

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

” Ettei kenenkään hartiat yksin riitä”  
Tapaustutkimus oppilashuollosta moniammatillisena yhteistyönä

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
HANNA MÄKELÄ  
Kevät 2010

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
HANNA MÄKELÄ: ”Ettei kenenkään hartiat yksin riitä.” Tapaustudkimus oppilashuollosta moniammatillisena yhteistyönä  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 113 sivua, 5 liitesivua  
Huhtikuu 2010

---

Tutkimuksessa perehdyttiin oppilashuoltotyöhön sen moniammatillisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään niitä kokemuksia ja näkemyksiä, joita moniammatillisen oppilashuoltoryhmän jäsenillä on työn tekemisestä. Tutkimustehtävinä oli selvittää millaisia etuja ja haasteita oppilashuoltoryhmän jäsenet näkivät moniammatillisessa yhteistyössä, miten he kokivat oman ja ryhmän toisten jäsenten roolit ryhmässä ja oppilashuoltotyön toteuttamisessa sekä millaiset henkilökohtaiset valmiudet oppilashuollon toimijat kokivat omaavansa oppilashuollollisen ja moniammatillisen työn tekemiseen.

Tutkimuksen kohteeksi valittiin eräs Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän toimialueella työskentelevä oppilashuoltoryhmä. Kuntayhtymän kehittämiskohteena on viime vuosina ollut erityisesti oppilashuolto, joten tutkimuksen kohteena olleen oppilashuoltoryhmän toimintaa oli tietoisesti työstetty ja reflektoitu alueella toteutetun kehittämisprosessin aikana. Aineistonkeruumenetelmänä toimi avoimia kysymyksiä sisältävä haastattelulomake, joka postitettiin yhdelletoista kyseisen oppilashuoltoryhmän asiantuntijalle. Lomakkeeseen vastasi yhdeksän ryhmän työntekijää. Saatua aineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisen perinteen hengessä ja käsiteltiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että moniammatillisen työn rikkaudet ovat samalla myös sen haasteita. Moniammatillista työtä tekevät asiantuntijat kokivat kyseisen yhteistyön muodon antavan paremmat resurssit ja mahdollisuudet oppilaiden yhä monimutkaistuvien ongelmien käsittelyyn sekä mahdollistavan oikeamman ja tehokkaamman avun antamisen oppilaille. Eri ammattikuntien edustajien myötä kyettiin saamaan monipuolisempi kuva oppilaasta ja hänen tilanteestaan. Lisäksi moniammatillisen työn katsottiin auttavan työssä jaksamista, sillä ryhmän jäseniltä sai tukea ja apua vaikeiden asioiden ja ongelmien käsittelemiseen. Työn haasteina nähtiin useista eri näkökulmista johtuva asioiden etenemisen hitaus, lainsäädännöllinen kirjavuus sekä vastuullisen toimijan nimeämisen hankaluudet. Myös omasta näkökulmasta irrottautuminen ja kyky nähdä ongelma toisen asiantuntijan näkökulmasta koettiin haasteina työn onnistumiselle. Osa vastaajista kamppaili lisäksi oman ammatillisen identiteetin ja autonomian säilyttämisen kanssa. Omasta ja toistenkin rooleista osana ryhmää vastaajilla oli varsin selkeä näkemys. Monet opettajat kuitenkin kokivat roolinsa vähemmän merkitykselliseksi suhteessa ryhmän vakituisiin jäseniin. Omiin valmiuksiinsa tehdä oppilashuollollista ja moniammatillista työtä sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijat kokivat saaneensa eväitä omasta koulutuksestaan. Opettajat sen sijaan katsoivat omien valmiuksiensa nousevan kokemuksesta ja omista persoonallisista ominaisuuksistaan.

Tutkimus osoitti selkeitä onnistuneen kehitystyön kohteita moniammatillisessa oppilashuoltotyössä, mutta samalla se paljasti myös sen, miten paljon vielä on tehtävää, jotta saavutettaisiin kaikkien hyvinvointia tukeva ja kaikille tarvitseville parasta mahdollista apua tarjoava oppilashuoltojärjestelmä. Toimivamman oppilashuollon toteuttaminen vaatii muun muassa oppilashuoltoa koskevan lainsäädännön selkiyttämistä ja yhdenmukaistamista, lisäresursseja työn tekemiseen, oppilashuoltoa ja moniammatillisuutta käsittelevien sisältöjen sisällyttämistä koulutukseen ja erityisesti opettajankoulutukseen, yhteisöllisen työskentelytavan rakentamista sekä vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista työyhteisöjen sisällä.

Avainsanat: kvalitatiivinen tutkimus, moniammatillisuus, oppilashuolto, tapaustudkimus, yhteistyö

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS.....</b>	<b>7</b>
2.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS .....	7
2.2	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA.....	9
2.2.1	<i>Fenomenologia ja kokemuksen käsite.....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Hermeneutiikka.....</i>	<i>11</i>
2.3	TAPAUSTUTKIMUS .....	13
2.4	SISÄLLÖNANALYYSI .....	15
<b>3</b>	<b>OPPILASHUOLTO.....</b>	<b>17</b>
3.1	OPPILASHUOLLON TOIMINNASTA.....	17
3.2	OPPILASHUOLTOA KOSKEVA LAINSÄÄDÄNTÖ JA SÄÄDÖKSET.....	20
3.2.1	<i>Perusopetuslaki.....</i>	<i>20</i>
3.2.2	<i>Kansanterveyslaki.....</i>	<i>21</i>
3.2.3	<i>Lastensuojelulaki.....</i>	<i>21</i>
3.2.4	<i>Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta.....</i>	<i>22</i>
3.2.5	<i>Laki potilaan asemasta ja oikeuksista.....</i>	<i>23</i>
3.2.6	<i>Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista.....</i>	<i>24</i>
3.2.7	<i>Lastensuojeluasetus.....</i>	<i>24</i>
3.2.8	<i>Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa.....</i>	<i>25</i>
3.3	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET.....	26
<b>4</b>	<b>MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ.....</b>	<b>28</b>
4.1	MONIAMMATILLISUUDEN MÄÄRITTELYÄ .....	28
4.2	RYHMÄTYÖSKENTELY.....	30
4.2.1	<i>Tiimit.....</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Roolit.....</i>	<i>31</i>
4.3	ASiantuntijuus .....	33
4.3.1	<i>Jaettu asiantuntijuus.....</i>	<i>35</i>
4.3.2	<i>Moniammatillisen asiantuntijuuden mallit.....</i>	<i>36</i>
4.4	MONIAMMATILLISUUS OPPILASHUOLLOSSA .....	37
<b>5</b>	<b>OPPILASHUOLTO FORSSAN SEUDULLA.....</b>	<b>39</b>
5.1	FORSSAN SEUDUN TERVEYDENHUOLLON KUNTAYHTYMÄ.....	39
5.2	OPPILASHUOLLON KEHITTÄMISHANKE.....	40
5.3	FORSSAN SEUDUN PERUSKOULUJEN HYVÄN OPPILASHUOLLON TOIMINTAMALLI.....	41
<b>6</b>	<b>AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....</b>	<b>44</b>
6.1	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA OPPILASHUOLLOSTA .....	44
6.2	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA MONIAMMATILLISUUDESTA KASVATUKONTEKSTISSA .....	46
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA AINEISTON KERUU.....</b>	<b>48</b>
7.1	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	48
7.2	AINEISTON ANALYYSI .....	50
<b>8</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET.....</b>	<b>52</b>
8.1	MONIAMMATILLISEN TYÖN ETUJA .....	52
8.1.1	<i>Moniammatillisuuteen liittyviä etuja.....</i>	<i>52</i>
8.1.2	<i>Ryhmätoimintaan liittyviä etuja.....</i>	<i>56</i>

8.2	MONIAMMATILLISEN TYÖN HAASTEITA .....	59
8.2.1	<i>Moniammatillisuuteen liittyviä haasteita</i> .....	59
8.2.2	<i>Ryhmätoimintaan liittyviä haasteita</i> .....	69
8.3	TYÖSSÄJAKSAMINEN .....	78
8.4	ROOLIT .....	84
8.4.1	<i>Kokemus omasta roolista</i> .....	85
8.4.2	<i>Kokemus toisten rooleista</i> .....	86
8.5	VALMIUDET OPPILASHUOLLOLLISEN JA MONIAMMATILLISEN TYÖN TEKEMISEEN.....	95
<b>9</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>99</b>

# 1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunta kiireineen ja uusliberalistisine aatteineen tunkeutuu jokaisen ihmisen arkeen ja elämään. Aikuisillakin on usein huomattavia vaikeuksia selviytyä yhteiskunnan vaatimuksista, joten miten valtaisia vaikutukset voivatkaan olla lasten kohdalla, joilla ei vielä ole kognitiivisia eikä emotionaalisia kykyjä käsitellä ympäriltä tulevia vaatimuksia ja informaatiotulvaa. Näitä nyky-yhteiskunnan vaikutuksia kuvastaa se, että kouluikäisten lasten pahoinvointi on yleistynyt ja muuttunut yhä vaikeammaksi. Joka kymmenennellä oppilaalla on jokin lääketieteellistä hoitoa edellyttävä vamma tai tauti ja kun huomioon otetaan myös vuorovaikutuksen ja oppimisen ongelmat, noin kolmasosalle oppilaista kasautuu ongelmia, jotka vaativat selvittämistä, tukea ja apua. (Kouluterveydenhuolto 2002, 14.) Tämä tilasto ja toistuva uutisointi lasten pahoinvoinnin lisääntymisestä kertovat omaa karua kieltään siitä, että avun tarve lapsilla on suuri.

