedä.*

Puhuja 1A: *Joo, tuo kuulosti must tosi järkevältä, se on varmasti juuri näin.*

Oppilashuoltoa voidaan Guvån (2009, 13) mukaan tarkastella salutogeenisestä näkökulmasta tai patogeenisestä näkökulmasta. Salutogeeninen näkökulma on oppilashuoltolain mukainen yhteisöllisen oppilashuollon näkökulma. Patogeeninen näkökulma on ongelmakeskeinen näkökulma, joka ei vastaa nyky-yhteiskunnan suhtautumista oppilashuoltoon. Oppilashuoltoryhmä oli oivaltanut tämän ja heille oli muodostunut salutogeeninen näkökulma yhteisölliseen oppilashuoltoon.

Puhuja 1A: *Niin ei ehkä kohdisteta nimenomaan katsetta kenenkään yhden yksilön ongelmiin vaan nimenomaan katsotaan sitä niinku laajemmin, et mikä se on tässä tää koko yhteisön ongelma, että meidän pitää poistaa se ongelma, että ehkä sitten niitä ongelmia ei synny edes yksilöille.”*

Yhteisöllistä oppilashuoltoa toteuttavalla oppilashuoltoryhmällä on työn pohjana esimerkiksi yhteisiä asioita koskeva vuosikello. Vuosikellossa on eri yhteisöön liittyviä kartoituksia ja kyselyitä sekä yhteisön erilaisten suunnitelmien päivittämistehtäviä.

## Oppilaista huolehtimista yhdessä

Toisen oppilashuoltoryhmän vastauksissa yhteisöllisyys ja oppilashuolto käsitettiin siten, että oppilaista huolehditaan yhteisöllisesti. Tämä oppilashuoltoryhmä rinnasti osittain yhteisöllisyys käsitteen moniammatillisesti toimimisen kanssa. Tutkimuksen mukaan oppilashuoltoa toteutetaan sekä oppilaskohtaisina, ongelmakeskeisinä palavereina kerran tai kaksi kuukaudessa. Tämä lisäksi toteutetaan oppilashuoltolain mukaisia yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tapaamisia kaksi kertaa lukuvuodessa, eli yksi syksyllä ja yksi keväällä. Oppilashuoltolain mukaiseen yhteisölliseen oppilashuoltoryhmään kutsutaan tällöin mukaan oppilaita ja vanhempia päättämään asioista.

Yhteisöllistä oppilashuoltoa ymmärrettiin sellaisena, että palvelut toteutuvat oikea-aikaisesti ja että oppilashuollon tukipalvelut ja tukitoiminta toteutuu. Kysymykseen miksi yhteisöllisyyttä korostetaan oppilashuoltolaissa, miksi haastateltavat ajattelevat että juuri yhteisöllisyys nostetaan esille oppilashuoltolaissa toi esille kyseisen näkökulman yhteisölliseen oppilashuoltoon kuten alla olevasta keskustelusta ilmenee.

*Puhuja 4B: Varmaan tietty tämmönen, että siellä laissa aika, että esimerkiksi seitsemän päivän aikana kuraattorille...*

*Puhuja 4B: Esimerkiksi oppilashuollon tukipalvelut, ne tukimuodot mitä voidaan käyttää, niin tottakai siihen yhteisöön kuuluu myös sen tukitoiminnan järjestäminen.*

*Puhuja 2B: Sitten tärkeä on mun mielestä että joku, mä en tiedä toistanko mä itseäni, mut et joku oppilas kokee olevansa osa sitä yhteisöä. Ja se pyritään turvaamaan täs oppilashuoltolaissakin. Ja tällai, aatellen nyt ja nythän koko ajan puhutaan tätä koulumaailmaa, koulumaailman kieltä. Niin se, että meillä on yhteiset tavoitteet, yhteiset säännöt ja muut. Ja yhteiset tavat toimia, yhteiset tämmöset väliintulokyselyt ja muut, millä me saadaan tietoa niistä oppilaista. Niin silloin me pystytään tarjoamaan sitä tukea ja se laps voi kulkea tän nuoruuden, ihan että hänestä huolehditaan hänestä välitetään. Tää meidän kai tavote olis ja tämäkin, että tässä oppilashuoltoryhmässä kovasti kokee. Siitä käytiin keskustelua, että olemme kuitenkin aika monenlaisten ongelmien kanssa tekemisissä ja niihin pitäis löytää aina semmonen moni, laaja-alainen, monialainen jotenkin asiantuntemus. Ja sit meillä on semmosia*

*lapsia, jotka ei tarvi tämmöstä tukea, näin voimakasta, mut heidätkin pitää tulla huomioiduksi siellä arjessa.*

*Puhuja 3B: Niin, yhdessä erilaisten toimijoiden toimimista. Mutta kyllähän esimerkiks puhutaan yhteisöllisyydestä myös kuntatasolla tai kaupunkitasolla tai myöskin niin että onko kylä yhteisöllinen vai ei. Se riippuu ihmisistä ja toimijoista.*

*Puhuja 2B: Toivottavasti se näkyy arjessa täällä meilläkin.*

*Puhuja 3: Niin ja sen oppilaan, oppilashan on se keskiössä. Senhän elämässä se näkyy ja myös kodin, oppilaan, se heiän lähin , niin heiän tämmösessähän se pitäs näkyä. Mutta minkälaista näkymistä sää tarkotat, sitä että näkeekö muut, että me istutaan. Et meillä on, millon palaverit on, onko se sitä, sitäkö näkymistä?*

Koulussa on siis olemassa yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä, joka hoitaa yksittäisen oppilaan asioita. Oppilashuoltolain mukaan kyseessä on moniammatillinen asiantuntijaryhmä, jonka tulisi kokoontua huoltajan hyväksynnällä ja huoltaja tulisi olla läsnä. Haastateltavat toivat esille, että yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä on hyvä, koska siihen kuuluu monialaisia ja -ammattillisia ihmisiä, joilta aina saa tukea. Haastateltavat kokivat, että asiat menevät eteenpäin ja vastuun jakaminen on lisääntynyt. Koulussa siirretään tehtäviä ihmisille, jotka ammattitaitonsa kautta osaavat viedä niitä eteenpäin. Yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän toiminnassa ei synny tilannetta, että kuormittuisi yksin jonkun ongelman keskelle ja ongelmat ratkaistaan yhteisöllisesti. Tämä ajattelutapa viittaa yksilökohtaiseen oppilashuoltoon yksittäisen oppilaan asioissa, jotka tässä tapauksessa yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä hoitaa.

*Puhuja 2B: Mut mää oon kyllä meiän koulun puolesta hirveen kiitollinen, että täällä on ihania ihmisiä, ihania aikuisia. Oikeesti mulle se on poikkeuksellista, että ne on tuol, oppilashuoltoryhmäkin, niin siellä on niin monialaista ja ammatillista ihmistä. Ja aina saa tukea ja voi kysyä ja aina joku tietää jostakin jotakin. Asiat menee eteenpäin. Must tuntuu, että se semmonen vastuunjakaminenkin on lisääntyny, osataan jakaa vastuuta ja siirtää niitä tehtäviä semmosille ihmisille, jotka ammattitaitonsa kautta osaa viedä niitä eteenpäin. Ei oo semmosta tilannetta, että kuormittuis yksin jonkun asian, jonkun ongelman keskelle. Vaan aina on semmosia, jotka tukee ja ottaa osan ehkä siitä kantaakseen.”*

Haastattelija: *Niin, ne ratkaistaan yhteisöllisesti?*

Puhuja 2B: *Niin, joo.*

Haastateltavat kokivat, että tiedonkulku eri asiantuntijoiden välillä ja palaverien viivästymiset saattavat joskus olla ongelma. Näissä vastauksissa korostui ajattelutapa, että toteutetaan oppilashuoltoa moniammatillisesti yhdessä eikä lain tarkoittamalla tavalla siten, että huolehditaan yhteisöllisyydestä koko yhteisöön suunnatuilla toimenpiteillä. Haastattelussa keskusteltaessa siitä, mitkä asiat nähdään yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisen vaikeuttavina tekijöinä, keskustelu siirtyi yksilökohtaiseen oppilashuoltotyöhön, jossa yhdessä moniammatillisesti toteutetaan oppilashuoltotyötä yksilön asiassa.

Puhuja 3A: *Jos aattelee vielä haasteita, ni mulle tulee vaan mieleen sillee, mitä talon ulkopuolelta oppilashuolto on, mut et jotenkin niinku se, että aina on vähän siitä ajasta myöskin kiinni, et miten niinku henkilöstö kerkee kommunikoidaan keskenään ja miten niinku...*

Puhuja 1A: *Kyllä kiire on se, mikä syö yhteisöllisyyttä. Se on kyllä ajan puute.*

Näkemyksiä, että tässä koulussa oppilashuoltoa toteutetaan yhdessä tekemisen kautta, tukee myös haastateltavien käsitys yhteisöllisyyden näkymisestä. Haastateltavat ajattelevat, että yhteisöllisyys näkyy työyhteisön hyvinvointina, kun oppilashuoltoryhmä auttaa oppilaita, joilla on ongelmia ja kun oppilashuoltoryhmä jakaa vastuun oppilaiden asioiden eteenpäin viemisestä opettajan kanssa. Lisäksi haastateltava ajattelee, että oppilaan hyvinvoinnissa näkyy se, kun oppilashuoltoryhmä on työskennellyt yhteisöllisesti edistäen oppilaan yksilökohtaisia asioita.

Puhuja 2B: *Mun mielestä se näkyy sellasena hyvinvointina siinä työyhteisössä.*

Puhuja 1B: *Työpaikka johon on kiva tulla...*

Puhuja 3B: *Niin, ja kyllä mä pidän sitä mittarina, viime kädessä, siinä sen oppilaan hyvinvoinnin näkymisessä. Se on se viimesin mittari. Sitä vartehan me kaikki toimitaan, se on se, mikä meitä työllistää.*

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että ryhmä, joka toteuttaa oppilashuoltoa yhdessä, työskentelee osittain patogeenisestä näkökulmasta, jossa ongelma on jo ilmennyt. Yhteisöllisyyden puuttumisen tässä ryhmässä ymmärretään tarkoittavan, että oppilas ei saa oikeanlaista, hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa vastaavaa moniammatillista apua.

Puhuja 2B: *Sehän saattas kadota sinne.*

Puhuja 3B: *Eikä saa oikeanlaista apua.*

Puhuja 2B: *Sitten tärkeä on mun mielestä että jokainen, mä en tiedä toistanko mä itseäni, mut et jokainen oppilas kokee olevansa osa sitä yhteisöä. Ja se pyritään turvaamaan täs oppilashuoltolaissakin. .. Niin se, että meillä on yhteiset tavoitteet, yhteiset säännöt ja muut. Ja yhteiset tavat toimia, yhteiset tämmöset väliintulokyselyt ja muut, millä me saadaan tietoa niistä oppilaista. Niin silloin me pystytään tarjoamaan sitä tukea ja se laps voi kulkea tän nuoruuden, ihan että hänestä huolehditaan hänestä välitetään. Tää meidän kai tavote olis ja tämäkin, että tässä oppilashuoltoryhmässä kovasti kokee. Siitä käytiin keskustelua, että olemme kuitenkin aika monenlaisten ongelmien kanssa tekemisissä ja niihin pitäis löytää aina semmonen moni, laaja-alainen, monialainen jotenkin asiantuntemus. Ja sit meillä on semmosia lapsia, jotka ei tarvi tämmöstä tukea, näin voimakasta, mut heidätkin pitää tulla huomioiduksi siellä arjessa.*

Yhteisöllisen oppilashuollon toiminta näkyy haastateltavien mielestä koulun arjessa. Keskustelussa nousi jälleen moniammatillinen työ yksittäisen oppilaan asioissa, joka näkyy oppilaan elämässä. Yhteisöllisen oppilashuollon toiminta näkyy oppilaan hyvinvointina ja koettiin, että sitä varten oppilashuoltoryhmä toimii. Oppilaan auttaminen on se, mikä oppilashuoltoryhmää työllistää. Haastateltavat toivat esille, että palaverit oppilaan asioissa eivät näy muille, joten yhteisöllinen oppilashuolto ei siten näy yhteisössä. Haastateltavat ajattelevat kuitenkin, että yhteisöllisen oppilashuollon toiminta näkyy hyvinvointina työyhteisössä ja työpaikkana, johon on kiva tulla. Tämä ajatus voi pohjautua siitä, että työyhteisö tarttuu oppilaan ongelmiin yhteisöllisesti oppilashuoltoryhmässä. Öqvistin (2003, 67) mukaan myös koulujärjestelmän nimissä voidaan ylläpitää tilannetta, jotka aiheuttaa ongelman sen sijaan, että pyrkisimme muuttamaan koulun rakenteellisiä tekijöitä, kuten aikuiskontaktien lisääminen, oppilaiden oppimismotivaation herättäminen osallistamalla oppilaat opetuksen suunnitteluun, antamalla oppilaille vastuuta oppia itse sekä oppituntien



ja opetustavan kehittäminen oppilaille sopivaksi. Toisaalta tämän asian ilmaiseminen voi, kuten Öqvist (2003, 67) asian toi esille, aiheuttaa vastustusta niissä henkilöissä, jotka hyötyvät siitä, että mikään ei muutu. Keskittymällä yhteisölliseen oppilashuoltoon yksilöllisen oppilashuollon sijasta, voidaan pyrkiä muuttamaan koulun rakenteellisia tekijöitä. Tämä kautta yhteisöllisestä oppilashuollon toiminnasta muodostuisi sekä ennaltaehkäisevää että mahdollisesti osallistavaakin toimintaa.

Haastateltavat, jotka hoitavat oppilaasta huolehtimisen yhdessä, kokivat että oppilashuolto sujuu hyvin, kunhan siihen löytyy aika, tiedonkulku asiantuntijoiden välillä toimii ja työnjako on selkeä. Vastauksissa korostui puhe oppilashuollosta yksilökohtaisissa asioissa, jossa moniammatillisesti toteutetaan oppilashuoltoa. Puheessa ilmenee ajatus moniammatillisen oppilashuoltoryhmän toiminnasta yhteisöllisen oppilashuollon sijasta.

*Puhuja 3B: Monta toimijaa ja se että, saattaa olla haastavaa rakentaa sellasta tilannetta, että kaikilla on mahdollisuus toimia yhtä aikaa. Tää on se ihannetilanne.*

*Puhuja 4B: ...tiedonkulkua ainakin eri asiantuntijoiden välillä, saattaa joskus olla ongelma. Ja sitten joku palaverien viivästymiset ja muut.*

*Puhuja 2B: Se varmaan se ajallinen resurssointi kans, että tuntuu, että kaikilla on niin kaikkea nykyään, että .... semmosia tilanteita, et sais mahdollisimman monen eri ryhmän edustajia paikalle.*

*Puhuja 3B: Joo, ja kyllä mä aattelen et se iso haaste on mun mielestä tämmösessä yhteisöllisyydessä myös se, että siinä on haastavampaa tehdä selkeää työnjakoa, et kuka kantaa vastuun.*

Edellä olevista ja seuraavista lainauksista ilmenee myös, että vastaajilla on epäselvää, miten tiedonkulku lain mukaan menee. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) 19 § mukaan yksittäistä opiskelijaa koskevan oppilashuoltoasian käsittelyn tueksi koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä oppilashuoltoryhmän jäsenillä on oikeus vaihtaa tietoa keskenään ja lisäksi oikeus pyytää neuvoa opiskelijan asiassa tarpeelliseksi katsomiltaan asiantuntijoilta ja ilmaista heille siinä tarkoituksessa salassa pidettäviä tietoja siten kuin viranomaisten toiminnan julkisuudesta annetun lain (621/1999) 26 §:n 3 momentissa säädetään. Moniammatillinen asiantuntijaryhmä saa keskenään vaihtaa välttämättömät

tiedot oppilaan asiassa, ja tämän takia yksilökohtainen ryhmä myös perustetaan erikseen jokaisen oppilaan asioissa tarpeen mukaan oppilaan ja hänen huoltajan suostumuksella.

*Puhuja 2B: Joo ja se varmaan, se on kans kivi kengässä edelleen ja aina ollut, mikä rooli on kun just ajattelee näitä sektoreita. Koulu, terveyshuolto, sosiaalitoimi. Laki tuo esteitä meidän väliselle yhteistyölle ja se tuntuu jotenkin välillä tosi ikävältä, että kun sama tahto on ja halu jonkun oppilaankin kohdalta. Mutta me emme voi vaihtaa sitä tietoa, jolla me voitas helpottaa sen asian eteenpäinmenoo.*

Yhteisöllisen oppilashuollon asioita käsitellään eri tavalla riippuen siitä, mitä asioita niissä ilmenee. Osa voidaan käsitellä opettajankokouksissa jos kyseiseen asiaan voidaan vaikuttaa keskustelemalla opettajien kanssa. Riippuen siitä, mitä asioita yhteisöllisessä oppilashuollossa tulee esille niin tehtäviä jaetaan tai asia organisoidaan yhdessä. Haastateltavat kertoivat, että yrittävät edistää esille nousevia omassa työssään, omassa aineessaan ja omissa tehtävissään. Kalkkisen ja Peltosen (2007, 78) mukaan oppilashuoltoryhmä koordinoi oppilashuollon tavoitteisiin liittyvää toimintaa. Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on toimia asiantuntijana terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön kehittämisessä ja seurannassa sekä seurata ja arvioida koulu yhteisössä yhteisöllisen tuen tarvetta. Omaan tutkimukseeni osallistuneista oppilashuoltoryhmistä toisella ei ollut toimintasuunnitelmaa yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisen osalta, vaan se toteutti spontaanisti sen, mitä kaksi kertaa vuodessa esiintyvissä tapaamisissa ilmenee.

*Puhuja 4B: Mutta eihän se pelkästään ongelmakeskeistä oo, että .... viimesintä missä mää olin... mutta kyllähän se opiskelijakeskeistä oli, ja myös heiltä niitä toimintatapoja ja heidän ideoitaan.*

Haastattelija: *Missä yhteyksissä te käsittelette yhteisöllisen oppilashuollon asioita ?*

*Puhuja 4B: Opettajankokouksissa tuodaan esille esimerkiksi. Sellasen asian mikä siellä ilmeni...*

Haastattelija: *Eli opettajankokouksissa?*

Puhuja 4B: *Niin, koska siellä se asia mikä siellä ilmeni, niin oli sellanen, pystytäänkö vaikuttamaan keskustelemalla opettajien kanssa.*

Oppilashuoltryhmällä, joka toteuttaa oppilashuoltoa yhdessä, on käytössä vuosikello huolikartoituksista, jossa jokainen opettaja kirjaa mahdolliset oppilaskohtaiset huolet, jotka oppilashuoltoryhmä sitten käy läpi. Tällaista ongelmiin keskittyvää yksilökohtaista toimintaa ei oppilashuoltolaissan ymmärretä yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tehtävänä.

## 4.2 Yhteisöllisyyden edistäminen oppilashuollon kautta

### 4.2.1 Yhteisöllisyyttä edistetään osallistamalla

Molemmissa haastatelluissa oppilashuoltoryhmissä osalistajat kokivat, että osallisuus sitouttaa ihmisiä yhteisöön. Yhteisöllisyyttä edistetään järjestämällä yhteisöllisiä tapahtumia, teemapäiviä, oppilaiden työskentelyä yli luokkarajojen ja ikäryhmien sekä, järjestämällä kummioppilastoimintaa. Me-henkeä ja yhteisöllisyyttä edistetään haastateltavien mukaan toteuttamalla yhteisiä projekteja, yhdessä tekemällä ja kuuntelemalla siten, että jokainen tulee kuulluksi. Yhteisöllisyyttä edistetään myös muun muassa siten, että esimerkiksi järjestyssäännöt laaditaan koko yhteisön yhteistyönä ja kaikkia kuunnellaan. Yhteisöllisyyttä voidaan Schapsin (2003) mukaan lisätä juuri toteuttamalla luokkakokouksia, joilla osallistetaan kaikki oppilaat laatimaan normeja ja odotuksia kouluyhteisölle, suunnittelemaan toimintaa sekä tunnistamaan ja ratkomaan yhteisön ongelmia. Myös Repon (2010, 194-195) tutkimustulokset osoittivat, että yhteisön voimavaroja hyödyntäviksi työtavoiksi osoittautuivat yhteisistä tavoitteista ja pelisäännöistä neuvottelu.

Tutkimuksessa tuli esille, että yhteisöllisyyttä edistetään lisäksi ryhmäytymisharjoituksilla, välituntitoiminnalla, retkillä ja verso vertaissovittelija-toiminnalla. Repon (2010, 194-195) tutkimustulokset osoittivat myös, että yhteisöllisyyttä edistää myös vaihtuvat pienryhmät, yhteisen ja yksilöllisen vastuun tarkentaminen sekä toiminnan tulosten ja toimintaprosessin arviointi. (Repo 2010, 194-195.) Haastateltavien mukaan yhteisöllisyyttä voidaan lisätä ryhmäyttämällä luokka hyvin. Vanhempainyhdistyksen koettiin edistävän yhteisöllisyyttä järjestäessään tapahtumia ja toimintaa. Schaps (2003) ja Rautiainen (2008, 109-110) tuo esille, että toteuttamalla koko kouluyhteisöä rakentavia tapahtumia, kuten erilaisia perhetapahtumatilaisuuksia, edistetään yhteisöllisyyttä.

Puhuja 1A: *No siis mä ajattelin, jos nyt ihan tämmösiä käytännön juttuja niin mun mielestä nyt tää korona tietenkin on se, mikä mun mielestä yhteisöllisyyttä syö nopeasti, koska me ei voida järjestää mitään yhteisöllisiä juttuja, mut et mun mielestä tääl koulussa yleiset teemapäivät on erittäin hyvä esimerkki yhteisöllisyydestä, jos kaikki toimii ja sitten luokat kenties on keskenään tekemisissä, isommat oppilaat pitää ohjelmaa pienemmille, on kummioppilastoimintaa, musta kaikki tämmönen niinkun siis tämmönen luokkien, luokkarajojen yli tehtävä yhteistyö on mun mielestä erittäin hyvää. Mut sehän on nyt toisiaan minimissä, sitä ei juuri ole tällä hetkellä. Tai ei ole, muuta ku välitunnilla nähdään ehkä on jotakin.*

Yhteisöllisyyttä edistetään muun muassa luomalla yhdessä pelisäännöt, miten toimia koulussa. Tärkeänä pidetään myös, että kaikki noudattavat sääntöjä. Rautiaisen (2008, 109) mukaan toimintakulttuuri rakentuu selkeiden sääntöjen tai rutiinien varaan ja vähemmistöissä ovat sellaiset joustavat säännöt, joihin voidaan vaikuttaa. Rautiaisen näkemyksen mukaan oppilaille annetaan käytännössä valtaa säädellysti ja oppilaat voivat vaikuttaa päätöksiin helpommissa kysymyksissä. Tämän tutkimuksen tulokset mukailevat Rautiaisen väittämää. Yleisesti oppilaiden osallisuus toteutuu haastateltavien mukaan oppitunneilla silloin, kun opetus on luonteeltaan vuorovaikutuksellista.

Puhuja 2A: *Ja sit et onko sit tää kysymys, et oppilailla mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, et kuinka tiukat raamit kaikki opetussuunnitelmat, tunti, aika.*

Puhuja 1A: *No varmasti se luo aika tiukat raamit siis sen suhteen, mut et kyllähän se antaa niit mahdollisuuksia myös, että ei asioita tarvi käsitellä samalla tavalla joka kerta, mutta se, että osalla on isoja ryhmiä, että sen työtavan vaihtaminenkin tuottaa kyllä tosi paljon hankaluutta jos ei sul oo siinä toista aikuista. Että ei se niinku helppoa oo myöskään sen niinku niiden itsensä toteuttaminen, mutta mun mielestä siis oppilaita kuuntelemalla myös sä saat aika paljon sitä niinkun vinkkiä siitä, että millä tyylillä ne haluais tehdä jotakin asioita, ni joskus ehdottelee, mun mielestä niitä aina kannattaa kuunnella ja sit pyrkii toteuttamaan ne aina jossain välissä, vaikka sä itse pitäisitki ne perusohjat kuitenkin itselläsi ja päättäisit, et millon se tapahtuu ja missä, että.*

Puhuja 1A: *Kuulostais aika kaoottiselta mun mielestä, että kyllä se.*

Puhuja 3A: *Jotkut raamit täytyy olla.*

Puhuja 1A: *Joo, itseasiassa toteuttaminenkin täytyy kyllä tapahtua joidenkin ohjeistuksen ja raamien sisällä, että ei se ihan vapaata voi olla. Ei ikinä.*

Puhuja 2A: *Mut just et siel on kuitenkin tilaa liikkua siinä, et sen voi antaa just oppilaiden olla mukana, mutta niinku sanoit.*

Monessa koulussa ei kysytä parannusehdotuksia oppilailta, ja Schapsin (2007, 76-77) mukaan tämä johtuu siitä, että oppilaiden ehdotukset ja ajatukset voivat olla huolestuttavia. Koulun aikuiset eivät ehkä halua kuulla, kuinka suuri osa oppilaista eivät viihdy koulussa. Toiseksi, oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä koulua käyvät ja kolmanneksi, koulun johto voi olla kykenemätön toimimaan tai vastaamaan oppilaiden ehdotuksiin, jolloin kysyminen oppilailta koetaan hyödyttömäksi.

Puhuja 2B: *Ja se vaikka sitä ei ehkä niin tietosesti aina kyselläkään oppilaiden mielipidettä koulusta, mut kuitenkin sit kun ne saa jotakin seinätaulua kirjotaa, mitä hyvää meidän koulussa on, niin siel tulee tosi paljon niitä ranskalaisii viivoin niitä asioita mihin oppilaat on tyytyväisiä juuri meidän koulussa.*

Yhteisöllisyyden kehittäminen yksilöllistyvässä koulumaailmassa edellyttää, että koulujen toiminta vetää puoleensa. Tämä toteutetaan osallisuuden kautta. Koulussa tulee toteuttaa toimintaa, jossa kaikki otetaan mukaan. (Palovaara 2008, 77.) Haastateltavat kokevat, että osallisuus sitouttaa sekä vanhempia että lapsia yhteisöön. Haastatteluissa ilmeni, että oppilailla on mahdollisuus itsensä toteuttamiseen vaikka opetussuunnitelmat ja aika luovat melko tiukat raamit. Oppilailla nähtiin olevan osallisuuden mahdollisuuksia siten, että asioita ei tarvitse käsitellä samalla tavalla joka kerta ja työtapoja voidaan vaihtaa. Haastattelussa nousi esille, että oppilaita kuuntelemalla saa vinkkiä siitä, että millä tyylillä ne haluaisivat tehdä jotakin asioita. Oppilashuoltoryhmän jäsenet pitivät tärkeänä työskentelymallia, johon osallistetaan oppilaita opetuksen osalta, eli esimerkiksi ryhmätöiden tekemistä. Vastauksissa korostettiin niiden tärkeyttä jo pienestä pitäen, koska on vaikeampaa harjoitella yhteistyötä vanhempien oppilaiden kanssa, jos heillä ei ole kokemusta siitä aikaisemmin.

Puhuja 1A: *Mut se olis tosi hyvä jos tämmönen niinku työskentelymalli tulis jo pienestä pitäen. Sun on hyvin vaikea lähteä isompien oppilaiden kanssa harjoittelemaan enää*

*tai sä joudut lähtee harjoittelemaan ryhmätyötä jos ne ei aikasemmin oo sitä tehny, koska siinä on aivan omat sosiaaliset taidot, mitä sä joudut silloin käyttämään ja se ei silloin toimi jos sä vaan annat aiheen ja nyt tehdään näin vaan siinä pitää nimenomaan oppilaille kertoa, mitä tää ryhmätyö tarkoittaa ja miten siinä ollaan ja miten siinä toimitaan, että mun mielestä se on kans sen niinku ... kehityksen tulos, et jos voi sitten ... antaa vain ohjeet edestä ja kaikki toimii niinku sanotaan, ni se on kyllä aika ihanteellista jos näin on.*

Korkiamäen (2013,194) mukaan on kuitenkin eri asia "määrätä" nuoret samaan ryhmään, projektiin tai koululuokkaan kuin nähdä, kuulla ja tunnistaa nuorten olemassa olevat yhteisölliset siteet. Nuorten omien yhteisöjen tunnistaminen, niiden tukeminen ja niissä muotoutuvien käytäntöjen hyödyntäminen voidaan nähdä yhtenä nuorisososiaalityön hyödyntämättömänä potentiaalina koulussa. (Korkiamäki 2013, 194.) Toisessa tutkimukseen osallistuneista kouluista on käytössä Kiva-koulu kiusaamisen vastainen ohjelma edistämässä oppilaiden sosiaalisia suhteita. Schaps (2003) puolestaan suosittelee kaveriohjelmia kouluille, joissa yhdistetään eri-ikäisiä oppilaita. Haastateltavien mukaan tukioppilastoimintaa voidaan myös pitää oppilaiden osallistavana toimintana, joka tukee yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyttä voidaan myös haastateltavien mukaan lisätä ryhmäyttämällä luokka hyvin ja panostamalla siihen, että oppilaat oppivat tuntemaan toisensa hyvin.