Kouluyhteisössä tätä avuntarvetta täyttää oppilashuolto sekä sen työntekijät. Niin merkittävä tekijä kuin oppilashuolto lasten hyvinvoinnin edistämiseksi onkin, on se ainakin toistaiseksi jäänyt tieteellisellä kentällä paitsioon, sillä oppilashuollosta on tehty sekä kansallisesti että kansainvälisesti hämmästyttävän vähän tieteellistä tutkimusta siihen nähden, miten tärkeä ja olennainen asia se kouluyhteisön ja laajemmin ajateltuna koko yhteiskunnan ja sen tulevaisuuden sekä hyvinvoinnin kannalta on. Oppilashuollosta on löydettävissä jonkin verran kirjoitettuja oppaita, mutta tieteellistä tutkimusta aiheesta on tehty varsin vähän. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan paikkaamaan tuota tieteellisellä kentällä vallitsevaa aukkoa.

Oppilashuoltoa toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä, mutta toistaiseksi myös moniammatillisuuden tieteellinen tutkimus on painottunut lähinnä terveydenhuoltoalalla tehtävään moniammatilliseen työhön. Moniammatillista työtä koulukontekstissa on tutkittu tieteellisesti varsin vähän ja tällä tutkimuksella pyritään kartoittamaan nimenomaan tuota oppilashuoltotyön ulottuvuutta. Tutkimustehtävänä on selvittää millaisia etuja ja haasteita moniammatillisen työryhmän jäsenet näkevät moniammatillisessa oppilashuoltotyössä, miten he kokevat oman roolinsa ja ryhmän toisten jäsenten roolit sekä millaisena he kokevat henkilökohtaiset valmiutensa oppilashuoltotyön ja moniammatillisen työn tekemiseen.

Syvemmän ymmärryksen ja uuden tiedon saavuttamiseksi tämän tutkimuksen kohteena on eräs Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän toimialueella työskentelevä

oppilashuoltoryhmä. Kyseinen oppilashuoltoryhmä valikoitui tutkimuskohteeksi siksi, että kuntayhtymän alueella on erityisesti panostettu oppilashuoltoon ja seutukunnassa on laadittu oppilashuollosta oma toimintamalli, josta on otettu vaikutteita myös eräiden muiden kuntien oppilashuoltotyön toteuttamiseen. Alueella tapahtuvan oppilashuoltotyön kartoittaminen ja tutkiminen voi antaa arvokasta lisätietoa siitä, millaisia tuloksia kyseisellä lisäpanostuksella on saavutettu ja millaisia toimia vielä tarvittaisiin sujuvan ja kaikkia avuntarvitsijoita kohtaavan ja auttavan oppilashuoltotyön rakentamiseen. Tätä uutta tietoa voitaisiin mahdollisesti soveltaa myös muualla Suomessa tehtävään oppilashuoltotyöhön.

Erityisen huomionarvoista oppilashuoltotyön tutkimuksessa on se, että vaikka oppilashuoltotyö useimmiten mielletään nimenomaan lapsia ja nuoria tukevaksi ja auttavaksi toiminnaksi, on sillä suuri merkitys myös oppilashuollon työntekijöiden jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Oppilashuollon työntekijöiden hyvinvointi on työn onnistumisen kannalta välttämätöntä, sillä ilman hyvin voivia aikuisia ei meillä voi olla myöskään hyvin voivia lapsia.

## 2 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen metodologisen viitekehysten kuvaamisella pyritään hahmottamaan niitä käsitteitä, joita tässä tutkimuksessa on käytetty todellisuuden hahmottamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 11). Taustasitoumusten määrittely on tärkeää, sillä ne vaikuttavat siihen millaisena tutkimuskohde tutkimuksessa käsitellään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 130).

### 2.1 *Kvalitatiivinen tutkimus*

Kvalitatiivisen tutkimuksen kuvaaminen tiivistetysti on haastavaa, ellei peräti mahdotonta, sillä jatkuvasti muokkautuva yhteiskunta ja muuttuvat paradigmat ovat aikaansaaneet sen, että on entistä vaikeampaa määrittellä kvalitatiivista tutkimusta siten, että koko tiedeyhteisö voisi yhtyä esitettyyn näkemykseen. Kvalitatiivinen tutkimus on saanut niin monenlaisia erilaisia lähestymis- ja tutkimustapoja, että termin alle kätkeytyy hyvinkin erilaisia metodeja ja metodologioita eikä sillä ole olemassa mitään tiettyä teoriaa tai paradigmaa, joka olisi selkeästi tunnistettavissa yksinomaan juuri kvalitatiiviselle tutkimukselle kuuluvaksi. Kvalitatiivinen tutkimus merkitsee eri asioita eri ihmisille. Menetelmällisestä kirjavuudesta huolimatta myös kaikelle kvalitatiiviselle tutkimukselle yhteisiä piirteitä on havaittavissa. (Flick 2007; Denzin & Lincoln 2000, 6–8.)

Kvalitatiivinen tutkimus on koulutuksen kentällä varsin käytetty tutkimusperinne, sillä se pystyy tavoittamaan koulutuksen ja kasvatuksen rikkaat interpersoonalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet paremmin kuin kvantitatiivinen tutkimus. Kvalitatiiviselle tutkimusotteelle on ominaista, että lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellinen elämä, tutkittava ilmiö ja todellisuus ovat moninaisia, jolloin tapahtumat ovat vuorovaikutuksessa keskenään siten, että ne muokkaavat toisiaan. Maailma ja todellisuus hahmotetaan sosiaalisten konstruktioiden rakennelmana ja tutkimusta tehdessään tutkija on osa tätä konstruktioiden kokonaisuutta. Kokemusta ja konstruktiota tutkittaessa yksilön uskomukset ja toiminta kohtaavat ja risteävät kulttuurin kanssa. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvailla ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sen moninaiset ulottuvuudet huomioon ottaen. (Denzin &

Lincoln 2000, 8; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Soltis 1990, 249.) Tässä tutkimuksessa tuo kokonaisvaltainen kuvailemispyrkimys kohdistuu oppilashuollon ilmiöön ja erityisesti sen moniammatilliseen ulottuvuuteen.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus lähtee olettamuksesta, että tieto on aina linkittyneenä subjekteihin ja nämä subjektit vaikuttavat tiedon muotoutumiseen. Tutkimusotteen mukaan ei siis ole olemassa luonteeltaan puhtaan objektiivista tietoa, vaan siihen vaikuttavat muun muassa tutkijan subjektiiviset päätökset tutkimusasetelmasta sekä tutkijan oma ymmärrys. Tutkittavat ilmiötkin ovat vahvasti riippuvaisia ihmisestä. Tutkimuksen kohteena olevat yhteiskunnalliset ilmiöt nähdään olevan tutkimuskohteena vain ihmisen kautta. Yhteiskunnassa esiintyvillä käytännöillä on aina jokin merkitys ja tarkoitus yksilöille, ja näitä käytäntöjä ja niiden merkityksiä voidaan ymmärtää ainoastaan niiden tulkintojen kautta, joita yksilöt niille antavat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19–31.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tärkein tavoite on siis inhimillisen ymmärryksen lisääminen (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007,8).

Kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä on merkityksen tutkiminen (Bogdan & Biklen 1982, 29). Koska tämän tutkimuksen tarkoitus on nimenomaan tutkia oppilashuoltoa ja moniammatillisuutta siitä näkökulmasta, miten moniammatillisen ryhmän jäsenet kokevat työnsä ja millaisia merkityksiä he antavat ilmiölle ja omille kokemuksilleen, on tarkoituksenmukaista käyttää kvalitatiivista tutkimusotetta. Bogdan ja Biklen (1982, 29–30) määrittelevät merkityksen tutkimisen siten, että tutkija kiinnittää huomionsa niihin tapoihin, joilla ihmiset käsittävät oman elämänsä. Tutkimuksen kohteena ovat tällöin osallistuvat näkökulmat. Näkökulmien oikeanlaiseen hahmottamiseen ja ymmärtämiseen kiinnitetään erityisesti huomiota, sillä ilmiön oikeanlaisen ymmärtämisen edellytys on, että tutkittavien henkilöiden näkökulmat ja mielipiteet käsitetään oikealla tavalla. Tutkittavien näkökulmien tavoittamisen ja ymmärtämisen kautta kvalitatiivinen tutkimus heijastelee tilanteiden ja ilmiöiden sisäisiä dynaamisia suhteita. Tällaiset sisäiset dynaamiset suhteet ovat useimmiten näkymättömiä ulkopuoliselle tarkkailijoille ja jopa prosessiin osallistujille itselleenkin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on siis tehdä tällaisista näkymättömistä prosesseista ja maailmoista näkyviä. Näiden prosessien näkyväksi tekeminen on tarpeellista, sillä ne muuttavat maailmaa. (Bogdan & Biklen 1982, 29–30; Denzin & Lincoln 2000, 3).