*Puhuja 3B: Niitä ryhmäytymisjuttuja tulee sinne yläkouluun ja lukion alussa.*

*Puhuja 2B: On tehty retkiä silloin kun on ollu siihen mahdollisuutta.*

*Puhuja 4B: Niin, no tuossa yhteisöllisyydessä ainakin mun mielestä oleellista on tietysti se, että kuuluu omaan yhteisöön. Eli omaan luokkaansa, niin se ainakin tulee korostumaan lisää.*

*Puhuja 3B: ...Mitä nyt tässä kuuntelee, meillä on semmonen välituntitoiminta vähän tehostetumpi, että tulee..*

*Puhuja 2B: Ja ehkä tääkin, mikä on huonosti käytetty, mutta kumminkin tämmönen verso-toimintakin, sit sä oot ollu siinä ohjaajana mukana. Niin kyllähän se on kans osittain toimintatapa, millä aktivoidaan oppilaat yhteisen hyväksi.*

#### 4.2.2 Kyselyt, Kiva koulu ja Yhteispeli

Haastateltavat ajattelevat, että yhteisöllinen oppilashuolto edistää yhteisöllisyyttä käymällä erilaisia kyselytuloksia läpi, kuten esimerkiksi THL:n terveystutkimukset. Kyselyt käydään läpi yhdessä ja niistä tiedotetaan koulun henkilökunnalle. Kyselyn pohjalta tiedetään, mitä voidaan edistää tai missä on haasteita, joihin voidaan puuttua. Kyselyjen osalta halutaan kuulla myös huoltajien mielipidettä. Pidetään tärkeänä kuulla eri näkökulmia yhteiseen asiaan ja koettiin, että matalan kynnyksen kyselyitä tulisi tehdä enemmän.

*Puhuja 3A: No ainakin mulle tulee mieleen kaikki nämä kyselyt, mitä toteutetaan niinku tää oppilaille sekä huoltajille, et niistähän tietysti voi nousta semmosia asioita mihin me niinku tavallaan sitten yhteisöllinen oppilashuolto ottaa kantaa, että niistähän ne nousee varmaan sitten ne tietynlaiset epäkohdat taikka sitten mitä voidaan ylipäänsä lähtee ennaltaehkäsemään. Et tavallaan osallistetaan niitä oppilaita ja osallistetaan vanhempia ja tehdään hyvää yhteistyötä.*

*Puhuja 3B: Käy ainakin erilaisia tuloksia, mitä on tuloksia läpi, niinkun nämä THL:n terveystutkimukset. Et niitä läpikäydään yhdessä ja mahdollisimman monelle koulun henkilökunnalle. Niin et tiedetään niistä, mitä voidaan edistää tai missä on niitä pullonkauloja, joihin voidaan puuttua. Ja mitkä on niitä parannuskeinoja. Ja tietysti kuulee huoltajien mielipidettä, siltä puolelta tulee parannuskeinoja, mitä mahdollisuuksia koululla on tehdä.*

*Puhuja 3B: Niin, se on tärkeää kuulla eri näkökulmia siihen yhteiseen asiaan.*

*Puhuja 2B: No ehkä täs vois ottaa kaikki nämä terveystutkimukset, kyselyt mitä tehdään laajemmin huoltajille ja oppilaille niitten kouluviihtyvyyteen liittyvistä asioista. Ja huoltajille myöskin, että miten ne kokee tän meidän koulun toiminnan. Ja sitten tietenkin nämä kaikki opettajankokouksessa, jossa me käydään henkilökunnan kanssa läpi niitä asioita.*

Pippuri (2015, 96-97) tuo myös esille tutkimuksessaan, että koulun sosiaalityössä tarvitaan palveluiden käyttäjien ja ammattilaisten tietoa. Koulussa oppilaat ovat kaiken keskiössä ja heitä tulisi kuulla, joten edellä aineistosta nousseet kyselyt ovat samansuuntaisia tämän kanssa. Kyselyjen lisäksi oppilashuoltoryhmän jäsenet pitivät tärkeänä, että koulussa on avointa toimintaa ja asioista puhutaan ja niitä ruoditaan yhdessä. Avoimuuden kautta sitä

luottamusta myöskin kasvatetaan. Yhteisöllisen oppilashuollon yhteisöllisyyttä edistää haastateltavien mukaan myös tiedottaminen.

*Puhuja 2B: Se avoimuus jotenkin on tärkeä asia myöskin, että pitää koulun avointa toimintaa ja asioista puhutaan ja niitä ruoditaan yhdessä. Avoimuuden kautta sitä luottamusta myöskin kasvatetaan.*

*Puhuja 4B: Tiedottamista ja.*

*Puhuja 2B: Tiedottamista ja avoimuutta ja, joo, kaikkee tämmöstä.*

Yhteisöllisen oppilashuollon ennaltaehkäisevinä tehtävinä nähtiin toimintatapojen kehittäminen, asioihin puuttuminen ja asioiden huomaaminen riittävän ajoissa. Riittävä ennakointi ja hyvien asioiden vahvistaminen koettiin myös yhteisöllisen oppilashuollon ennaltaehkäisevinä tehtävinä. Yhteisöllisen oppilashuollon ennaltaehkäisevät tehtävät ovat haastateltavien mielestä myös kiusaamisen ennaltaehkäisy Kiva koulu -ohjelmalla. Opettajat ovat lisäksi osallistuneet Yhteispeli-ohjelmaan, joka on valtakunnallinen yhteisöllisyyteen liittyvä ohjelma. Yhteispelikoulutus liittyy koko koulun osallistamiseen yhteisönä. Yhteispeli-ohjelmassa käsitellään yhteistyötä opettajien ja oppilaiden kesken, oppilaiden kesken ja muun muassa liityen siihen, miten opettajakokous toteutetaan, yhteisöllisyyttä edistäen. Yhteisöllisen oppilashuollon ennaltaehkäisevänä tehtävänä nähdään myös vaikuttamisen koulun toimintakulttuuriin.

*Puhuja 1A: No mä aattelin just tätä suunnittelua ja ennaltaehkäisevää työtä, mitä se voi tehdä niinku siel taustalla ja tämmöstä etukäteistyötä ennen ku mitään tilanteita tavallaan syntyykään ja tietenkin niitä epäkohtia korjataan jos nähdään ni se on must hyvä keino pohtia niitä, et mitä niille voidaan tehdä. Saadaan niinku mielipiteitä monelta suunnalta ajattelin.*

*Puhuja 2A: No mutta just se ennaltaehkäisy, että se on niinku tosi tärkeä, ettei tulis niinku voi sillälaila varmaan niinku välttää monta ongelmia, että ei sitten tuukaan mitään.*

*Puhuja 3B: Riittävä ennakointi.*



*Puhuja 4B: Niin ja tukemalla puuttumaan asioihin. Että kyse on puuttumisesta. Ja huomaamisesta.*

Pienen yhteisön nähtiin helpottavan yhteisöllisen oppilashuollon kehittämistä. Oppilaiden ja vanhempien osallisuutta tulee vastaajien mukaan myös kehittää. Lisäksi yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän jäsenet voisivat kehittää nivelvaihtelua, läksyparkkia ja tiedottamista yhteisöllisestä toiminnasta.

#### 4.2.3 Koulun toimintakulttuurin merkitys yhteisöllisyyden rakentumisessa

Koulun toimintakulttuuriin liittyy haastateltavien mielestä arvot ja asenteet sekä se, millä tavalla toimitaan. Koulun toimintakulttuurin nähtiin ohjaavan toimintaa. Koulun toimintakulttuurin haastateltavat ymmärsivät koulun toimintatapoina eri tilanteissa: miten koulussa toimitaan, viestitellään ja mitkä ovat käytänteet eri tilanteissa. Lisäksi koulun toimintakulttuuriin liitettiin myös kulttuurisia sääntöjä, joita ei ole kirjoitettu mihinkään. Haastateltavat ovat keskustelleet arvoista työyhteisössä siten, että on määritelty minkälaiseen käytöstyyliin koulussa kannustetaan. Vastaajat kokivat myös, että arvot vaikuttavat toimintakulttuuriin. Haastateltavat toivat esille, että kaikilla on perusarvoja, jotka tyypillisesti vastaavat ”tavallisen suomalaisen” arvomaailmaa. Rainan (2012,12) mukaan työyhteisö toimii kuten satunnainen ryhmä silloin, kun työyhteisöstä puuttuu ryhmänormit ja henkilökohtaiset intressit määrittävät toimintaa. Silloin totutut tavat ja yleiset kulttuurikoodit säätelevät yksilön käyttäytymistä. Satunnaisissa ryhmissä vallitsee yksilöllisyyttä arvostava kulttuuri yhteisöllisyyden kustannuksella. (Raina 2012,12.)

*Puhuja 3A: Ja jotenki aattelen mä tulee aina mieleen se, et osa on varmaan kirjoitettu ja sit on varmaan semmosia kulttuurisia sääntöjä, mitkä ei oo kirjoitettu, kaikki vaan tietää, et tämmönen on olemas, mutta... koulun tapa toimia erityistilanteissa.”*

Yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän jäsenet toivat esille, että koulun toimintakulttuuri näkyy viestinnässä, esimerkiksi Wilma-järjestelmän käytössä ja kaikessa toiminnassa ja toimintatavoissa. Koulukulttuuri näkyy haastateltavien mukaan myös pedagogisessa toiminnassa, kolmiportaisessa tuessa, rangaistuskäytänteissä, suhtautumisessa oppilaiden poissaoloihin ja niin edelleen. Samoin Kouluhyvinvointiryhmä (17, 29-30.) tuo esille, että

opetuksessa käytettävät työtavat ilmentävät omalta osaltaan koulun toimintakulttuuria. Tämä menee hyvin yhteen aineistosta nousevien asioiden kanssa.

*Puhuja 1A: No en mä tiedä, kyl mun mielest ainakin niinkun viestinnässä, miten laitetaan viestiä kuka laittaa, mihin laittaa ja siis niitä nyt on lukemattomia juttuja, miten annetaan jälki-istunto, mikä on se miten siinä edetään tai...*

*Puhuja 1B: ... mut mä käsittäisin siis koulun toimintatapoja eri tilanteissa, että miten me toimitaan, miten me viestitellään, mitä me tehdään ku on rangaistaan tai mitkä on meidän kaikki käytänteet kaikis tilanteissa.*

*Puhuja 2A: Joo, siis ne on ihan kaikkia näitä, millon oppilalle annetaan tukiovetusta ja mikä on meidän kolmiportainen tukisysteemi. kaikkihan on sitä toimintakulttuuria, mikä meillä on niinku koko ajan käytössä.*

*Puhuja 1A: Kyllä, sitten kaikki Vilma siis kokonaisuudessaan kaikki ne Vilma-merkinnät.*

Samoin Berg (2003, 183-184) tuo esille, että toimintakulttuuri on läsnä opetustilanteissa, keskusteluissa, vanhempainryhmissä ja oppilaiden, opettajien sekä oppilashuollon palaverissa. Oppilashuoltoryhmän jäsenet määrittivät koulun toimintakulttuurin kouluyhteisön tavaksi toimia arjessa. Raina (2012, 12) tuo esille, että yhteisöille on ominaista yhteiset arvot ja tavoitteet. Arvoihin ja tavoitteisiin liittyy sopimuksellisuus, joka edellyttää vuorovaikutusta yhteisön jäsenten kesken. Aineiston mukaan koetaan, että toimintakulttuuria täytyy käydä yhdessä läpi kaikkien kanssa niin, että se on samanlaista.

*Puhuja 2B "Tähän varmaan liittyy ne arvot ja asenteet, millä tavalla.*

*Puhuja 3B "Joka ohjaa. Mutta niitä täytyy käydä yhdessä läpi kaikkien kanssa, niin että ne on erityisesti samanlaisia tässä asiassa. Tai että niitä on käytävä läpi, mitkä asiat meitä ohjaa toimimaan.*

Koulun toimintakulttuuri ilmenee haastateltavien mielestä osallisuutena, vuorovaikutuksena ja toimintatapoina. Toimintakulttuuria kehitetään kouluttamalla henkilökuntaa, pitämällä opettajankokouksia, henkilöstökokouksia ja vanhempainiltoja.

Puhuja 3B: *Osallisuutena, vuorovaikutuksena.*

Puhuja 2B: *Toimintatapoina.*

Puhuja 2B: *Ja kehittämistä tapahtuu tietysti silleen, että myös henkilökuntaa koulutetaan, pidetään opettajankokouksia, henkilöstökokouksia, vanhempainiltoja.*

Haastateltavat toivat esille, että opettajalla on tärkeä osa toimintakulttuurin luomisessa luokassa. Luokassa opettaja luo tietynlaisen oman toimintakulttuurin omalla persoonallisuudellaan ja tyyllillään. Haastateltavien mielestä on opettajan oma valinta, minkä systeemin hän siinä omassa luokassaan toteuttaa. Luotetaan myös siihen, että opettaja osaa soveltaa toimintakulttuurinsa sen mukaan, mikä sopii parhaiten kyseiseen luokkaan. Koulu kuuluu organisaatioihin, joita on vaikeinta kalibroida, koska opettajakunnalla on suuri autonomia ja koulujohdon voi olla vaikea osoittaa, että opettajat noudattavat annettuja ohjeita suljettujen luokahuoneen ovien takana (Öquist 2003, 20).