Eräs kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologisista taustasitoumuksista on tutkijan keskeinen asema. Tutkija kiinnittää huomionsa ilmiön asiayhteyksiin voidakseen ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Jotta ilmiötä voitaisiin ymmärtää, tulee tuntea ne institutionaaliset kontekstit, joihin ilmiö on kiinnittynyt. Tutkija on kiinnostunut erityisesti niistä prosesseista, joita ilmiön yhteydessä esiintyy. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena ei siis ole ainoastaan lopputulos, vaan



tarkastelun kohteena on ennen kaikkea se prosessi, jonka kautta tiettyyn lopputulokseen päädytään. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekoa voidaan verrata palapelin rakentamiseen, jossa ei rakenneta kuvaa, joka jo entuudestaan tiedetään, vaan kuva muotoutuu jatkuvasti sitä mukaan, kun uusia paloja kerätään ja tutkitaan. Tutkimusta tehdessään tutkija paneutuu tutkimuksen kannalta olennaisten kysymysten löytämiseen. Kysymyksiä nousee aineistoa analysoidessa, jolloin tutkija ei siis ennalta pääätä ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaisia kysymyksiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää on aineiston ”kuunteleminen”. (Bogdan & Biklen 1982, 27–29.)

Laadullinen tutkimus on useimmiten kuvailevaa. Aineisto koostuu yleensä ennemminkin teksteistä kuin numeroista. Aineisto voi koostua esimerkiksi haastatteluista, kenttämuistiinpanoista, valokuvista, videoista ja päiväkirjoista. Kaikki nämä aineistot muokataan tutkimuksen kuluessa teksteiksi, jotka ovat aineistona ja merkitykseltään varsin rikkaita. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tavoittaa tuo rikkaus niin tarkasti kuin mahdollista. Aineistoa tarkastellessa lähdetään olettamuksesta, että aineistossa mikään ei ole turhaa tai ylimääräistä. Jokainen ilmaisu saattaa pitää sisällään sen mahdollisen ratkaisun, joka auttaa ilmiön syvemmässä ymmärtämisessä. Aineistossa siis perehdytään huolella jokaiseen osaseen. Mitään osaa ei oteta itsestäänselvyytensä, vaan jokainen ilmaisu on tarkastelun kohteena. Kvalitatiivinen tutkimus vaatii siis tutkijalta äärimmäistä herkkyyttä omaa aineistoaan kohtaan sekä kykyä tulkita saamiaan tuloksia. (Bogdan & Biklen 1982, 28; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007,8.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen puitteissakin aineistoa voidaan käsitellä monella eri tavalla ja eri näkökulmista. Nämä erilaiset tarkastelunäkökulmat käsitteellistävät ja kuvailevat maailmaa eri tavoin. Kvalitatiivinen tutkimus sisältää tutkijan aktiivisen roolin ja erilaisten tarkastelunäkökulmien johdosta tulkinnallisen lähestymistavan maailmaan. Tulkinnallisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että tutkimusta ohjaavat arvot, uskomukset ja näkemykset maailmasta sekä siitä, miten maailmaa tulisi ymmärtää ja tutkia. Jotkut näistä näkemyksistä ovat itsestään selviä, toiset taas näkymättömiä ja vain oletettuja ja jotkut näkemykset sangen ongelmallisia ja kiistanalaisia. Tulkinnallisen luonteensa lisäksi kvalitatiivinen tutkimus on myös varsin luova prosessi. (Denzin & Lincoln 2000, 3–23; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007,8.)

## *2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa*

Koska käsillä olevassa tutkimuksessa käsitellään yksilöiden kokemuksia ja niitä merkityksiä, joita he kokemuksilleen antavat, on fenomenologis-hermeneuttinen viitekehys tarkoituksenmukainen lähestymistapa. Ontologisesti fenomenologisessa ja hermeneuttisessa perinteessä keskeisiä

käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Epistemologisesti tärkeitä käsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 26.)

### 2.2.1 Fenomenologia ja kokemuksen käsite

Merkityksen ja ymmärryksen etsiminen ovat olennainen osa ihmisyyttä ja ihmisenä olemista. Fenomenologia jakaa tämän ihmisolemuksen ymmärtämisen etsimisen, sillä sen pyrkimyksenä on tavoittaa jotakin syvää ja perustavanlaatuista merkityksistä, ihmisen olemuksesta ja ihmisenä olemisesta. Se tarkoittaa tutkimusta maailmasta sellaisena kuin yksilöt sen omien kokemustensa kautta havaitsevat. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on siis ymmärtää miten yksilöt rakentavat todellisuutta. (Ehrich 2003, 65; Gall, Gall & Borg 2007; 495.)

Fenomenologian isäksikin kutsutun Edmund Husserlin mukaan merkityksen tutkimisessa kokemus ja tuon kokemuksen ydin ovat keskeisessä osassa (Ehrich 2003, 46; Kusch 1989, 56). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan yksilön välitöntä kokemusta asiasta ja sitä, miten hän kyseisen asian kokee. (Ehrich 2003, 45–46). Ontologinen haaste on määritellä, mitä kokemuksella tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa kokemus nähdään yksilön kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa sekä maailmaan, jossa hän elää. Kokemukset eivät siis ole eristettyjä, vaan ne rakentuvat aina jossakin kontekstissa tai merkityshorisontissa. Kokemuksen katsotaan sisältävän niin toimivan subjektin, itse toiminnan kuin toiminnan kohteenkin. Kokemus nähdään merkityssuhteena, joka saa merkityksensä subjektin ja toiminnan kohteen välisestä suhteesta. Kokemus siis syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja niiden merkitysten mukaan, joita yksilö tapahtumille antaa. Tämä näkökulma huomioi myös sen, että todellisuus on yksilöille aina merkityksellinen. Merkityksellisyys nousee siitä, että koetut asiat ovat elämyksellisiä. Elämyksellisyys puolestaan aikaansaa sen, että toiminnan kohde ja todellisuus merkitsevät yksilölle jotakin. Elämys ja toiminnan merkityksellisyys ovat siis varsin kiinteässä suhteessa keskenään eikä ihmistä voi tutkia huomioimatta hänen suhdettaan omaan elämäntodellisuuteensa. Tämän suhteen huomioiminen on välttämätöntä ihmisen ymmärtämiseksi. (Ehrich 2003, 51; Laine 2001, 26–27; Perttula 2005, 116–139.)

Tutkittua kokemusta voidaan kuvata myös termillä elävä kokemus. Tällä tarkoitetaan sitä, että kokemus on elävä, sillä se kuvaa yksilön tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle ja antaa merkitys toiminnan kohteena olevalle aiheelle. Eläväksi kokemuksen tekee sen yhteys yksilön elämäntilanteeseen. Kokemukset siis ilmentävät yksilöiden sisäistä suhdetodellisuutta ja ovat tutkittaville aina tosia. (Perttula 2005, 135–137).

Fenomenologinen teoria sisältää käsityksen, että ihminen on luonteeltaan yhteisöllinen. Merkitykset, joita yksilöt tapahtumille antavat, eivät ole ihmisissä synnynnäisesti, vaan ne nousevat yhteisöstä, johon jokainen elämänsä aikana sosiaalistuu. Annetuissa merkityksissä kuvastuvat siis yhteisön kautta opitut arvot, asenteet ja tulkintatavat. Yksilöt ovat aina osa jonkin yhteisön merkityksellistä, yhteistä perinnettä ja tämän vuoksi yksilön kokemusten ja merkitysten tutkimus kertoo myös jotakin yleistä. Fenomenologisessa perinteessä huomioidaan kuitenkin myös se, että jokainen ihminen on yksilö ja täten eroaa muista yhteisönsä edustajista. Tämä erilaisuus nähdään tutkimuksellisesti rikastavana ominaisuutena, sillä jokaisen yksilön erilaisilla kokemuksilla on myös merkitystä. (Laine 2001, 28.) Tässä tutkimuksessa pyritään hyödyntämään näitä kumpaakin fenomenologisen ajattelun ulottuvuutta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää yhteisöllistä ryhmätoimintaa, mutta samalla perehtyä myös siihen, millaisia yksilöllisiä merkityksiä ryhmän jäsenet tälle yhteisölliselle toiminnalle antavat.