Puhuja 1A: *Siis kyllä se vaikuttaa aika paljonkin siis riippuen nyt jos mä aattelen sillai, että jos nyt otetaan luokittain esimerkiksi ni luokissahan opettaja luo kuitenkin sen tietynlaisen oman toimintakulttuurin sinne omaan luokkaansa, jonka ylä ylhäällä tietenkin on ne koulun järjestyssäännöt, jota kaikki toteuttaa, mut että opettajilla on oma tyyli laittaa Vilmaan viestintää, jotku laittaa negatiivista, jotkut positiivista, jotkut kaikkia, jotkut merkkää joka ikiseltä tunnilta jotakin siis se on mun mielestä opettajan oma toimintakulttuuri siinä luokassa. Jotkut soittaa, jotkut käyttää reissuvihkoja, mun mielestä se on opettajan oma valinta, et minkä systeemin hän siinä omassa luokassaan sitten ottaa.*

Puhuja 2A: *Ehkä sitä vähän niinku soveltaa, että kuinka tai mikä tapa sopii niinku parhaiten just siihen luokkaan tai...*

Puhuja 3A: *Ja varmaan aika paljon tekemistä on sillä opettajan omalla persoonallisuudella, millä tekee töitä.*

Roberts ym. (1995) mukaan sekä opettajien että oppilaiden yhteisöllisyyden tunne liittyy merkittävästi opettajien asenteisiin ja käsityksiin koulun ilmapiiristä. Mitä toivotumpi

opettajien suhtautuminen on, ja mitä positiivisempi koulun ilmapiiri on, sitä enemmän esiintyy yhteisöllisyyden tunnetta. Haastateltavat toivat myös esille positiivisen ilmapiirin tärkeyden, että tervehditään oppilaita ja kollegoja. Yhteisöllisyydestä keskustellessa nousi esille myös toisillensa tarjoama tuki ja toisen työn arvostamista.

## Vuorovaikutus

Haastateltavat liittivät vuorovaikutuksen koulun toimintakulttuuriin. Aikuinen saa lapsen kunnioitusta kun itse kunnioittaa lapsuutta ja lasta. Haastavana koettiin vuorovaikutustilanteet, joissa aikuinen joutuu komentamaan oppilasta. Vuorovaikutus nähtiin molemminpuolisena kunnioituksena.

*Puhuja 1A: No se on aina semmonen tosi tärkeä kysymys mun mielestä tuo vuorovaikutus siis se on kaiken A ja O, että kyllähän meillä aikuisilla on vastuu mun mielestä siitä vuorovaikutuksesta siis kaikenlaisesta vuorovaikutuksesta ja tilanteet ei aina oo helppoja ja täytyy komentaa ja aina oppilas ei tee niinku pyydetään niin mun mielestä siis se aikuisen täytyy pysyä aikuisena näis tilanteissa ja kyllähän se siis mun mielestä se on kaikilla henkilökunnassa tiedossa varmasti tämä asia.*

*Puhuja 3A: Mulle tulee tästä vuorovaikutus.. tää on mun lempilapsi tää vuorovaikutusaihe, ni mulle tulee aina siitä mieleen se semmonen niinku tietynlainen molemminpuolinen kunnioitus, että tavallaan että mä aina ajattelen niin, että mä en voi esimerkiks aikuisena omassa työssä mä en voi saada lapsen kunnioitusta jos mä en ensin kunnioita lapsuutta ja lasta ja se lähtee niinku jotenkin siitä ja mä jotenkin koen, että mä oon itte ainakin niinku esimerkkinä omas työs lapsille siitä kunnioittavasta kohtaamisesta, jotta se on niinku molemminpuolista.*

Vuorovaikutus aikuisten kesken tulee yleensä esille negatiivisessa yhteydessä silloin, kun on tapahtunut jotakin. Koettiin, että aikuinen voi myös käydä pahoittelemassa sanomisiaan oppilaalle tai vanhemmalle. Tämänkaltaista vuorovaikutusta pidettiin tärkeänä.

*Puhuja 1A: No kyllä siitä vuosittain aina jossain tulee ja tietenkin valitettavaa on, et se tulee sit jossakin negatiivises yhteydessä ehkä esille, että on sit tapahtunut ja meidän täytyy tietenkin ymmärtää, että kaikki ollaan ihmisiä ja joskus tulee sanottua vähän niinkun lause, joka nyt ei välttämättä ollu kovin järkevä, niin tota aina niistä puhutaan, mun mielestä se on semmonen hyvin yleinenkin aihe.*

Haastateltavat toivat esille työn raskaudens ja inhimilliset tekijät vuorovaikutuksen esteenä. Vuorovaikutuksen yhteisössä katsottiin myös olevan johtamiskysymys ja aikakysymys: ”pitäs olla aikaa kohdata”. Kohtaamisen haasteena koettiin olevan koululaitoksen ensisijainen tehtävä oppimisen edistämässä. Oppimisen edistämisen koettiin luovan painetta ja tavoitetta opettajalle toimia ja huolehtia oppilaan oppimisesta hyvinvoinnin kustannuksella.

*Puhuja 4B: Niin, se on tärkeää, mut sitte toisaalta, ja sen haaste on se, että tässä on, koululaitoksella on kumminkin se tärkeä tehtävä oppimisen edistäminen. Ja sen luomat paineet ja tavoitteet opettajalla toimia ja huolehtia siitä. Kun ajattelee sitä yläastettakin, miten yläasteella toimitaan. Se, että oppilaat tulee luokkaan ja muuhun. Niin se, siinä kohtaamisessa, siinä on monenlaista tasoa, mitkä vaikuttaa siihen, miten se onnistuu tai ei onnistu.*

*Puhuja 4B: ... Kyllä, mut haasteena tietysti tässä on kaikki nämä, että työn raskaus ja se asetelma siinä. Ei niin, inhimilliset tekijät, jotka vaikuttaa siinä myös. Ja siinä pitää oppia tukemaan toisia, mut se on tietysti myös johtamiskysymys.*

Vuorovaikutus osana yhteisöllisyyttä ymmärrettiin jokapäiväisenä tervehtimisenä ja toisten huomioimisena. Keskustelussa nousi esille opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja opettajan asema suhteessa oppilaaseen. Vuorovaikutus on haastateltavien mielestä tärkeää, ja he toivat esille, että vuorovaikutus on aikuisen vastuulla. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen haasteena koettiin ajan puute ja arjen kiire.

*Puhuja 1A: No se on aina semmonen tosi tärkeä kysymys mun mielestä tuo vuorovaikutus siis se on kaiken A ja O, että kyllähän meillä aikuisilla on vastuu mun mielest siitä vuorovaikutuksesta siis kaikenlaisesta vuorovaikutuksesta.*

*Puhuja 2B: Ja sit juuri se aikajuttu, että pitäs olla aikaa kohdata. Mä koen ainakin ite, että tosi, huomaan ite tässä menneen vaan, että joo, joo, vähän puolihuolimattomasti. Kun ottas sen päivässä, niinkun jossain koulutuksessa oli, että ees kerran päivässä joku katsoo sua silmiin, ei sen tarvi olla pitkä, kysyä vaan, että mitä kuuluu tai hei tai huomenta. Mut että tulee kohdatuksi joka päivä, niin se ois aivan uskomattoman hieno juttu.*

Kohtaamisessa nähtiin olevan monenlaisia tasoja, jotka vaikuttavat siihen, miten se onnistuu tai ei onnistu. Haastateltavat kokievat, että oppilaat tarkkailevat, miten opettajat viestittävät ja puhuvat sekä miten katsekontakti toimii oppilasta kohtaan ja henkilökunnan kesken.

*Puhuja 3B: Tietysti, että se on samas kysymykses tämä meidän henkilökunnan, nää oppilaat paljon lukee myös meitä, että miten me viestitään, miten me puhutaan. Miten se katsekontakti toimii.*

*Puhuja 3B: Niin, henkilökunnan kesken. Ne myös aistii sitä.*

Usea haastateltava toi esille koulu yhteisön aikuisten toiminnan ja hyvinvoinnin heijastumisen oppilaisiin ja opetukseen. Myös Ahtola (2012, 52) korostaa opettajien sitoutumista, osaamista, asennetta ja toimintaa olennaisena osana ongelmien ennaltaehkäisyä sekä kouluhyvinvoinnin edistämistyötä. Oppilaan kohtaaminen ja opettajan aito kiinnostus oppilaasta koetaan merkittäväksi.

*Puhuja 1B: Sitten ehkä se, että löytyy ainakin aikuisilta se kiinnostus sitä nuorta tai oppilasta kohtaan*

*Puhuja 4B: Niin ja velvoite, kyllä meillä on velvoite siihen myös.*

Korkiamäki (2016) tuo esille nuoren tunnustamista. Haastateltavat tuovatkin esille juuri nuoren olotilan huomioimisen ja sen tunnistamisen koulupäivän arjessa. Haastattelussa tuli myös esille, että on helpompi kohdata oppilasta, jos se tulee luonnostaan opettajalta.

*Puhuja 1B: Mutta se jos tuossa tulee sieltä luonnostaan niin se on aina semmonen. Mä koen, että se on silloin, en mä tiedä, helpompi toteuttaa.*

*Puhuja 3B: Nuorelle se voi olla erittäin tärkeää, että se sujuu hyvällä tasolla päivittäin, ja vuorovaikutus mikä täällä on,... mikä lähtee tervehtimisestä ja kaikesta tällasesta. Että huomioidaan otetaan huomioon, saattaa olla huonompiakin päiviä, niin sitten voi huomata, että kannattaakin olla tässä kohtaa ihan hiljaa. Joskus saattaa olla huonompiakin päiviä, sen aika äkkiä huomaa.*

Lisäksi haastateltavat toivat esille ammatintojavelvoitteita toimivalle vuorovaikutukselle ja ammatillisuuden määräämää tapaa toimia hyvässä vuorovaikutuksessa. Tällä he viittasivat moniammatillisen yhteistyöhön. Yhteisöllinen oppilashuolto toteutetaan haastateltavien mukaan koko kouluyhteisön jatkuvassa vuorovaikutuksessa, ja hyvä tiedottaminen sekä tiedonkulku edesauttavat yhteisöllisen oppilashuoltotyön toteuttamisessa, kodin ja koulun yhteydenpidossa sekä moniammatillisen yhteistyön tekemisessä. Koskela (2009, 228) liittyy tiedottamisen ja tiedon jakamisen luottamukseen, ja luottamus osoitetaan tiedon jakamisena ja saamisena sekä omana ammatillisena mahdollisuutena jakaa kokemuksia.

*Puhuja 4B: Niin, koulumaailmassahan on monenlaista toimijaa ja erityisesti ne on eri asteisissa asemissa toisiinsa nähden. Niin myös semmosta, koulu on myös se, missä on paljon ammatintojavelvoitteita toimivalle vuorovaikutukselle. Ja sen ammatillisuuden määräämää tapaa toimia hyvässä vuorovaikutuksessa.*

*Puhuja 1A: Sitä, että kuuntelee niinku kaikkia ja ottaa kaikkien mielipiteet ja niinku just keskusteleee yhdessä.*

Vuorovaikutus näkyy yhteisöllisyydessä siinä, miten kohdataan vanhemmat, miten keskustellaan asiasta vanhemman kanssa ja kohdataan asioita inhimillisesti ilman, että joku tietty tilanne on vain lapsen vika. Tämän sijaan yhdessä mietitään, mikä tilanteen taustalla on. Yhteisöllisyyteen liittyen koettiin myös, että kodit ovat osa yhteisöä. Koulussa näkyy, minkälainen arvostus ja vuorovaikutus kodeissa on, sillä se siirtyy oppilaiden mukaan kouluun.

*Puhuja 3A: Mutta varmasti se on niinku sillai semmonen aihe, mitä varmaan niinku siit ei puhuta ikinä liikaa jotenkin niinku siitä vuorovaikutuksen merkityksestä, et mitä se niinku tarkoittaa sillai .... just jotenki miettii, puhutaan yhteisöllisyydestä, miten kohdataan vanhemmat, miten keskustellaan asiasta vanhemman kans, miten ajatellaan sitä, että se lapsi on sen vanhemman tärkein asia täs maailmaailmas, niinku et tavallaan ne että muistetaan se inhimillisuus siellä jollakin tavalla niinku ja kohdataan se asia sillä tavalla eikä nähdä sitä, että joku tietty tilanne on vaan lapsen vika, vaan että lähetään miettiin sitä, että miten niinku, et siel on varmasti yleensä sieltä löytyy aina taustalta joku miks lapsi on toiminu niinku toimii. Että jotenkin se, ehkä semmonen.*

*Puhuja 4B: Mutta kyllä sen aistii myös sen, kun puhutaan yhteisöllisyydestä, kodeista ja niistä, että myös ne ovat osa tätä meidän yhteisöä. Niin kyllä sekin näkyy myös, että miten sieltä näkyy se arvostus, siirtyy, ja vuorovaikutus.*

## 4.3 Yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista vaikeuttavat tekijät

### 4.3.1 Yhteisöllisyyden haaste

Haasteena yhteisölliselle työskentelylle oppilaiden kesken on tutkimuksen mukaan luokkien väliset riidat tai se, että luokilla on keskinäistä valta-aseman tavoittelua. Lisäksi epäreilisuus ja sääntörikkomukset katsottiin haastavan yhteisöllisyyden rakentumista. Haasteeksi koettiin myös henkilökunnan erilaisten persoonallisuuksien ja luonteiden sovittaminen yhteisön toimintaan. Weberin (Aro 2011, 39-40) mukaan sosiaalinen side muodostuukin toimijoiden välille vasta silloin, kun he toteuttavat sellaista toimintaa, jossa he orientoituvat toisiinsa vastavuoroisesti. Tämä koskee sekä oppilaita että henkilökuntaa.

*Puhuja 1A: Niin, henkilökuntaa on tosi paljon ja on tosi paljon erilaisia persoonia ja se persoonallisuus tietenkin on osalla, miten mä nyt sanosin, lepsumpi tai ehkä elämänasenne on erilainen, että toiset on luonteeltaan semmosia tiukkoja ja toiset katsoo ehkä vähän läpi sormien joitankin juttuja, mut mä en sano kumpi niistä on mun mielest oikein, koska ei me voida sanoa, täähän on tämmöstä luovimista tää opettajan työ.*

Yhteisöllisyyden esteenä ja haasteena koettiin myös monen toimijan läsnäoloa ja se, että saattaa olla haastavaa rakentaa tilanteita, joissa kaikilla on mahdollisuus toimia yhtä aikaa. Käytännössä mahdollisimman monen eri ryhmän edustajan saaminen paikalle samanaikaisesti on vaikeaa. Tämä nähtiin ihannetilanteeksi, joka vaatii myös ajallista resurssia. Kiire, ajan puute, kommunikoinnin vähyyys ja informaation puute nähtiin esteenä yhteisöllisyydelle. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että on kaikkien tiedossa on, mitä milloinkin tapahtuu. Haasteena yhteisöllisyydelle pidettiin myös, että kaikki tulee kuulluksi. Tämä ei ole aina helppoa, sillä mukana voi olla hiljaisia oppilaita ja hiljaisia ihmisiä henkilökunnassa, jotka jäävät syrjään.