Fenomenologiaan sisältyy kuvaileva fenomenologinen elementti sekä tulkinnallinen hermeneuttinen elementti (Ehrich 2003, 52). Seuraavassa perehdytään lähemmin tähän hermeneuttiseen ulottuvuuteen.

## 2.2.2 Hermeneutiikka

Tässä tutkimuksessa on viitekehyksenä saksalaisen filosofin, Hans-Georg Gadamerin lähestymistapa hermeneutiikkaan, joka edustaa filosofista hermeneutiikkaa. Filosofisen hermeneutiikan perustana on ajatus siitä, että jokaisen olemista käsittelevän kysymyksen taustalla on kysymys tuon olemisen tarkoituksesta ja merkityksestä sekä niiden tulkitsemisesta. Hermeneutiikka on siis pohjimmiltaan filosofia elävästä kokemuksesta ja tulkitsemisesta. (Ricoeur 1983, 114.) Tässä fenomenologia ja hermeneutiikka yhtyvät selkeästi toisiinsa, sillä molemmissa elävä kokemus on tarkastelun kohteena. Gadamerin näkemykset hermeneutiikasta kohdistuvat varsin laajalle alueelle, joten tässä tarkastellaan lähemmin vain Gadamerin tulkintaa kielen ja ymmärtämisen suhteesta, sillä ne ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeiset ulottuvuudet.

Gadamerin (2004, 40) mukaan hermeneutiikka perustuu keskinäisen ymmärtämisen taidon varaan. Hermeneutiikka voidaan hänen mukaansa määritellä taidoksi ymmärtää ja tämän taidon harjoittamiseksi. Ymmärtäminen on ihmiselle luonnollinen ominaisuus ja tätä taitoa tarvitaan aina, kun jonkin asian merkitys ei ole täysin selvä tai ilmeinen. Ymmärtäminen ja keskinäinen ymmärrys ovat inhimillisen elämän toteutumisen muotoja, jotka perustuvat keskusteluyhteyteen. Vuoropuhelun kautta rakentuu yhteisyys, joka on suurempi kuin yksilö ja se ryhmä, johon hän kuuluu. (Gadamer 2004, 40; Gadamer 2005b, 214–238.)

Tärkeä väline ymmärtämisessä on kieli. Gadamerin ajattelussa kielen ja todellisuuden yhteys tiivistyy siinä, että hänen mukaansa kieli on kuva, mutta ei kuitenkaan kopio todellisuudesta. Kieli ja maailma ovat erottamattomassa yhteydessä toisiinsa. Kieli ilmaisee inhimillisen kokemuksemme maailmasta ja on siten välineenä niin tärkeä, että se on saanut hermeneutiikassa keskeisen aseman. Gadamerin mukaan kieltä ja kahden osapuolen välistä dialogia voidaan pitää hermeneutiikan perusolemuksena. Kieli ei koskaan esiinny irrallisena, vaan se sisältyy osapuolten väliseen dialogiin. Ymmärrys tapahtuu keskustelun kautta. Ymmärtäminen edellyttää yhteisen kielen puhumista, mutta jokainen puhuu lisäksi myös omaa kieltään. Ymmärryksen saavuttamisessa on kyse toisen ihmisen puheen ja hänen maailmansa kohtaamisesta. Dialogin tavoitteena on siis kohdata toinen ihminen ja hyväksyä hänen näkökantansa pohdinnan arvoiseksi. Viestinnässä on olennaista pyrkiä löytämään ne ilmaisut, joiden kautta vastaanottaja kykenee tavoittamaan viestijän. Kielen arvo ei kuitenkaan perustu ainoastaan sen funktioon viestintävälineenä, vaan myös sen suhteeseen järjen kanssa. Järkeä toteutuu kommunikatiivisessa viestinnässä ja kieli toimii tämän viestinnän välineenä. (Gadamer 2004, 64–129; Gadamer 1977, 17–57; Gadamer 1981, 347–414; Gadamer 2005a, 131; Kusch 1989, 64–252.) Ymmärrys, ymmärtäminen ja kieli ovat siis erottamattoman tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Tämän yhteyden tiiviyyttä kuvaa Gadamerin teesi ”Oleminen, joka on ymmärrettävissä on kieltä”. (Gadamer 2005a, 132.)

Hermeneutiikka voidaan määritellä myös taidoksi saada kirjoitettu tai sanottu puhumaan uudelleen. Tulkitsija käy tekstin kanssa dialogia, jossa hän asettaa tekstile kysymyksiä ja tekstissä esitetty voidaan nähdä vastauksena näihin kysymyksiin. Myös teksti voi asettaa lukijalle kysymyksiä ja tätä kautta pyrkii haastamaan lukijan käsityksiä. Teksti nähdään vain välivaiheena, askeleena kohti keskinäisen ymmärryksen rakentumista. Olennaista on tiedostaa, että sekä tulkitsijalla että tekstillä on omat ’horisonttinsa’. Näiden horisonttien yhdistäminen on ymmärtämisen edellytys. Kirjoitetun tekstin kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittaja avaa tulkinta- ja ymmärtämishorisontin, jonka lukija täydentää. Tavoitteena on yhteisymmärrys asiasta. (Gadamer 2004, 64–226; Gadamer 1977, 57; Raatikainen 2004, 97.)

Tekstikin on hermeneuttista keskustelua. Keskustelussa ilmenevät kirjoittajan ja tulkitsijan näkökulmat, mutta myös se, että se sisältää jotakin kirjoittajalle ja tulkitsijalle yhteistä. Teksti saa muotonsa tulkitsijan kautta. Tekstiä lukiessa ja pyrittäessä ymmärtämään sitä, huomio tulee kiinnittää siihen, mitä tekstillä halutaan sanoa sen sijaan, että huomioitaisiin se, miten asia on sanottu. Tekstin todellinen merkitys ja tapa, jolla lukija tulkitsee tekstiä ei ole niinkään riippuvainen kirjoittajan ajatuksista, vaan hänen ymmärtämistään muokkaa ennen kaikkea se historiallinen perinne, jonka osa hän on. Usein tekstin merkitys nousee kirjoittajankin yläpuolelle.

Ymmärtäminen ei ole siis vain luetun toistamista, vaan se tuottaa samalla jotakin uutta. Tästä kertoo myös ymmärtämisen reflektiivinen luonne. Gadamer tiivistääkin tulkinnan ja ymmärtämisen välisen yhteyden toteamalla, että pohjimmiltaan ne ovat sama asia. Kaikki ymmärtäminen on myös tulkintaa. (Gadamer 1981, 237–350; Gadamer 1977, 45.)

Gadamerin ajattelussa historiallisella perspektiivillä on tärkeä osa. Menneisyys on se, joka mahdollistaa kaiken ymmärtämisen. Menneen ymmärtäminen on olennainen osa nykyisen ymmärtämistä (Gadamer 1977, 5–58). Historian kautta ihmisille on muodostunut ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat tapaan tulkita ja ymmärtää asioita. Yksilön kokemushistoria on siis muodostanut hänelle tietynlaisen tulkintahorisontin. Tämä tulkintahorisontti ei kuitenkaan ole muuttumaton, vaan se muokkautuu ymmärtämis- ja tulkintaprosessien myötä ja näin ennakkokäsitykset korvautuvat uusilla, sopivammilla näkemyksillä. Nämä prosessit tapahtuvat vuorovaikutuksen ja dialogin kautta ja siksi ymmärtämistä ei tulisikaan nähdä ainoastaan yksilön subjektiivisena toimintana, vaan paikan löytämisenä osana perinteitä, joissa menneisyys ja nykyisyys ovat yhtäaikaista läsnä. Perinteillä ei kuitenkaan tarkoiteta ainoastaan historian määrittelemää tilaa, vaan ymmärtämisen ja määrittelemisen kautta ihmiset muokkaavat perinteitä jatkuvasti. (Gadamer 1981, 236–261; Kusch 1989, 233; Ricoeur 1983, 62.)

### 2.3 *Tapaustutkimus*

Tapaustutkimus ei varsinaisesti ole metodologinen valinta, sillä se ei ole tutkimusmetodi, vaan tutkimusstrategia, joka sisältää useita eri tutkimusmenetelmiä. Tapaustutkimus on nimensä mukaisesti kiinnostunut jostakin tietystä tapauksesta. Se voidaan määritellä tutkimukseksi, joka syväluotaavasti tutkii yhtä tai useampaa ilmiöön liittyvää tahoja siinä todellisen elämän kontekstissa, jossa ilmiö esiintyy kuvaten samalla ilmiön kanssa tekemisissä olevien henkilöiden näkökulmia. Tapaustutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on saada tutkittava ilmiö eläväksi ja tehdä tapauksesta ja sen merkityksestä ymmärrettäviä. Tapaustutkimuksessa merkittävää on erityisesti sen kautta saatavan aineiston rikkaus. Siksi se onkin tutkimusstrategiana sangen käytetty. (Donmoyer 1990, 195–196; Gall, Gall & Borg 2007, 446–447; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–31.)