Puhuja 1A: *Ja kommunikoinnin vähyys on varmasti yks, informaation puute, kaikki tämmönehän syö yhteisöllisyyttä jos sä et tiedä, mitä tapahtuu koulussa ja sit sä yritätkin tehdä ja sit sä et löydä sitä juttua, mitä sun piti, ni se ei oo kivaa.*

Puhuja 1B: *Että kaikki tulee kuulluksi. Koska voi olla hiljaisia, niin kyllä jää syrjään. Sekä oppilaitten että henkilökunnan piirissä.*

#### 4.3.2 Koulu instituutiona ja organisaationa

Yhteisöllisen oppilashuollon haasteena koettiin kiire ja tuotiin esille, että työnantajan puolesta ei ole annettu aikaa ja mahdollisuutta luoda valtavia systeemejä tai lähteä muuttamaan systeemejä kuten haluaisi. Koetaan, että muutos vaatii valtavan ryhmätyön ja panostuksen ennen kuin saisi muutosta aikaiseksi. Haastateltavat kokevat tarvitsevansa enemmän valmiiksi määriteltyjä toimintatapoja johdolta. Öquistin (2003, 13-19) mukaan sosiaalityön järjestelmäteorian pohjalta jokaisessa ihmisten luomassa järjestelmässä, kuten koulujärjestelmässä, ihmisten käyttäytyminen on rakenteeltaan hierarkkista ja korkeammalla tasolla oleva käyttäytyminen säättää alemman tason käyttäytymistä. Oman tutkimukseni tutkimuksen mukaan koulutuksen palvelualueen johdon tulisi määritellä, miten koulujen tulee toteuttaa asioita yhteisöllisen oppilashuollon osalta. Ennaltaehkäisevän oppilashuollon johtamisen koulussa katsottiin olevan rehtorin ja moniammatillisen oppilashuoltoryhmän vastuulla.

Yhteisöllisyyden tunteen rakentuminen kouluun edellyttää sitä, että kunnan ja koulun johto johtaa aktiivisesti yhteisöllisyyden rakentumista ja että koulun tavoitteet, arvot ja toiminnat ovat luonteeltaan yhteisöllisyyttä tukevia. (Schaps ym. 2007, 82, 85.) Ylhäältä alas suuntautuvat kehittämistoimet, kuten rehtorin sitoutuminen ja tuki sekä hallintokuntien kehittämistyö edistävät Ahtolan (2012, 7) mukaan käytännön oppilashuoltotyötä ja sen puitteita kouluissa. Tämä vaatii kuitenkin kuntatason oppilashuollon organisoinnin selkeyttämistä. Johdolta tuleva ohjeistus yhteisöllisen oppilashuollon osalta koetaan olemattomaksi tai ylimalkaiseksi. Johdon, oppilashuollon ohajusryhmän ja ohjeistuksen toivotaan olevan selkeitä ja valmiiksi suunniteltuja sopimaan kouluarkeen sekä koulun toimintaan. Haastateltavat kokevat myös, että tarvitsevat lisää resursseja yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseen. Yhteisöllisen oppilashuollon organisointi ja vastuunjako työtehtävien osalta tulisivat olla selkeitä. Osa haastateltavista kokivat, että yksilökohtainen

oppilashuolto toimii, mutta yhteisöllinen oppilashuolto ei toimi. Yhteisöllinen oppilashuolto vaatii haastateltavien mukaan organisointia, johtajuutta, tahtotilaa ja tietoa siitä mitä tehdä. Haastattelussa ilmeni myös, että asiat eivät aina mene yhteisöllisen oppilashuollon nimellä, mutta siihen kuuluvia asioita käsitellään jatkuvasti opettajakokouksissa.

*Puhuja 1A: No mä heti ajattelisin nyt, et mä tykkaisin et kaikki olis hyvin organisoitu ja järjestetty ja kaikki olis selvää kaikille, mitä pitää tehdä ja kuka tekee mitäkin ja mitä pitää tehdä mihkään aikaan vuodesta, mun mielestä se on olennainen osa sitä, että se työ sujuu.*

Yhteisöllisen oppilashuollon osalta toivotaan, että haastatteluajankohtana voimassa olevat COVID-19 rajoitukset poistuisivat, jotta koulussa voisi sekoittaa ryhmiä ja ja järjestää oppilaille toimintaa. Tämän katsottaisiin edistävän yhteistä hyvää.

*Puhuja 2B: No kun me ensiksi saatais tuo korona nyt pois. Ja sitte saatas vähän sekoitettua näitä ryhmiä ja rajotteet poistuis. Ois kiva jotenkin järjestää jotakin toimintaa.*

*Puhuja 4B: Niin, löytyis luontevia tapoja toimia. Tai saatais ne takaisin. Eikä niin, että me rajotetaan koko aika.*

Haastateltavat kokivat, että yksittäisen oppilaan ongelmista lähtevä työskentely istuu aika tiukasti koulurakenteessa ja helposti jäädään jumiin siihen, että oppilaalla on ongelma. Tämä koetaan helpommaksi ja konkreettisemmaksi kuin sen miettiminen salutogeenisestä näkökulmasta, miten edistetään hyvinvointia siten kuin oppilashuoltolaki sen on tarkoittanut. Haastateltavat kokivat tärkeänä, että tulevaisuudessa ajatellaan yksilön ongelman sijasta kokonaisongelmaa ja kokonaistilannetta ja pyritään vaikuttamaan siihen, mitä yhteisönä voi tehdä, että ongelma poistuisi. Yhteisöllisen oppilashuollon tehtävänä nähtiin myös havaitseminen ja johtopäätösten tekemisen esimerkiksi tilanteissa, joissa monella oppilaalla on samantyylistä oireilua. Tarpeen on pohtia, mistä oireilu johtuu ja puuttua siihen.

#### 4.3.3 Säännöt ja sitoutumisen puute

Henkilöstön sitouttamistyö koettiin haasteeksi yhteisöllisyydelle. Tässä korostui esimiestyö. Esimiehen katsottiin olevan vastuussa työntekijöiden sitouttamisessa samoihin käytänteihin tai samoihin sääntöihin. Lisäksi haastateltavat toivat esille, että työyhteisön yhteisöllisyyttä edistää säännölliset henkilöstökokoukset ja työnohjaus. Henkilökunnan johdonmukainen

työskentelytapa luo haastateltavien mukaan turvallisuutta koko yhteisöön, kun taas itsenäinen toiminta vastaavasti heikentää yhteisöllisyyttä. Säännöt ja työnjako liittyvät kiinteästi toimintakulttuuria välittäviin tekijöihin (Engeström 2004, 9) ja ovat olennaisia yhteisöllisyyden muodostumisessa. Koulukulttuuri ei Rautiaisen (2008, 52) mukaan muutu mikäli yksin tekemisen kulttuuri jatkuu ja yhteisön jäsenet eivät omaksu yhteisöllistä kulttuuria ja painota sen arvoja koulua kehitettäessä. Haastatteluissa ilmeni useaan kertaan yhteisten sääntöjen tärkeys ja sääntöjen sekä johdonmukaisen toiminnan tärkeys. Useat haastateltavat toivat myös esille yhteisten arvojen tärkeyden ja yhteisen arvopohjan noudattamisen tärkeyden. Oppilashuoltoryhmän jäsenet ovat kaikki yhtä mieltä edellä mainittujen asioiden tärkeydestä, ja sitoutuneisuus sekä johdonmukaisuus nousivat haastatteluissa esille toimintakulttuurista keskusteltaessa.

Koskela (2009, 247) tuo esille, että opettajat ovat ratkaisevassa asemassa oppilaiden tavoittamiseksi. Opettajat voivat myös Pippurin (2015, 24) mukaan omalla toiminnallaan auttaa oppilaita, ja he ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa tunnistamassa oppilaan tuen tarvetta ja ohjaamassa oppilaan tarvittaessa koulun sosiaalityön piiriin. Opettajien oppilashuoltotyön mahdollisuudet oppilashuoltotyöhön ovat Koskelan (2009, 247) mukaan laajat, kunhan pidetään huolta opettajien osaamisesta ja työolosuhteista. Oppilashuollon yhteisöllinen näkökulma nostaa esiin opettajien ja koulu yhteisöjen kipupisteitä (Koskela 2009, 247). Haastateltavat toivat esille opettajien tärkeää roolia yhteisöllisen oppilashuollon toteuttajina. Tässä tutkimuksessa ilmeni kuitenkin, että opettajien osallisuus yhteisölliseen oppilashuoltoon toteutuu lähinnä henkilöstökokousten kautta. Opettajien sitouttaminen ja työtehtävien selkeyttäminen sekä heidän osallistuminen yhteisöllisen oppilashuollon toimintaan nähdään kehittämisen kohteena. Weberiä soveltaen (ks. Aro 2011, 39-40) yhteisöllisen suhteen motiivina ei tulisi olla omien arvojen tai päämäärän intressien yhteensovittaminen koulu yhteisön kanssa, vaan koulu yhteisön yhteisten päämäärien ja intressien löytäminen.

Oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan osallisuus edellyttää sitoutumista yhteisesti sovittuihin sääntöihin ja toimintatapoihin. Sitoutumisella yhteiseen toimintatapaan saavutetaan myös työ yhteisön tuki omalle työlle. Haastattelujen pohjalta voidaan olettaa, että opettajien osallisuus ja sitoutuminen yhteisölliseen oppilashuoltoon ei vielä toteudu käytännön tasolla. Robertsinkin ym. (1995, 10) ja Rautiaisen (2008, 109) tutkimusten mukaan sekä opettajien että oppilaiden yhteisöllisyyden tunne liittyy merkittävästi opettajien

asenteisiin ja käsityksiin koulun ilmapiiristä. Mitä toivotumpi opettajien suhtautuminen on, ja mitä positiivisempi koulun ilmapiiri on, sitä enemmän esiintyy yhteisöllisyyden tunnetta. (Roberts ym. 1995, 10.) Ahtola (2012, 52) toteaa että oppilaat vaihtuvat, mutta suurin osa opettajista jää, jolloin heidän sitoutumisensa, asenteensa ja toimintansa ovat todella tärkeitä. Opettajien käsitykset omasta työstään ja koulu yhteisöstään on keskeistä, sillä jos opettajien näkemykset koulun yhteisöllisyydestä eroavat, ne luovat jännitteitä koko koulu yhteisöön (Rautiainen 2008, 108-109).

*Puhuja 1A: ... et jos on jotakin joka on säännöissä ja sit se on toistuvaa, jotakin rikotaan eikä siihen oo selvää niinku mallia, miten sitä lähetään niinku korjaamaan, ni se syö sitten tietenkkin kaikilta sitä halua myös sitä sääntöä niinkun ylläpitää, jos ei siihen oo mitään .... mitä toimenpiteitä se aiheuttaa jos käyttäytyy huonosti tai tekee jotakin väärin. Mun mielestä semmonen syö hirveen paljon sitä yhteisöllisyyttä*

*Puhuja 1A: ... ja sitten tietenkkin tämmönen epäreiluus syö tosi paljon yhteisöllisyyttä, et pitää olla tosi oikeudenmukainen, kaikilla samat säännöt ja samat systeemit.*

Emile Durkheim puhui solidaarisuudesta, jolla hän tarkoitti ihmisten moraalista yhteenkuuluvuutta. Solidaarisuus on osa yhteenkuuluvuden tunnetta. Durkheim ajatteli, että kun ihmiset jakavat samoja käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, sallitusta ja kielletyistä asioista, se sitoo heidät vahvemmin yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen yhteisöön. (Aro 2011, 39-41.) Tekemieni haastattelujen mukaan näin ei kuitenkaan aina ole. Sääntöihin ja toimintatapoihin sitoutumista toivottiinkin enemmän.

*Puhuja 3B: Pelisäännöt. Niin että ne noudattaa niitä, kaikki noudattaa niitä.*

Ahtolan (2012,7) tutkimuksen tulokset korostavat aikuisten merkitystä lasten hyvinvoinnin kannalta, ja jos lasten elämää halutaan parantaa, on keskityttävä siihen, mitä aikuiset tekevät. Ylhäältä alas suuntautuvat kehittämistoimet, kuten rehtorin sitoutuminen ja tuki sekä hallintokuntien kehittämistyö, voivat edistää käytännön oppilashuoltotyötä ja sen puitteita kouluissa (Ahtola 2012,7). Koulun rehtori ja henkilökunta ovat avainasemassa koulun yhteisöllisyyden edistämässä (Schaps 2003). Sipilä-Lähdekorpi (2004, 168) toteaa, että rehtorin merkitys positiivisen palautteen antajana korostuu monessakin kouluja koskevissa tutkimuksissa ja on tärkeä myös koulun yhteisöllisyyden kannalta.

*Puhuja 3A: Ja voiko olla niinku, mä en tiedä miks mulla tulee mieleen mä en tiä kuuluuko tää tähän kohtaan, mut tavallaan semmonen tietynlainen niinku et henkiöstön sitouttamistyö tai semmonen, et niinkun et mietin niinku sitä, et sitoutuuko kaikki siihen, et se on aina haaste. Saako esimies sitoutettua työntekijät kaikki samoihin käytänteihin tai samoihin sääntöihin. Se on varmaan semmonen ehkä haastava, voisin kuvitella, ku on paljon henkilöstöä.*

*Puhuja 2A: En mä oon ainakaan ajatellu yhtään, et pitäis löytää joku semmonen kultainen keskitie, mitä kaikki voi niinku jotekin noudattaa, että.*

Opettajien osallisuutta voidaan haastateltavien mukaan kehittää henkilöstökokousten avulla. Kehittämiseen tarvitaan aikaa yhteiseen pohtimiseen ja ajan puute voi olla este yhteisöllisen oppilashuoltotyön kehittämiseksi. Oman toimimattomuuden perustelua ulkopuolisista seikoista johtuvaksi, kuten esimerkiksi ajan puutteella, johtuu Koskelan (2009, 228) mukaan heikosta sitoutumisesta oppilashuoltotyöhön. Haastatteluissa ilmeni useaan kertaan ja monessa asiayhteydessä kiire. Ajan puute liittyy kuitenkin myös koulun olosuhteisiin ja rakenteellisiin tekijöihin (Konu 2002,39). Koulun olosuhteiden osalta työpaivän kiireen ja lyhyiden välituntien koettiin vaikeuttavan yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamista ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Kaikilla aikuisilla tulisi olla aikaa keskustelemiseen oppilaiden kanssa.

*Puhuja 3A: Ja varmaan se, et ne tavallaan ajat tulis, että oppilashuollon, tällasen yhteisöllisen oppilashuollon kokoontumisajat vois olla vaikka syksyllä ja ne olis niinku et kaikki tietää, et koska ne on, että ku tulee monesta eri paikasta niin tavallaan ne kalenterit myös menee, että ajat menee.*

## 5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen mukaan oppilashuoltoryhmän jäsenet määrittelevät yhteisöllisyyden yhdessä toimimiseksi kohti yhteistä tavoitetta. Yhteisöllisyyttä on yhdessä tehty toimintakulttuuri ja tapa toimia oppilaitten hyväksi ja oppilaiden kanssa. Yhteisöllisyyteen kuuluu sekä oppilaiden, huoltajien että henkilökunnan osallistaminen, yhteishenki ja kaikkien kuunteleminen ja huomioiminen. Yhteisöllisyydestä keskustellessa nousi esille myös henkilökunnan toisillensa tarjoama tuki ja toisen työn arvostamista. Tutkimukseni mukaan molemmissa kouluissa on enemmän gesellschaft-tyyppistä yhteiselämää (ks. Tönnies 1887) kuin yksilöiden ja ryhmien välistä suhdetta, jossa korostuu sitoutuminen ja solidaarisuus. Haastateltavat toivat vastauksissaan enemmän esille gesellschaft- tyyppisen käsityksen yhteisöllisyydestä koska puhutaan enemmän yhteiselämän tyyppisestä suhtautumisesta. Haastattelussa puhutaan säännöistä, ohjeista ja toiminta-tavoista, jossa on aikuisauktoritaarinen rakenne. Keskustelusta jäi tällöin uupumaan yhteenkuuluvuus ja vapaa-ehtoisuuteen perustuva solidaarisuus. Yhteisöllisyyttä estäviä tekijöitä voivat olla olemassa olevien rakenteiden muuttamisen vaikeus ja yhteisöllisyyden jääminen ideaaliksi.

Aineistossa nousi keskeisesti esille, että koulun perustehtävä on kasvattaa ja opettaa. Kasvatuksessa koko henkilökunta kasvattaa esimerkiksi hyviin käytöstapoihin. Se on asia, johon koko yhteisö osallistuu. Opetustyön yhteisöllisyys on sitä, että opettajat kannattelevat yhteistyössä opetustehtävää. Tutkimukseni mukaan yhteisöllisyys näkyikin enemmän kasvatustyössä kun opetustyössä. Kouluyhteisössä sosiaalityö liittyy Kananojan (2011,316) mukaan muun muassa yhteisölliseen kasvatukseen. Yhteisöllisyys liitetään siis enemmän kasvatukseen kun opetukseen.

Yhteisöllisen oppilashuollon tämän hetken tilannetta tässä tutkimuksessa haastateltujen oppilashuoltoryhmän jäsenten näkökulmasta voidaan kuvata sektoroituvana oppilashuoltotyönä, jossa parhaillaan kehitetään yhteisöllisen oppilashuollon toimintatapoja. Sitoutuminen oppilashuoltotehtävään näkyy Koskelan (2009, 227) mukaan motivaatiossa ja ajankäytössä toteuttaa oppilashuoltotyötä. Lisäksi sitoutuminen ilmenee valmiutena neuvotteluun, valmiutena muutokseen ja kehittämishalukkuutena. Tutkimukseni mukaan oppilashuoltoryhmän jäsenet eivät ole aina sitoutuneita yhteisölliseen oppilashuoltoon,

mihin voi vaikuttaa yksittäisen jäsenen heikot mahdollisuudet viedä eteenpäin muutoksia koulun rakenteessa ja toimintakulttuurissa.

Tutkimustulosten mukaan kouluysteistön sitoutuminen yhteisiin arvoihin ja sääntöihin on tärkein yhteisöllisyyttä edistävä tekijä ja tutkimukseni mukaan osallisuus sitouttaa yhteisöön sekä vanhempia että lapsia. Oppilaiden osallisuus toteutetaan lähinnä oppiaineissa ja välituntitoiminnassa. Pohdittaessa osallisuutta yhteisöllisyyden edistämiseksi, käsitykset jäävät helposti abstraktimmalle tasolle. Yhteisöllisyyden parantamiseksi opiskelijat (Rautiainen 2008, 110) ehdottivat, että oppilaat tulee ottaa mukaan koulun päätöksentekoprosesseihin ja mukaan opettajien perustyöhön sekä oppimisen arkeen liittyvään päätöksentekoon. Tämä edellyttää opettajilta uudenlaista asennoitumista omaan työhön, oppilaiden osallisuuteen ja luottamukseen oppilaisiin sekä heidän kykyihin. Samoin Korkiamäen (2016,74) esille tuoma myönteisen tunnistamisen näkökulma osallistaa nuoria omien tilanteidensa määrittelyyn ja koulun yhteisölliseen kehittämiseen, vahvistaa hyvinvointia edistävää ja syrjäytymispolkuja ehkäisevää itsetuntoa, itseluottamusta ja itsekunnioitusta. Yhteisölliset oppilashuoltoryhmät tulisivat mielestäni ottaa käyttöön edellä mainitut työkalut, jotka toisivat merkittävää positiivista muutosta kouluun. Yhteisöllisyyteen liittyen koettiin myös, että kodit ovat osa yhteisöä. Kotien arvostusilmapiiri ja vuorovaikutus kodeissa siirtyy oppilaiden mukaan kouluun. Yhteisöllisyyden kehittäminen yksilöllistyvässä koulumaailmassa edellyttää myös, että koulujen toiminta vetää puoleensa. Tämä näyttää toteutuvan osallisuuden kautta: koulussa tulee toteuttaa toimintaa, jossa kaikki otetaan mukaan. (Palovaara 2008, 77.)

Monessa koulussa ei kysytä parannusehdotuksia oppilailta, mikä Schapsin (2007, 76-77) mukaan johtuu useasta eri syystä. Yhteisösosiaalityön kautta voidaan pyrkiä luomaan yhteisön jäsenille osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia kehittämällä yhteisön jäsenten mahdollisuuksia keskinäiseen tukeen ja kumppanuuteen Roivaisen (2019, 300) mukaan. Luottamuksellisen suhteen rakentaminen yhteisön ja sosiaalityön välille mahdollistaa koulun olosuhteiden tarkastelua oppilaiden ja opettajien näkökulmasta. Muutosprosessien käynnistämistä dialogissa yhteisön jäsenten ja yhteisön asioista päättävien tahojen kanssa on ennaltaehkäisevän sosiaalityön tehtävä koulussa. Rautiainen (2008, 109) tuo esille, että toimintakulttuuri rakentuu selkeiden sääntöjen tai rutiinien varaan ja vähemmistöissä ovat sellaiset joustavat säännöt, joihin oppilas oikeasti voi vaikuttaa koulun rakenteessa. Johtuuko tämä sitten vanhanaikaisesta ja jäykästä koulujärjestelmästä

vai koulun aikuisten kiinnostuksesta oikeasti päästää oppilaat mukaan luomaan heidän omaa koulua.

Yhteisöllisyyden-käsitteen liittämässä oppilashuoltoon toi haastattelussa esille huomattavia eroavaisuuksia. Tutkimukseni mukaan yhteisöllinen oppilashuolto voidaan ymmärtää oppilashuoltolain tarkoittamalla tavalla siten, että luodaan hyvinvoiva yhteisö ja huolehditaan yhteisöllisyydestä salutogeenisesta näkökulmasta. Toisessa haastattelussa oppilashuoltoryhmässä jäsenet näkivät, että yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tehtävä on tukea oppilaiden hyvinvointia suunnittelemalla ja toteuttamalla yhteisöllisiä hyvinvointia edistävää, ennalta ehkäisevää ja koko koulu yhteisöä tukevaa työtä. Tutkimuksen mukaan vastaajat, jotka omaavat edellä mainitun käsityksen yhteisöllisyydestä, kokevat, että yhteisöllisyyden tärkeyttä nostetaan esille oppilashuoltolaissa, koska koulu yhteisön kokonaisuus tulee huomioida oppilaan kasvun tukemisessa.

Toinen tapa ymmärtää yhteisöllinen oppilashuolto on, että oppilashuoltoa ja oppilaista huolehditaan yhdessä. Käsitelmä yhteisöllisyydestä rinnastui tällöin moniammatillisesti toimimisen kanssa. Tämän käsityksen mukaan yhteisöllisen oppilashuollon toteutumisen esteenä on moniammatillisen yhteistyön ajallinen yhteensovittaminen, tiedonkulku, kommunikoinnin vähyys, informaation ja suunnitelmallisuuden puute. Toisen tutkimukseen osallistuneen koulun oppilashuoltoryhmän jäsenet ajattelivat oppilashuollon toteutuvan moniammatillisen yhdessä tekemisen kautta eikä lain tarkoittamalla tavalla siten, että huolehditaan yhteisöllisyydestä ja sen rakentamisesta. Yhteisöllinen oppilashuolto ymmärrettiin sellaisena, että palvelut toteutuvat oikea-aikaisesti ja että oppilashuollon tukipalvelut ja tukitoiminta toteutuu, kun oppilashuoltoryhmässä käsitellään oppilaan asioita moniammatillisesti yhdessä. Oppilashuoltolain mukaan tällöin kuitenkin on kyse moniammatillisen asiantuntijaryhmän työstä yhteisöllisen oppilashuollon sijaan. Moniammatillinen asiantuntijaryhmä hoitaa yksittäisen oppilaan asiaa ja kokoontuu aina huoltajan hyväksynnällä ja huoltajan läsnäollessa.

Yksittäisen oppilaan ongelmista lähtevä työskentely istuu tiukasti koulurakenteessa, jossa helposti jumitetaan siihen, että jollakin oppilaalla on ongelma. Ongelmakeskeinen lähestymistapa koetaan helpommaksi ja konkreettisemmaksi kuin sen miettiminen salutogeenisestä näkökulmasta, miten edistetään hyvinvointia oppilashuoltolain tarkoittamalla tavalla. Yksilökohtainen oppilashuoltotyö vähenee pitkällä aikavälillä



yhteisöllisten oppilashuollon toteutuessa tarkoituksenmukaisesti, kuten Schaps ym. (1997, 136) tutkimuksessa suorittaman toiminnan tuloksena tapahtui. Oppilaiden luokkayhteisöllisyys parani huomattavasti ja oppilaat alkoivat luottamaan sekä kunnioittamaan opettajia, huolehtimaan toisistaan, he oppivat ongelmanratkaisukykyä, oppilaiden käyttäytyminen oli epäitsekkästä ja oppilaat nauttivat toistensa oppimaan auttamisesta (Schaps ym. 1997, 136). Nämä ovat osa niistä ongelmista, joita tänä päivänä pyritään ratkomaan yksilötasolla, sen sijasta että suunnitellaan ennaltaehkäiseviä rakenteita muuttavia toimenpiteitä yhteisöllisen oppilashuollon nimissä. Roivaisen (2019, 296) tuo esille, että sosiaalityön haasteena on tunnistaa oma asiantuntemuksensa ja sen rajat sekä löytää paikkansa tässä monitoimijaisessa, sektorirajat ylittävässä sosiaalityössä. Tämä asia pätee myös koulun asiantuntijoiden paikkaansa löytämisen osalta. Koulun asiantuntijoiden tulee myös muuttaa ajattelutapaansa ennaltaehkäisevään suuntaan.

Tutkimus toi esille viitteitä pyrkimyksestä, tajatella tulevaisuudessa yksilön ongelman sijasta kokonaisongelmaa ja kokonaistilannetta sekä pyrkimystä vaikuttaa siihen, mitä yhteisönä voi tehdä, ongelman poistumiseksi. Yhteisöllinen oppilashuolto vaatii tutkimuksen mukaan organisointia, johtajuutta, tahtotilaa ja tietoa siitä mitä tehdä. Guvån (2009, 13) mukaan oppilashuoltoa voidaan pitää terveyttä edistävänä työnä, ja sen avulla voidaan toimia ennaltaehkäisevästi salutogeenisestä näkökulmasta. Tämänkaltaista ajattelua esiintyy jonkin verran oppilashuoltoryhmän jäsenten vastauksissa. Vastauksissa, samoin kuin Ahtolan (2012, 50) tutkimuksessa, nousi esiin myös se seikka, että yhteisöllisen ennaltaehkäisyn retoriikka mainitaan asianmukaisesti, mutta oppilashuoltotyössä keskustelu keskittyy kuitenkin olemassa oleviin ongelmiin yleisen hyvinvoinnin edistämisen sijaan. Salutogeenista ajattelua tuntuu olevan vaikea toteuttaa käytännössä ja käytännön yhteisöllinen oppilashuoltotyö jää patogeeniselle tasolle. Yhteisöllä ei ole yhtenäistä näkemystä oppilashuollon lähestymistavasta. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013, 3§) mukaan oppilashuoltoa toteutetaan koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Yhteisöllisen oppilashuollon tulisi vaikuttaa rakenteellisesti ja salutogeenisesti, edistäen koko yhteisön hyvinvointia. Keskustelussa ja haastateltavien vastauksista päätellen yhteisöllinen ja yksilötyö tuntuvat välillä menevän sekaisin.

Koulun toimintakulttuuriin liittyy tutkimuksen mukaan arvot ja asenteet sekä koulun toimintatavat eri tilanteissa. Lisäksi koulun toimintakulttuuriin liitettiin myös kulttuurisia sääntöjä, joita ei ole kirjotettu mihinkään. Tutkimukseni mukaan koulun toimintakulttuuri

ohjaa koulun toimintaa, ja se ilmenee osallisuuden, ja vuorovaikutuksen asteena ja toimintatapoina. Koko koulukulttuurin tulisi muuttua siten, että pedagogiikka ja toimintatavat sekä ympäristö sovelletaan oppilaan mukaan. Ongelmana nähdään ympäröivät tekijät sen sijaan, että oppilaan tulisi sopeutua pedagogiikkaan ja rakenteisiin. Koulukulttuurin tulisi pohjautua siihen, että nähdään oppilaan vahvuudet heikkouksien sijaan. Guvån (2009, 18) tutkimuksessa opettajat kokevat, että lapsi tarvitsee apua ja neuvoja, eivätkä he itse koe tarvitsevansa apua ja neuvoja tarkoituksenmukaisen opetustavan löytämiseksi tai ongelmallisten rakenteellisten tekijöiden muuttamiseksi. Korkiamäen (2014,47) mukaan kohdatessamme oppilaita tulisi myös kysyä, mihin oppilas on sitoutunut ja kiinnittynyt. Tällä tavoin tietynlaisia identiteettejä voidaan herätellä ei-toivottujen identiteettien kustannuksella ja kääntää joitakin lukkiutuneelta vaikuttavia positioita positiivisen itsemäärityksen voimavaraksi. (Korkiamäki 2014, 47.)