Epistemologisenä kysymyksenä tapaustutkimuksessa kiinnitetään huomioita erityisesti siihen, mitä yksittäisestä tapauksesta voidaan oppia. Tapauksen valinnassa olennaista on jonkin tietyn tapauksen sisältämä potentiaali oppia uutta. Tapaus on siis väline tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämisessä. Tapaustutkimuksen kautta voidaan tutkia hyvinkin erilaisia asioita. Tutkimuksen kohteena oleva tapaus voi olla yksinkertainen tai monimutkainen. Tapaus voi olla

esimerkiksi yksilö, koululuokka tai jokin tietty ilmiö. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus valitusta näkökulmasta. Metodina tapaustutkimus mahdollistaa holistisen ja ymmärtämiseen pyrkivän kuvan hahmottamisen todellisen elämän ilmiöistä. Jotta todellisesta elämästä kyettäisiin saamaan mahdollisimman totuudenmukaista tietoa, on tärkeää tutkia ilmiötä sen luonnollisessa ilmenemisympäristössä. Itse tutkimus kohdistuu enemmänkin ilmeneviin prosesseihin kuin niiden tuotteisiin. Tutkimuksen kohteena on yksilön kyky tulkita tapahtumia sekä ne merkitykset, joita yksilöt näille tapahtumille antavat. Pyrkimyksenä on uudenlaisen tiedon saavuttaminen tutkittavasta ilmiöstä. Usein tapaustutkimuksen avulla tutkitaan myös täysin uudenlaista ilmiötä. (Gall, Gall & Borg 2007, 447; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 29; Stake 2000, 435–447; Syrjälä 1995, 11–13; Yin 2003, 2–13.)

Tutkimuksen kohteena olevalla ilmiöllä on monta ulottuvuutta. Uudenlaisen tiedon saavuttamiseksi tutkittavaa ilmiötä on siksi rajattava. Myös tutkittavat tapaukset sisältävät niin monia ulottuvuuksia, että on mahdotonta yrittää saavuttaa kaikkea tapauksen sisältämää tietoa. Tutkijan on tärkeää osata pohtia mitkä tapauksen sisältämistä piirteistä ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta. (Gall, Gall & Borg 2007, 448; Stake 2000, 439; Yin 2003, 23.)

Tapaustutkimuksia voidaan luokitella usealla eri tavalla. Tässä tutkimuksessa käytetään Staken (2000, 437) jaottelua kolmeen eri luokkaan niiden syiden mukaisesti, joiden perusteella tapaus on valikoitunut tutkimuksen kohteeksi. Hänen mukaansa tapaus on voinut valikoitua tutkittavaksi siksi, että tutkija haluaa saavuttaa syvemmän ymmärryksen juuri kyseisestä tapauksesta. Tapausta ei ole valittu siksi, että se edustaisi useampaa tapausta eikä tarkoituksena ole pyrkiä ymmärtämään mitään yleisempää ilmiötä. Toiseksi tapaus voidaan valita sen perusteella, että sen avulla pyritään ymmärtämään jotakin muuta. Tapaus on siis vain väline jonkin laajemman ilmiön tutkimiseksi. Tapauksen arvo on siinä, että se tukee tutkijan pyrkimystä ymmärtää jotakin muuta. Kolmannessa tapaustutkimuksen muodossa tutkija tutkii useampaa tapausta. Tapaukset valitaan sillä perusteella, että niiden uskotaan antavan tutkijalle paremmat mahdollisuudet ymmärtämiseen ja mahdollisesti myös teorian kehittämiseen. (Stake 2000, 437.) Tämä tutkimus edustaa pääasiassa ensiksi mainittua tapaustutkimuksen lajia. Tarkoituksena on perehtyä yhteen tiettyyn tapaukseen, jonka avulla voidaan mahdollisesti saavuttaa myös yleisempää ymmärrystä ilmiöstä nimeltä oppilashuolto, mutta ensisijaisena tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään juuri tätä kyseistä tapausta ja sitä, mitä annettavaa sillä olisi yleisemminkin oppilashuollolle.

Tapaustutkimus on aina arvosidonnaista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija on osa tutkimusta koko persoonallaan. Tällöin tutkijan arvomaailma on läsnä vaikuttamassa siihen, miten hän muodostaa näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeää on tiedostaa nämä arvot ja tuoda ne esiin tutkimusta tehtäessä. (Syrjälä 1995,15.)

## 2.4 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineistoa käsitellään ja analysoidaan sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi on pääsääntöisesti tekstianalyysiä, joka tässä tutkimuksessa kohdentuu haastattelulomakkeiden avulla saatujen tekstien analysointiin. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. Analyysissä ei kuitenkaan ole tarkoitus vain järjestää aineistoa yleiseksi johtopäätelmiksi, vaan olennaisena tavoitteena ovat myös tutkijan tekemät johtopäätökset. Järjestetty aineisto ei siis itsessään ole sisällönanalyysin ainoa tulos. Aineiston katsotaan kuvaavan jotakin tiettyä ilmiötä ja analyysin avulla ilmiöstä pyritään luomaan tiivis, sanallinen kuvaus. Aineisto pyritään tiivistämään selkeään muotoon kuitenkin kadottamatta sen antamaa informaatiota. Sisällönanalyysi etsii ja tarkastelee teksteissä esiintyviä inhimillisiä merkityksiä ja pyrkii kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–108.) Muun muassa näistä syistä kyseinen analyysimenetelmä on tarkoituksenmukainen tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoituksenahan on pyrkiä kuvaamaan aineistoa sekä selvittää niitä inhimillisiä merkityksiä, joita oppilashuoltoryhmän jäsenet antavat moniammatilliselle yhteistyölle ja jäsenten erilaisille rooleille ryhmässä.

Laadullinen analyysi, ja siten myös sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä analyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tässä tutkimuksessa on elementtejä sekä aineistolähtöisestä että teoriaohjaavasta analyysistä. Aineistolähtöinen analyysi perustuu nimensä mukaisesti aineistoon. Aineiston analyysiyksiköt valitaan siten, että ne ovat tarkoituksenmukaisia tutkimuksen tehtävän kannalta. Analyysiyksiköitä ja teoreettisia käsitteitä ei ole etukäteen päätetty, vaan ne nousevat aineistosta. Analyysin kautta aineistosta pyritään hahmottamaan teoreettinen kokonaisuus. Teoreettinen kokonaisuus pyritään rakentamaan aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn sekä teoreettisten käsitteiden luomisen kautta. Aineistolähtöisen analyysin ongelmana on kuitenkin se, että siinä oletetaan, ettei tutkittavaa ilmiötä koskettavilla aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ole vaikutusta aineiston analyysiin. Tätä ongelmaa voidaan välttää teoriaohjaavan analyysin avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–117.)

Teoriaohjaavassa analyysissä ei tukeuduta tiettyyn yksittäiseen teoriaan, vaan analyysillä on joitakin teoreettisia kytkentöjä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta kuten aineistolähtöisessä analyysissäkin, mutta teoriaohjaavassa analyysissä aiempien tietojen ohjaava vaikutus tiedostetaan ja näin ollen aiemmat tiedot ja teoreettiset käsitteet ohjaavat analyysiä. Aiemman tiedon merkitys nähdään siinä, että se avaa uusia ajattelun uria. Analyysiprosessissa ovat kiinteästi yhdessä sekä aineisto että valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 – 117.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on soveltuva tähän työhön sen vuoksi, että sen lähtökohtana ovat tulkinta ja päättely, joiden kautta empiirisestä aineistosta pyritään luomaan teoreettisempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisen analyysin ominaisuuksista on tässä tutkimuksessa käytetty myös tutkijan tavoitetta ymmärtää tutkittuja henkilöitä juuri heidän näkökulmastaan käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.) Tutkimuksessa tiedostetaan aiempien tietojen ohjaava vaikutus. Tämän vuoksi teoriaohjaava analyysi on tutkimuksessa tarkoituksenmukainen, sillä pyrkimyksenä on käsitellä empiirisesti saatua tietoa teoreettisten käsitteiden varassa. Analyysissa on mukana aiempaa teoriaa sekä teoreettisesti määriteltyjä käsitteitä. Näiltä osin analyysi on siten teoriaohjaavaa.