Tutkimuksen mukaan opettajalla on tärkeä osa toimintakulttuurin luomisessa koulussa ja luokassa. Oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat, että oppilaat osaavat lukea opettajia sen suhteen, miten he viestittävät ja puhuvat sekä miten katsekontakti toimii sekä oppilasta kohtaan että henkilökunnan kesken. Ahtola (2012, 52) toteaa, että opettajien sitoutuminen, osaaminen, asenne ja toiminta ovat olennaisia ongelmien ennaltaehkäisyssä ja kouluhyvinvoinnin edistämässä. Opettajilla tulisikin olla yhteinen näkemys koulun yhteisöllisyydestä (Rautiainen 2008, 108-109). Opettajien hyvinvointi heijastuu suoraan koulu yhteisön ja oppilaiden hyvinvointiin. Tutkimukseni tulokset tuovat esille, kuinka tärkeäksi jokaisen opettajan toiminta koetaan yhteisöllisyyden tunteen luomisessa. Yhteisöllisen oppilashuollon edistävänä tekijänä ja kehittämisen edellytyksenä on koko koulu yhteisön sitoutuminen yhteisölliseen oppilashuoltoon. Koskelan (2009, 227) mukaan sitoutuminen oppilashuoltotehtävään tarkoittaa motivaation, mielenkiinnon ja ajankäytön kohdistumista hyvinvointityöhön. Tämä koskee mitä suurimmassa määrin myös opettajia, kuten tässäkin tutkimuksessa korostui. Sitoutuminen näkyy Koskelan (2009, 227) mukaan sopimuksien ja aikataulujen noudattamisena sekä muutosvalmiutena yhteisön toiminnassa ja motivaationa oppilashuoltotyön kehittämiseen.

Vuorovaikutus osana yhteisöllisyyttä nähtiin esimerkiksi jokapäiväisenä tervehtimisellä ja toisen huomioimisella. Tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opettajan asemaa suhteessa oppilaaseen pidetään tärkeänä ja jopa ammatintoihimijavelvoitteena. Oikealla tavalla tunnustetuksi tullut nuori (ks. Korkiamäki 2016,

74) voi kokea saavansa koulun aikuisilta arvostusta. Koulun aikuinen voi myös tunnistaa oppilasta vääränlaisella tavalla, jolloin esimerkiksi luokitellaan ja kohdataan oppilasta maahanmuuttajana, yhtenä tupakoijista, ”pelihulluna” tai vastaavana. Väärin tunnistamisen tilanteissa hyvinvoinnin tukeminen voi jäädä korjaavien toimien ja, yksilökohtaisen oppilashuollon varaan. Vuorovaikutuksen yhteisössä katsottiin olevan johtamiskysymys ja aikakysymys, jolloin haasteena on työn raskaus ja inhimilliset tekijät. Myös oppimisen edistäminen koululaitoksen perustetävänä koettiin haasteena vuorovaikutukselle. Oppimisen edistämisen koettiin luovan painetta ja tavoitetta opettajalle toimia ja huolehtia oppilaan oppimisesta.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan koulun oppilashuoltoryhmän tehtävä on yhteisöllinen oppilashuolto, ei yksilöllinen oppilashuolto. Tässä tapauksessa yhteisöllisen oppilashuollon kehittämisen edellytys on yksinkertainen. Tulee tehdä päätös, että oppilashuoltoryhmä ei käsittele yksilöasioita ja sitten tulee noudattaa tätä päätöstä. Tämänkaltainen päätös johtaa siihen, että yksilöasioita aletaan käsitellä oppilaiden, vanhempien, opettajien ja ainoastaan tarvittavien muiden asiantuntijoiden avulla oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoittamalla tavalla. Tällä tavalla ajankäyttö tehostuu ja työtaakka jokaisella vähenee kun jokainen ei tarvitse olla mukana selvittämässä jokaista yksilökohtaista asiaa. Oppilashuoltolaki (1287/2013) mahdollistaa oppilashuoltoryhmälle työrauhan käsitellä vain yhteisöllistä oppilashuoltoa koskevia asioita, kun yksilöllinen oppilashuolto hoidetaan aina erikseen tapauskohtaisesti koottavan asiantuntijaryhmän avulla.

Yhteisöllisyyden edistämiseksi ja yhteisöllisen oppilashuollon kehittämiseksi tarvitaan avointa yhteistyötä ja yhteistä keskustelua yhteisöllisestä oppilashuollosta ensin oppilashuollon ohjausryhmän kanssa oppilashuollon linjausten laatimiseksi ja sitten koko kouluyhteisön, oppilaiden ja vanhempien, kanssa. Johtopäätöksenä yhteisöllisen oppilashuollon tämän hetkisestä tilanteesta on, että tällä hetkellä yhteisöllisen oppilashuollon toiminta on melko irrallista koulukulttuurista ja lähinnä hajanaisten toimien toteuttamista. Yhteisöllisen oppilashuollon työkaluina toimivat osaksi epäsäännöllisesti toteutettavat terveystarkastukset, kyselyt huoltajille, kyselyt oppilaille liittyen kouluviihtyvyyteen ja koulun toimintaan ja opettajankokoukset, jossa käydään henkilökunnan kanssa läpi asioita. Yhteisöllinen oppilashuolto on kehittymässä, mutta vaatii vielä vahvaa ja tavoitteellista johtajuutta. Ohjausryhmältä odotetaan selkeää johtamista ja ohjausta siihen, miten

kaupungin kouluissa lähdetään toteuttamaan ja kehittämään yhteisöllistä oppilashuoltoa. Tutkimuksen mukaan oppilashuoltoryhmän jäsenet tarvitsevat enemmän valmiiksi määriteltyjä toimintatapoja johdolta eli, oppilashuollon ohjausryhmältä. Johdon pitäisi määritellä, miten koulut hoitavat asioita. Lisäksi haastateltavat kokivat, että he tarvitsevat lisää resursseja yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseen. Ahtola (2012, 47) korostaakin moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tärkeyttä hallinnon, opetuksen, terveydenhuollon ja sosiaalihuollon linkkinä koko oppilashuollon koulutason toiminnan koordinaattorina ja ohjaajana. Koulutason oppilashuoltotyöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä nimenomaan yhteisöllistä oppilashuoltotyötä. Tämän pohjalta ajattelisin, että on myös koulun yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän vastuulla kehittää tätä hallintoon liittyvää yhteistyötä ja tuoda koko koulutuksen palvelualueen toimintatapojen yhtenäistämistarve ja yhteisöllisen oppilashuollon resurssitarve esille kuntatason johdolle.

Oppilashuoltoryhmän jäsenten mukaan kehittäminen vaatii aikaa, ja laajan kokonaisuuden vuoksi yhteisöllinen oppilashuolto herättää osittain ristiriitaisia tunteita. Kehittämiseen suhtaudutaan osittain innostuneesti ja osittain koetaan, että yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteet ovat hienoja, mutta käytännössä toteutus on haastavaa koulun toimintakulttuurista johtuen. Toimintakulttuuriin sisältyvät muun muassa kouluorganisaation rakenteelliset tekijät, kuten ajankäytön organisointi. Yksittäinen ihminen ei voi muuttaa koulun systeemiä ja rakenteita (Öqvist 2003, 67; Rautiainen 2008, 52) vaikka haluaisikin työskennellä ennaltaehkäisevästi salutogeenisesta lähtökohdasta. Hyvän yhteisöllisen oppilashuollon toteutuminen vaatii koko kunnan koulutuksen palvelualueen toimintakulttuurin, joka panostaa kouluyhteisön yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppilashuoltoon. Opiskelija- ja oppilashuoltolain tuomat muutokset oppilashuollon toimintatapoihin aiheuttavat vieläkin seitsemän vuoden jälkeenkin epävarmuutta yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamisessa. Rautiainen (2008, 52) mukaan yksilö ei voi muuttaa koulua, mutta yksilö voi saattaa koulua muutostilaan, mikä on tärkeä jokaisen oppilashuoltotyötä tekevän ammattilaisen muistaa. Jokaisen vastuulla on toimia lain mukaisesti ja oppilaiden parhaaksi.

Ahtolan (2012, 50) mukaan moniammatillinen yhteistyö edellyttää aikaa toiminnan analysoinnille, suunnittelulle ja arvioinnille voidaakseen saavuttaa tavoitteensa. Samat asia tulivat useasti esille myös oppilashuoltoryhmän jäsenten haastattelussa. Kalkkinen ja Peltonen (2007, 78) tuovat esille, että oppilashuoltoryhmän tehtävänä on terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön kehittäminen ja seuranta sekä seurata ja arvioida

koulu yhteisössä yhteisöllisen tuen tarvetta. Suunnittelu ja toiminnan arviointi oppilashuoltoryhmän toimesta puuttuvat haastateltavien mukaan kuitenkin tällä hetkellä lähes kokonaan. Haastatteluissa ei tullut esille syitä arvioinnin puuttumiselle, mutta Koskelan (2009, 231) tutkimuksessa ilmeni, että sektoroituvassa oppilashuoltotyössä oppilashuoltoa toteuttavien konsensuksen tavoittelu voidaan joissain tapauksissa priorisoida arvioinnin sijasta. Mielestäni suunnittelu ja arviointi ovat ne kehityksen ensiaskeleet, joita tämän tutkimuksen pohjalta seuraavaksi tulee ottaa yhteisöllisen oppilashuollon tarkoituksenmukaiseksi kehittämiseksi.

Oppilashuolto on muuttunut 2014 tulleen uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain jälkeen aikana paljon. Minusta tuntuu, että muutos kouluissa ja kunnissa tapahtuu hyvin hitaasti eikä lakia vieläkään sovelleta tasapuolisesti edes kunnan sisällä puhumattakaan koko maassa. Oman kokemukseni mukaan oppilashuoltolaki on hyvin epäselvä laki, joka on aiheuttanut paljon väärinkäsityksiä. Edelleen oppilashuollon kokonaisuudessa, kokoonpanoissa ja toimintatavoissa on suurta vaihtelua maanlaajuisesti. Yhteisöllisen oppilashuollon haasteena on tutkimuksen mukaan johdolta tuleva ohjeistus, joka yhteisöllisen oppilashuollon osalta koetaan olemattomaksi. Yhteisöllisen oppilashuollon organisointi ja vastuunjako työtehtävien osalta tulisivat olla selkeitä. Koulut organisaatioina voivat kuitenkin Berg (2003, 182) mukaan arjessa toimia hyvinkin eri tavalla samassa yhteiskunnassa toteuttaen samat tavoitteet ja vaatimukset, eli koulut organisaatioina voivat toimia kouluinstituution kehysten sisällä vapaasti. Se, miten koulut käyttävät syntyvän vapaatilan riippuu yksittäisen koulun hallinnosta. Näen kuitenkin, että yhteisöllinen oppilashuolto on pitkälti lailla säädettyä ja kouluille jää hyvin vähän vapaa-tilaa itse määrittellä oppilashuollon toteuttamisen tapaa. Laki määrää oppilashuollon toiminnan myös voidakseen taata tasapuoliset toimintatavat ja palvelut maanlaajuisesti. Tämän vuoksi myöskin oppilaskohtaisten asioiden käsittelytapa on hyvin tarkasti määritetty.

Oppilashuoltryhmän jäsenten antamien vastausten pohjalta koen, että yhteisöllisen oppilashuollon muodostama laaja kokonaisuus on haastava hallita käytännön tasolla. Yhteisöllisen oppilashuollon käsitettä ja sen monimerkityksellisyyttä ei ole sisäistetty eikä pohdittu sitä, mitä se tarkoittaa kouluorganisaation ja koulun toiminnan arjessa. Tämän vuoksi sitä on vaikea soveltaa arjen toimintaan. Toisaalta voi myös olla niin, että yhteisöllisyyttä estää Rautiaisen (2008, 103) esille tuoma vaikeus muuttaa olemassa olevia rakenteita sekä se, että yhteisöllisyys jää ideaaliksi. Toimivassa yhteisöllisessä

oppilashuoltotyössä koulun rakenteet ja toimintaympäristöt tukevat ja arvostavat oppilashuoltotyötä, joka on tavoitteellista sekä kehittyvää. (Koskela 2009, 231) Ohjausryhmän tulisi olla vahva ja asiantunteva. Ohjausryhmässä tulisi johdon ja ammattilaisten lisäksi olla myös opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa. Jos opettajia otetaan osallisiksi koko kouluorganisaation jokaiselle tasolle, heitä samalla sitoutetaan toteuttamaan yhteisöllistä oppilashuoltoa. Schaps ym. (2007, 85) korostavat, että muutosten toteuttaminen koulukulttuurissa vaatii yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä alusta alken, myös suunnittelussa, kehittämisessä ja toimeenpanossa. Tämänkaltaisilla toimenpiteillä voidaan ehkäistä sitä, että yhteisöllinen oppilashuolto tulee käskynä kouluyhteisön ulkopuolelta ylemmältä johdolta ja lisätä myös kouluyhteisön sisältä nousevaa motivaatiota olla mukana kehittämässä ja toteuttamassa yhteisöllistä oppilashuoltoa.

Yksilöiden, perheiden ja ryhmien näkemisestä osana sosiaalisia verkostoja ja yhteisöjä on yhteisösosiaalityön ydin. Yhteisösosiaalityön toimintaperiaatteilla pyritään ehkäisemään sosiaalisia ongelmia, kehittämään palveluita ja vahvistamaan oppilaiden oma-aloitteisuutta ja osallisuutta kuten kouluissa tapahtuvassa yhteisöllisessä oppilashuollossa. Hallinnollisten rajojen ylittäminen on tärkeä yhteistyön osa. Koulussa tehtävän sosiaalityön toiminta tulisi yksilötyön lisäksi keskittyä ennaltaehkäisevään yhteisölliseen työhön. Rakenteellisen sosiaalityön osana yhteisösosiaalityö pyrkii vaikuttamaan toimintaympäristöihin kehittämällä sen rakenteita. Yhteisösosiaalityö pyrkii luomaan yhteisön jäsenille osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia, kehittää yhteisön jäsenten mahdollisuuksia keskinäiseen tukeen ja kumppanuuteen. (Roivainen 2019, 300.) Sosiaalihuoltolaki (1301/2014) korostaa, että eri ammattilaisten on tehtävä yhteistyötä. Rakenteellisen sosiaalityön avulla voidaan kehittää palveluita asiakaslähtöisesti asiakkaiden tuottaman tiedon pohjalta esimerkiksi kirjoittamalla toimintakertomuksia koulun sosiaalityöstä lautakunnille ja päättäjille.