# 3 OPPILASHUOLTO

Lapset ja nuoret tarvitsevat kasvunsa ja kehityksensä tueksi heistä ja heidän asioistaan aidosti kiinnostuneita välittäviä aikuisia. Aikuiset voidaan nähdä eräänlaisina matkaoppaina, jotka haluavat kulkea lapsen ja nuoren rinnalla ja tukea häntä oman polkunsä löytämisessä, silloinkin kun lapsi tai nuori itse kokee ympäröivän maailman kaoottisena ja elämän ongelmat tuntuvat ylitsepääsemättömiltä eivätkä omat voimat tunnu riittävän. (Lämsä & Kiviniemi 2009, 230.) Oppilashuoltoryhmä koostuu juuri tällaisista matkaoppaista.

## 3.1 *Oppilashuollon toiminnasta*

Oppilashuolto on oppilaan oppimisen perusedellytysten, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden, hyvän oppimisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja tukemista (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Lisäksi oppilashuollolla tarkoitetaan opiskeluhyvinvoinnin ylläpitoa, ennaltaehkäisevää toimintaa sekä oppilaan ja hänen vanhempiansa tukena olemista oppimiseen ja kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. (Honkala & Suomala 2009, 5).

Oppilashuollon perustehtävät voidaan jakaa kahteen eri tyyppiin. Ensiksikin työ on ennaltaehkäisevää, jonka avulla pyritään tavoittamaan vaikeudet jo ennen niiden kehittymistä sekä edistämään oppilaiden hyvinvointia ja oppimista. Tällainen työ ulottuu laajimmillaan koko koulun organisaatioon ja rakenteisiin asti. Toiseksi työ on oppilaiden, opettajien ja muun henkilöstön auttamista ja tukemista ongelmatilanteiden ilmetessä. Tällä spesifillä yksilötasolla tehty työ lisää oppilaiden tasa-arvoa tukemalla niitä, joilla on vaikeuksia kehityksessä, oppimisessa, terveydessä sekä elämäntilanteissa. Näiden kahden tehtävän kautta oppilashuollon toiminta toteutuisi ihanteellisessa tilanteessa kouluyhteisöissä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Käytännössä oppilashuoltoryhmien ennaltaehkäisevä työ on kuitenkin viime vuosina jäänyt resurssien puutteessa vähemmälle ja työ on keskittynyt oppilaskohtaiseen työskentelyyn. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 284–285; Peltonen & Säävälä 2001, 186; Pesonen & Heinonen 2005, 7.)

Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, joka tarkoittaa sitä, että yksilön hyvinvointiin vaikuttavat hyvin monet erilaiset tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa kokemus omasta

hyvinvoinnin tunteesta, psyykkinen ja fyysinen terveys, elinolot sekä sosioemotionaaliset suhteet. Koska nämä tekijät vaikuttavat olennaisesti yksilön hyvinvointiin, ne vaikuttavat myös oppimiseen. Tuen tarve voi oppilailla liittyä siis mitä erilaisimpiin syihin (Honkala & Suomala 2009, 11; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 278).

Oppilashuoltoryhmässä käsiteltävät asiat voivat liittyä laajalla kirjolla erilaisiin vaikeuksiin ja häiriöihin ihmisen psykofyysisessä kokonaisuudessa. Ryhmän huolenaiheena voivat olla esimerkiksi oppilaan psykosomaattiset oireet, joista tavallisimpia ovat päänsärky, vatsakipu ja huimaus. Näiden fyysisten oireiden taustalla on erilaisia henkiseen hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, joita ovat esimerkiksi väsymys, stressi ja jännittäminen. Psykkiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen liittyvät kysymykset ovat laajemminkin oppilashuollossa käsiteltäviä asioita. Mielenterveyden ongelmien laatu ja vakavuusaste vaihtelevat lievistä pahoinvoinnista aina neurooseihin, mielialahäiriöihin, syömishäiriöihin, riippuvuushäiriöihin, itsetuhoiseen käytökseen ja masennukseen asti. Viime vuosina oppilashuoltotyö on painottunut yhä enenevässä määrin psykososiaalisiin näkökulmiin fyysisen hyvinvoinnin sijasta. (Honkanen & Suomala 2009, 51–68; Jauhainen 1993, 247; Peltonen & Säävälä 2001, 182.)

Oppilashuollossa keskitytään myös erilaisten oppimisvaikeuksien ehkäisemiseen ja niistä kärsivien oppilaiden tukemiseen. Oppilashuollon toiminta voidaan kohdistaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen, kuten aggressiiviseen, passiiviseen tai impulsiiviseen käytökseen. Lisäksi oppilashuollollisia toimenpiteitä kohdistetaan kiusaamiseen, joka koulumaailmassa saa niin psyykkisen, fyysisen kuin sosiaalisenkin väkivallan muotoja. (Honkanen & Suomala 2009, 56–59.) Oppilashuollon rooli on täten merkittävä koulu yhteisön psykososiaalisten riskitekijöiden ennakoinnissa ja ehkäisemisessä sekä ongelmatilanteisiin tarttumisessa. Parhaimmillaan oppilashuollon toiminnan seurauksena oppilaan oikeus ja mahdollisuudet oppia ja osallistua tasavertaisena jäsenenä ikätoveriensä toimintaan paranevat olennaisesti. Näin oppilashuolto toteuttaa sille laissa säädettyä velvollisuutta turvallisen oppimisympäristön turvaajana. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 285.)

Oppilashuollon tavoitteiden tulee olla lapsilähtöisiä. Sen lisäksi oppilashuollon tavoitteita ja toimintaa tarkastellaan kokonaisuutena. Keskeisenä tavoitteiden ja toiminnan määrittäjänä toimii lastensuojelulaki, joka on laadittu takaamaan lapsen oikeus tasapainoiseen ja turvalliseen kasvuympäristöön ja kehitykseen sekä lapsen tarvitsemaan erityiseen suojeluun. Lain tarkoitus painottuu ennaltaehkäisevään työhön, jolloin huolenpito oppilaista sekä ongelmien ja vaikeuksien ennakointi ovat koko oppilashuoltotyön keskiössä. (Honkanen & Suomala 2009, 18–40).

Koska oppilashuollossa käsitellyt asiat ja ongelmat ovat edellä kuvatun mukaisesti varsin monimuotoisia ja – tahoisia, tarvitaan niiden käsittelyssä monen eri alan asiantuntijoiden

osaamista. Siksi oppilashuoltoryhmät koostuvat moniammatillisista tiimeistä. Nämä tiimit koostuvat asiantuntijoista, joilla on näkemystä ja kokemusta oppilaiden tukemisesta ja heidän asioidensa hoitamisesta (Huhtanen 2007, 188). Tiimien kokoonpano on kunta- ja koulukohtainen, mutta yleisesti ryhmän ydinjoukossa työskentelevät rehtori, erityisopettaja ja kouluterveydenhoitaja. Yläluokkien oppilashuoltoryhmässä on mukana myös opinto-ohjaaja. Koulukuraattori ja koululääkäri ovat osa oppilashuoltoryhmää, mikäli näiden ammattikuntien asiantuntijat ovat kouluyhteisön käytettävissä. Lisäksi opettajakunnan edustaja on tärkeä osa ryhmää. On myös mahdollista, että oppilashuoltoryhmän ydinjoukko kokoontuu tiheämmin ja laajempi ryhmä aina tarvittaessa. (Pietikäinen & Ala-Laurila 2002, 221–222.)

Termi kokonaisvaltaisuus kuvaa oppilashuollon tehtävien laatua. Tavoitteena on huolehtia kouluyhteisön hyvinvoinnista, joka koostuu monista osa-alueista. Yhteisön hyvinvointiin heijastuvat muun muassa yksilöiden hyvinvointi, vuorovaikutussuhteiden laatu oppijoiden ja henkilökunnan välillä, vuorovaikutussuhteet henkilökunnan kesken sekä yhteisöllisyyden kokeminen. Moniammatillista työryhmää tarvitaan ennakoimaan kouluyhteisössä tapahtuvia muutoksia, reagoimaan niihin sekä ennaltaehkäisemään kiusaamista, päihteiden käyttöä ja syrjäytymistä. (Honkala & Suomala 2009, 40–41). Moniammatillisuuden ja oppilashuollon yhteyttä käsitellään tutkimuksessa myöhemmin erikseen.

Oppilashuoltoryhmä ei ole ainoa instanssi, joka koulussa toteuttaa oppilashuollollista työtä. Oppilashuollollinen toiminta koskee koko oppilaitoksen henkilökuntaa ja kaikki kouluyhteisön jäsenet ovat omalta osaltaan vastuussa arjen sujumisesta ja hyvinvointia edistävän oppilashuoltotyön toteutumisesta (Tilus 2004, 153). Oppilashuollollista työtä tehdään joka päivä koulun arjessa esimerkiksi luokissa ja välituntipihoilla ilman suunniteltua organisointia (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 285). Oppilaiden ja henkilöstön jaksamisen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä oppimisen edistäminen vaativat kuitenkin myös organisoitua toimintaa tuekseen, sillä ne ovat koulun henkilöstön yhteisiä haasteita, jotka voidaan parhaiten ottaa vastaan yhdessä, tekemällä moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä on merkityksellinen koko koulun oppilashuollollisen työn kannalta, sillä sen myötä yhteisvastuu ja yhteistyö kasvavat kouluyhteisön sisällä. Koulun henkilökunnan lisäksi oppilashuoltotyöhön on tärkeää ja jopa välttämätöntä ottaa mukaan myös oppilaiden huoltajat, sillä he vastaavat lastensa kasvatuksesta ja tuntevat heidät parhaiten. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 285; Honkanen & Suomala 2009, 33–37; Laaksonen & Wiegand 1990, 13.)

Oppilashuoltotyöhön vaikuttavat merkittävästi ne arvot, joita yhteisö kantaa sisällään, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Oppilashuoltotyötä muokkaavat muun muassa yhteisön ontologiset arvot, oppimiskäsitykset, käsitykset ongelmista, näkemykset asiantuntijuudesta sekä näkemykset

siitä, mitä pidetään normaalina. Normaaliuden määrittely on yksi oppilashuoltotyön keskeisiä ongelmia, sillä yhteisen näkemyksen muodostaminen siitä, mikä on hyväksyttävää ja normaalia ja mikä poikkeavaa käytöstä tai toimintaa, vaatii henkilöstöltä paljon pohdintaa, arvokeskusteluja sekä sopimuksia (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 162–163; Honkanen & Suomala 2009, 19). Lisäksi oppilashuoltoon kohdistuvat odotukset muokkaavat oppilashuoltoryhmän toimintaa (Wiegand 1989, 157).

### *3.2 Oppilashuoltoa koskeva lainsäädäntö ja säädökset*

Oppilashuoltoa säätelee normisto, joka koostuu monesta eri osa-alueesta. Oppilashuollosta säädetään laeissa, sitä käsitellään asetuksissa ja sitä koskeva kokonaisuus on sisällytetty myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Oppilashuoltotyön järjestämisestä ei ole erikseen laadittu lain säännöksiä, mutta perusopetuslain mukaan opetuksen järjestäjän tulee vastata opetussuunnitelmassa määritellyn asianmukaisen oppilashuollon järjestämisestä (Perusopetuslaki (628/1998). Sen sijaan oppilashuollon eri osa-alueita on käsitelty useassa eri laissa, kuten esimerkiksi perusopetuslaissa, lastensuojelulaissa sekä kansanterveyslaissa. Oppilashuoltoa käsittelevän lainsäädännön tavoitteena on turvata oppilashuollon palvelujen saatavuus, selkeyttää tietojen saantia ja antamista koskevia käytäntöjä, tukea yksittäisten oppilaiden oikeuksien toteutumista, edesauttaa kuntien ja oppilaitosten mahdollisuuksia toteuttaa oppilashuolto oppilaiden kannalta parhaalla mahdollisella tavalla sekä selvittää oppilashuoltopalveluista vastaavan henkilöstön tehtävät, vastuut ja kelpoisuudet. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006.) Kun oppilashuoltoryhmä koostuu moniammatillisesta tiimistä, niin jokaisen ammattikunnan edustajalla on lisäksi omaa työtänsä ohjaava lainsäädäntö, joka vaikuttaa myös oppilashuoltoryhmän toimintaan.

#### **3.2.1 Perusopetuslaki**

Perusopetuslain (628/1998) 15 §:n mukaan opetuksen järjestäjä on velvollinen toteuttamaan oppilashuollon järjestelyt siten, että ne noudattavat opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelma tulee laatia soveltuvin osin yhteistyössä niiden henkilöiden kanssa, jotka kunnassa hoitavat sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä. Lisäksi opetuksen järjestäjän tulee määrätä myös kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Perusopetuslain (628/1998) pykälässä 31 a käsitellään erikseen oppilashuoltoa. Tämän kohdan mukaan oppilaalla on oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilashuolto. Laissa oppilashuolto määritellään oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi ja ylläpitämiseksi sekä niiden edellytyksiä lisääväksi toiminnaksi. Oppilashuoltoon sisältyvät opetussuunnitelman mukainen ja opetuksen järjestäjän hyväksymä oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, joita ovat kansanterveyslaissa (66/1972) määritelty kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (417/2007) määritelty kasvatuksen tukeminen.

Lain 40. pykälä käsittelee salassapitoa. Sen mukaan opetuksen järjestämisestä vastaavat toimielinten jäsenet, 37 §:ssä tarkoitetut henkilöt sekä opetusharjoittelua tekevät opiskelijat eivät saa ilmaista sivullisille ilman lupaa, mitä he ovat koulutukseen liittyviä tehtäviä hoitaessaan saaneet tietää oppilaiden, oppilaitoksen henkilöstön tai heidän perheenjäsentensä henkilökohtaisista asioista ja taloudellisesta asemasta. Opetustoimen henkilöstö ja kouluterveydenhuollosta sekä muusta oppilashuollosta vastaavat henkilöt saavat kuitenkin sen, mitä pykälän 1 momentissa tai salassapitovelvollisuudesta säädettyjen määräysten estämättä välittää toisilleen ja koulutuksesta vastaaville viranomaisille opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot. (Perusopetuslaki 628/1998.)

### 3.2.2 Kansanterveyslaki

Kansanterveyslain (66/1972) 14 §:n 1 momentin 5 kohdan mukaan kansanterveystyöhön kuuluvina tehtävinä kunnan tulee ylläpitää kouluterveydenhuoltoa, johon sisältyy perusopetusta antavien koulujen ja oppilaitosten kouluyhteisön terveellisyys- ja turvallisuuden valvonta ja edistäminen yhteistyössä henkilökunnan työterveyshuollon kanssa. Lisäksi kouluterveydenhuoltoon sisältyvät oppilaan terveyden seuraaminen ja edistäminen, yhteistyö muun oppilashuolto- ja opetushenkilöstön kanssa sekä terveydentilan toteamista varten tehty erikoistutkimus.

### 3.2.3 Lastensuojelulaki

Lastensuojelulain (417/2007) 7 § määrittelee, että kunnan sosiaalihuollosta vastaavien toimielinten on yhteistyössä muiden kunnan viranomaisten kanssa seurattava ja edistettävä lasten ja nuorten hyvinvointia ja poistettava kasvuolojen epäkohtia sekä ehkäistävä niiden syntymistä. Sosiaalihuollosta vastaavien toimielinten on välitettävä tietoa lasten ja nuorten kasvuoloista ja

sosiaalisista ongelmista sekä toimittava asiantuntija-apuna muille viranomaisille, kunnan asukkaille ja kunnassa toimiville yhteisöille.

Pykälässä 9 säädetään koulunkäynnin tuesta. Pykälässä veloitetaan kunta järjestämään koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat perusopetuslaissa tarkoitetun esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä valmistavan opetuksen oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin. Kunnan tulee myös järjestää edellä mainittuja palveluja oppilaiden kehitykseen liittyvien psyykkisten ja sosiaalisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Kyseisillä palveluilla tulee lisäksi edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä tämän yhteyden kehittämistä.

Lastensuojelulain 25 § käsittelee ilmoitusvelvollisuutta. Sen mukaan muun muassa sosiaali- ja terveydenhuollon, opetustoimen, nuorisotoimen ja poliisitoimen palveluksessa tai luottamustoimessa olevat henkilöt sekä muun sosiaalipalvelujen tai terveydenhuollon palvelujen tuottajan, opetuksen tai koulutuksen järjestäjän taikka koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa harjoittavan yksikön palveluksessa olevat henkilöt ja terveydenhuollon ammattilaiset ovat velvoitettuja ilmoittamaan välittömästi salassapitosäännösten estämättä kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle, jos he tehtävässään ovat saaneet tietää lapsesta, jonka puutteellinen hoito ja huolenpito, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää lastensuojelun tarpeen selvittämistä. Myös muu henkilö voi tehdä tällaisen ilmoituksen salassapitosäännösten estämättä.

### 3.2.4 Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta

Laissa viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999) pykälä 23 käsittelee vaitiolovelvollisuutta. Sen mukaan viranomaisen palveluksessa, luottamustehtävää hoitava tai harjoittelua tekevä henkilö ei saa paljastaa asiakirjan salassa pidettävää sisältöä tai tietoa, joka asiakirjaan merkittynä olisi pidettävä salassa. Kyseisessä toimessa oleva henkilö ei myöskään saa paljastaa muutamaa tietoa, joka lain mukaan on vaitiolovelvollisuuden piirissä.

Lain 24 § koskee salassa pidettäviä viranomaisten asiakirjoja. Pykälän 24 ensimmäisen momentin kohdassa 25 säädetään, että salassa pidettäviä viranomaisen asiakirjoja ovat asiakirjat, joissa on tietoa sosiaalihuollon henkilöasiakkaasta ja tämän saamasta etuudesta tai tukitoimesta tai sosiaalihuollon palvelusta. Samassa kohdassa määritellään salassa pidettäviksi asiakirjoiksi sellaiset asiakirjat, joissa on tietoa henkilön terveydentilasta, vammaisuudesta tai hänen saamistaan terveydenhuollon ja kuntoutuksen palveluista. Kohdassa 29 salassa pidettäviksi määrätään myös asiakirjat, jotka sisältävät tietoja henkilölle suoritetusta psykologisesta testistä tai sen tuloksista.