Koulun ennaltaehkäisevä sosiaalityö taas tarjoaa perheille varhaista tukea koulussa edistäen lapsen suotuisaa kehitystä ja hyvinvointia lastensuojelulain tarkoittamalla tavalla. Ehkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia opetuksessa. Koulun sosiaalityöllä voidaan toteuttaa interventioita tilanteissa, jossa oppilaan ja ympäristön suhde on haastava. Ennaltaehkäisevän sosiaalityön keinoin voidaan vaikuttaa oppilaan sosiaalisiin toimintaedellytyksiin, edesauttaa oppilaan liittymistä kouluyhteisöön ja ennaltaehkäistä ongelmien suurenemista. Roivasen (2019,277) mukaan yhteisöjen kautta tehtävässä sosiaalityössä vai aidosti toteuttaa ennaltaehkäisevää työtä ja

tässä näen sosiaalityön tärkeän roolin myös koulu yhteisöissä. Koulun sosiaalityö tulisi rohkeasti puuttua myös koulun ja opetuksen toimintaan ja sisältöihin edistäen oppilaiden todellisia vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia ja sitä kautta palauttaa oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin.

## Lähteet

Ahtola, A 2012. Hyvinvointia edistävä ja ongelmia ennaltaehkäisevä oppilashuoltotyö esi- ja perusopetuksessa. Esimerkkeinä nivelvaiheen yhteistyö ja KiVa Koulu –toimenpideohjelma. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos. Turun yliopisto Turku: Painosalama Oy.

Aro, J. 2011. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side, s. 35-60. Teoksessa: Kangaspunta, S. 2011. Yksilöllinen yhteisöllisyys : avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere University Press. Viitattu 28.12.2020 <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66235>.

Backlund, Å. 2007. Elevvård i grundskolan – resurser, organisering och praktik. Väitöskirja. Tukholman yliopisto. Institutionen för social arbete. Stockholm: US-AB Print Center.

Battistich, V. & Hom, A. 1997. The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. American Journal of Public Health December 1997: Vol. 87, No. 12, pp. 1997-2001.

Berg, G. 2003. Att förstå skolan: En teori om skolan som institution o skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Guvå, G. (2009). Professionellas föreställningar om elevhälsans retorik och praktik. (Fograpport nr. 65) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings Universitet. Viitattu: 26.12.2020 [http://akademisktprimarvardscentrum.se/media/com\\_cefam/papers/371-1362479511-fograppp65.pdf](http://akademisktprimarvardscentrum.se/media/com_cefam/papers/371-1362479511-fograppp65.pdf)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.



Kalkkinen, P & Peltonen, H. 2007. Oppilashuoltoryhmät. Teoksessa: Rimpelä, Matti & Rigoff Anne –Mari & Kuusela, Jorma & Peltonen, Heidi (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa – perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. (toim.) 2011. Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöstutkimus. Terveystieteen laitos. Lääketieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto. Sähköinen väitöskirja: Acta Electronica Universitatis Tamperensis 2002. Viitattu: 26.12.2020 <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6>.

Koskela, T., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Pupil welfare in Finnish schools – communal or falling apart?, *Early Child Development and Care*, 183:9, 1311-1323. Viitattu 26.12.2020 <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.725049>.

Korkiamäki, Riikka 2014. 'Jos mä nyt voisin saada ystäviä - ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana'. Teoksessa Mika Gissler ym. (toim.) Nuoruus toisin sanoen - Nuorten elinolot -vuosikirja 2014, s. 38-50. Viitattu 12.4.2021 <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96318>

Korkiamäki, Riikka (2016) Ystävyys potentiaalina? Vertaissuhteiden tunnustaminen näkökulmana nuorten hyvinvoinnin edistämiseen koulussa. Talentia ry / Talentia-lehti ja Sosiaalityön tutkimuksen seura. [www.talentia.e-julkaisu.com](http://www.talentia.e-julkaisu.com)

Korkiamäki, R., Nylund, M., Raitakari, S. ja Roivainen. I. 2008. Yhteisösosiaalityö kansalaisyhteiskunnan ja asiakastyön rajapinnassa. Teoksessa Roivainen, I., Nylund, M., Korkiamäki, R. & Raitakari, S. (toim.). Yhteisöt ja sosiaalityö, kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: PS-Kustannus. 9–20.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta universitatis Lapponiensis 167. Väitöskirja: Lapin yliopisto

Malinen, T. & Laaksonen, P. (1997) Perheterapia 3, 1997 Koulun oppilashuolto – ratkaisuja systeemeissä, systeemejä ratkaisuissa. Viitattu: 30.12.2020 [http://www.tathata.fi/artik\\_suom/koulun\\_oppilashuolto.htm](http://www.tathata.fi/artik_suom/koulun_oppilashuolto.htm).

Organization for Economic Co-operation and Development (2011). Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. Viitattu: 28.12.2020 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / luku 5.4 oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen. Viitattu 30.12.2020 [www.oph.fi/download/155945\\_perusopetusmuutos\\_2014\\_luku\\_5\\_4.pdf](http://www.oph.fi/download/155945_perusopetusmuutos_2014_luku_5_4.pdf).

Opetusministeriö, 2005. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino. Viitattu: 29.12.2020 [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/Opm\\_277\\_tr27.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/Opm_277_tr27.pdf?lang=fi).

Palovaara, M. 2008. Yhteisöllisyys kunniaan. Lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen turvaaminen koulussa ja päiväkodissa. Teoksessa: Niikko, A., Pellikka, I & Savolainen, E. Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkoersio 2008: Erkki Savolainen. SOKL:n verkkokirjoja. Viitattu: 5.1.2021 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/palovaara.htm>.

Pippuri, T. 2015. Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa. Viitattu 30.3.2021 <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98294>

Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsinki: Yliopistopaino.

Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä koulu yhteisö. Teoksessa P. Terho, E.L. AlaLaurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim, 8693.

Rimpelä, Matti & Rigoff Anne –Mari & Kuusela, Jorma & Peltonen, Heidi (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa – peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Roberts, W., Hom, A. & Battistich, V. 1995. Assessing Students' and Teachers' Sense of the School as a Caring Community. Developmental Studies Center. Oakland, CA. Viitattu 27.12.2020 <http://www.devstu.org/research-articles-and-papers>.

Roivainen, Irene & Kostiainen, Tuula & Metteri, Anna (2019). Kohti yhteisösosiaalityötä monitoimijaisessa ympäristössä. Teoksessa Anneli Pohjola, Tarja Kemppainen, Anneli Niskala & Nina Peronius (toim.): Yhteiskunnallisen asemansa ottava sosiaalityö. Tampere: Vastapaino.

Sipilä, E. (2017). Yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa opettajien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101743/GRADU-1499435618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sipilä-Lähdekorpi, P. 2004. "Hirveesti tekijänsä näköistä" Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampere. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos.

Schaps, E. (2007). Community in school: The heart of the matter. In Houston, P., Blankstein, A., & Cole. R. (Eds.), Spirituality in educational leadership. Thousand Oaks CA: Corwin Press, 73–87. Viitattu 27.12.2020 <http://www.devstu.org/research-articles-and-papers>.

Schaps, E. 2003. Community in school: Central to Character Formation, Violence Prevention and More. TEPSA journal.

Schaps, E., Battistich, V. & Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character education. In A. Molnar (Ed.), The Construction of Children's Character, Part II,

96th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Juva: WS Bookwell Oy. Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Arator. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.

Tutkimuksessa pyrin hahmottamaan oppilashuoltoryhmän käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen toteutumisesta heidän koulussaan. Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan, mitkä ovat ne yhteisölliset toimenpiteet, jotka oppilashuoltoryhmä toteuttaa yhteisöllisyyden saavuttamiseksi koulussaan. Tutkimuksen tarkoitus on lisäksi selvittää, millaista yhteisöllisyys on koulun toimintakulttuurissa yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän jäsenten kokemana.

Tarkentavat tutkimuskysymykset ovat

- 1) Miten haastateltavat määrittelevät yhteisöllisyyden?
- 2) Miten haastateltavat ymmärtävät yhteisöllisen oppilashuollon?
- 3) Millä tavalla yhteisöllinen oppilashuolto edistää yhteisöllisyyttä?
- 4) Mitkä asiat vaikeuttavat yhteisöllisyyden toteutumista?

Yhteisöllisyys

Miten määrittelette yhteisöllisyyden? Mitä se on?

Millä tavalla hyvä yhteisö tukee koulun perustehtävää?

Millä tavalla yhteisöllisyys voi tukea yksittäistä oppilasta?

Miksi korostetaan yhteisöllisyyden tärkeyttä oppilashuoltolaissa?

Mikä edistää yhteisöllisyyttä?

Mitkä toimenpiteet yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä toteuttaa yhteisöllisyyden kehittämiseksi?

Miten yhteisöllisyyttä voidaan tukea?

Yhteisöllinen opiskeluhoito

Miten yhteisöllisyys ja oppilashuolto liittyvät toisiinsa?

Millä tavalla yhteisöllinen oppilashuolto edistää yhteisöllisyyttä?

Millä tavalla yhteisöllinen oppilashuolto edistää yhteisöllistä toimintaa?

Miten työskennellään yhteisöllisesti?

Mitä voidaan saavuttaa yhteisöllisellä työotteella?

Millä tavalla yhteisöllinen työ voi olla haastavaa?

Mitkä ovat yhteisöllisen opiskeluhoitoon konkreettinen toiminta ? toimenpiteet ?

Missä koulun yhteisöllisen oppilashuollon toiminta ilmenee ?

Miten kehitetään yhteisöllistä opiskeluhuoltoa ?

Yhteisöllinen oppilashuolto koulun toimintakulttuurina

Oletko kuullut koulun toimintakulttuurin käsitteestä ? Missä yhteydessä ?

Miten määrittelet koulun toimintakulttuuria ? Mitä koulun toimintakulttuuriin kuuluu ?

Missä koulun toimintakulttuurin toiminta ilmenee ?

Miten koulun toimintakulttuuria kehitetään ?

Yhteisöllinen ongelmien ennaltaehkäisy

Mitkä ovat yhteisöllisen oppilashuollon ennaltaehkäisevät tehtävät ?

Miten yhteisöllisyyden kautta voidaan ennaltaehkäistä ongelmia ?

Miten toteutetaan varhaista puuttumista koulussa ?

Koulu työ- ja kasvuyhteisönä

Miten määrittelet ja ymmärrät koulua työ- ja kasvuyhteisönä?

Vuorovaikutus oppilaiden ja henkilökunnan kesken? henkilökunnan kesken?

Onko oppilailla mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ?

Koulu järjestelmänä, instituutiona ja organisaationa

Miten yhteisöllinen opiskeluhuolto on organisoitu ?

Mikä on tämän koulun, yhteisölliseen oppilashuoltoon vaikuttavat, hallinnon eri tasot ?

Miten yhteisöllistä oppilashuoltoa johdetaan ?

Ketkä toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa ?

Kuinka paljon käsittelette yhteisöllisiä oppilashuoltoasioita ? ajallisesti oppilashuoltoryhmän tapaamisissa ?

Missä yhteyksissä käsittelette yhteisöllistä oppilashuoltoa koskevia asioita ?

Miten yhteisöllisen oppilashuollon ajatuksia toteutetaan ja otetaan käyttöön koko kouluorganisaatiossa?

Mitä työkaluja yhteisöllinen oppilashuolto käyttää?

Lopuksi

Mitkä asiat ovat yhteisöllistä oppilashuoltoa edistäviä tekijöitä ?

Mitkä asiat ovat yhteisöllistä oppilashuoltoa vaikeuttavia tekijöitä ?

Mitä haluaisit toteuttaa yhteisöllisen oppilashuollon osalta ?

Muita ajatuksia aiheesta ?

## TAMPEREEN YLIOPISTO / TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

### Tutkimus – Yhteisöllinen koulu

Kutsun sinut osallistumaan tutkimukseen, jossa tutkitaan oppilashuoltoryhmän jäsenten näkökulmia yhteisölliseen oppilashuoltoon. Perehdyttyänne tähän tiedotteeseen teille järjestetään mahdollisuus esittää tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, jonka jälkeen teiltä pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

### Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa pyrin hahmottamaan oppilashuoltoryhmän jäsenten käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen toteutumisesta koulussa. Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan, mitkä ovat ne yhteisölliset toimenpiteet, jotka oppilashuoltoryhmä toteuttaa yhteisöllisyyden saavuttamiseksi koulussaan. Tutkimuksen tarkoitus on lisäksi selvittää, millaista yhteisöllisyys on koulun toimintakulttuurissa yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän jäsenten kokemana.

### Tutkimuksen kulku

Tutkimus aloitetaan helmikuussa 2021. Tutkimus sisältää kaksi ryhmähaastattelua. Haastatteluun varataan 1,5 tuntia.

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

### Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit

Tutkimuksessa käytettäviin menetelmiin ei liity riskejä eikä tutkimuksesta aiheudu haittaa siihen osallistuville. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä.

### Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen sekä yksityisyyden suoja

Teistä kerättyä tietoa käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen tietosuojailmoitus on toimitettu teille ennen haastattelun suostumuslomakkeen allekirjoittamista. Teitä koskeva tieto ei ole ulkopuolisten nähtävissä ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksesta laaditaan kirjallinen raportti (pro gradu -tutkielma), joka on luettavissa Tampereen yliopiston tutkimusarkistossa. Tutkittavien henkilöllisyys ja antama tieto suojataan siten, ettei sinua ja antamiasi tietoja pysty tunnistamaan raportista.

## **Vapaaehtoisuus**

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voitte keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta.

## **Lisätiedot**

Tutkimukseen liittyviin kysymyksiin vastaa Susanne Rounikko.

## **Tutkijan yhteystiedot**

Susanne Rounikko  
+358 40 512 0604  
susanne.rounikko@tuni.fi

Sosiaalityön tutkinto-ohjelma, Tampereen yliopisto



**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**SUOSTUMUSLOMAKE**

**YHTEISÖLLINEN KOULU -TUTKIMUS**

**Minua on pyydetty** osallistumaan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen, ja olen saanut kirjallista ja/tai suullista tietoa tutkimuksesta sekä mahdollisuuden esittää siitä tutkijoille kysymyksiä. Minulle on luvattu, että antamani tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja yksityisyyttäni kunnioittaen.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus keskeyttää osallistumiseni tai peruuttaa suostumukseni milloin tahansa syytä ilmoittamatta.

(paikka) . .20

(paikka) . .20 d

**Suostun osallistumaan tutkimukseen:**

**Suostumuksen vastaanottaja:**

Henkilön allekirjoitus

Tutkijan allekirjoitus

Nimenselvennys

Nimenselvennys