Pykälän 24 ensimmäisen momentin kohdassa 30 säädetään, että salassa pidettäviksi viranomaisen asiakirjoiksi oppilashuoltoa ja oppilaan opetuksesta vapauttamista koskevat asiakirjat, oppilaan ja kokelaan koesuoritukset sekä sellaiset oppilaitoksen antamat todistukset ja muut asiakirjat, jotka sisältävät oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien sanallista arviointia koskevia tietoja.

26 §:ssä todetaan, että viranomainen voi antaa salassa pidettävästä viranomaisen asiakirjasta tiedon mikäli tiedon antamisesta tai oikeudesta tiedon saamiseen on erikseen laissa säädetty tai se, jonka etujen suojaamiseksi salassapitovelvollisuus on säädetty, antaa siihen suostumuksensa. Viranomainen voi myös salassapitosäädösten estämättä antaa tietoa muun muassa toisen terveydenhuollon tai sosiaalihuollon asiakassuhteesta tai etuudesta, jos tieto on tarpeen yksityisen tai toisen viranomaisen laissa säädetyn tiedonantovelvollisuuden toteuttamiseksi. Lisäksi viranomainen voi välittää salassa pidettävästi asiakirjasta tiedon antamansa virka-aputehtävän suorittamiseksi sekä toimeksiannostaan tai muuten suoritettavaa tehtävää varten, mikäli se on tehtävän suorittamisen kannalta välttämätöntä. (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999.)

### 3.2.5 Laki potilaan asemasta ja oikeuksista

Laki potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) säättää pykälässä 13 potilasasiakirjoihin sisältyvien tietojen salassapidosta. Pykälän 1 momentissa säädetään, että potilasasiakirjoihin sisältyvät tiedot ovat salassa pidettäviä. Momentissa 2 todetaan, ettei terveydenhuollon ammattihenkilö tai muu terveydenhuollon toimintayksikössä työskentelevä tai sen tehtäviä suorittava henkilö saa antaa sivulliselle potilasasiakirjoihin sisältyviä tietoja ilman potilaan kirjallista suostumusta. Mikäli potilaalla ei ole edellytyksiä arvioida annettavan suostumuksen merkitystä, tietoja saa luovuttaa hänen laillisen edustajan suostumuksella. Tässä laissa sivullisella tarkoitetaan muita kuin asianomaisessa toimintayksikössä tai sen toimeksiannosta potilaan hoitoon tai siihen liittyviin tehtäviin osallistuvia henkilöitä. Potilasasiakirjoihin sisältyviä tietoja saa kuitenkin 2 momentissa säädetyn estämättä antaa, mikäli tiedon antamisesta tai oikeudesta tiedon saamiseen on laissa nimenomaisesti erikseen säädetty. (Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/1992.)

### 3.2.6 Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista

Lain 10 § koskee alaikäisen asiakkaan asemaa. Pykälässä säädetään, että alaikäisen asiakkaan toivomukset ja mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehitystasonsa edellyttämällä tavalla. Kaikissa alaikäistä koskevissa sosiaalihuollon toimissa on ensisijaisesti otettava huomioon lapsen etu.

Sosiaalihuollon toimijoiden vaitiolovelvollisuudesta säättää 15 §. Sen mukaan sosiaalihuollon järjestäjä tai sen palveluksessa oleva henkilö ei saa paljastaa asiakirjan salassa pidettävää sisältöä tai muutenkaan tehtävässään toimiessaan tietoonsa saamaansa asiaa, josta lailla on säädetty vaitiolovelvollisuus.

Tietojen antamiseen on asiakkaalta tai hänen lailliselta edustajaltaan pyydettävä aina ensin suostumus. Mikäli suostumusta ei voida saada tai asiakas tai hänen laillinen edustajansa kieltää tietojen luovuttamisen, todetaan pykälässä 17, että sosiaalihuollon järjestäjä tai toteuttaja saa antaa asiakirjasta tietoja, jotka ovat välttämättömiä asiakkaan hoidon, huollon tai koulutuksen tarpeen selvittämiseksi tai hoidon, huollon tai koulutuksen järjestämiseksi tai toteuttamiseksi. Tietoja voidaan antaa kuitenkin vain, mikäli henkilö, jota asiakirja koskee, on hoidon tai huollon ilmeisessä tarpeessa terveytensä, kehityksensä tai turvallisuutensa vaarantumisen vuoksi eikä hoidon ja huollon tarvetta voida muutoin selvittää tai toteuttaa. Tietoja saa luovuttaa myös, jos ne ovat tarpeen lapsen edun vuoksi tai tieto on tarpeen asiakkaan välttämättömien etujen ja oikeuksien turvaamiseksi eikä asiakkaalla ole itsellään edellytyksiä arvioida asian merkityksellisyyttä. (Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.)

### 3.2.7 Lastensuojeluasetus

Lastensuojeluasetuksen 2 a §:n mukaan koulupsykologien ja koulukuraattorien työ on pyrittävä järjestämään paikallisiin olosuhteisiin soveltuvalla tavalla oppilasmäärään ja saatavilla oleviin palveluihin suhteutettuna. Koulupsykologien ja koulukuraattorien toiminnan tulee tapahtua pääosin koulussa. Koulupsykologin ja koulukuraattorin on osallistuttava alansa asiantuntijoina kouluyhteisön toiminnan sekä kasvatus- ja opetustyön suunnitteluun ja kehittämiseen. Heidän tulee toimia yhteistyössä oppilaan, hänen huoltajiensa, häntä hoitavien ja kasvattavien henkilöiden, kouluyhteisön sekä koulutoimen, sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten sekä muiden viranomaisten kanssa. (Lastensuojeluasetus 1010/1983.)



### 3.2.8 Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa

Oppilaitoksessa asiakirjojen salassapito voi perustua vain harvoin oppilaitoksen etuun, sillä salassapidon ei ole tarkoitus salata oppilaitoksen toimintaa. Asiakirjojen salassa pitämisen tarkoitus on suojata henkilön yksityisyyttä tai yleistä etua. Oppilaitoksissa on varsin runsaasti asiakirjoja, jotka on tarpeen pitää salassa yksityisyydensuojan tai yleisen edun vuoksi. Tällaisia asiakirjoja ovat esimerkiksi tiedot oppilaan tai opettajan terveydentilasta tai vammaisuudesta sekä tiedot henkilön elintavoista tai perheoloista. Oppilaitoksissa tietosuojaan kuuluu se, että oppilaiden henkilökohtaisia tietoja koskevia asiakirjoja käsitellään asianmukaisesti ja ainoastaan silloin, kun se on oppilaitoksen toiminnan kannalta perusteltua. Henkilötietoja saavat käsitellä vain ne, jotka tietoja tarvitsevat. Muilta tiedot on salattava. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 10.)

Salassapidosta voidaan poiketa tiettyjen koululaeissa kirjattujen erityissäännösten nojalla. Esimerkiksi oppilaitoksissa henkilöt, jotka on nimetty salassapitovelvollisiksi saavat antaa sekä toisilleen että koulutuksesta vastaaville viranomaistahoille tietoja, jotka ovat välttämättömiä tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämisen kannalta. Tämä koskee myös oppilashuollon parissa työskentelevää henkilöstöä. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 28.)

Kunnallista opetussuunnitelmaa laatiessa tulisi samalla laatia ohjeet oppilaiden henkilötietojen käsittelystä oppilashuoltotyössä, sillä eri hallinnonalojen yhteistyötä vaativa moniammatillinen työ aiheuttaa tulkintaongelmia eri aloja koskevien lainsäädäntöjen välillä. Opetussuunnitelmaan kirjatut ohjeet selkeyttävät moniammatillista työtä sekä tiedon jakamista oppilashuoltotyöryhmän sisällä. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 62.)

Eri ammattikuntien erilaiset salassapitovelvollisuudet asettavat työlle omat haasteensa. Kouluterveydenhuollon asiakirjat ovat salassa pidettäviä, sillä ne ovat osa terveystieteiden potilasrekisteriä ja potilastiedot ovat salassa pidettäviä. Koulukuraattori ja koulupsykologi pitävät kumpikin asiakkaistaan koulun muista rekistereistä erillistä rekisteriä, joiden tiedot ovat niin ikään salassa pidettäviä. Rekisterin tietoja saa luovuttaa vain asianomaisen tai hänen huoltajansa kirjallisella suostumuksella tai jonkin erityislain nojalla. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 64–65.)

Lisäksi oppilashuoltoryhmällä tulisi olla huoltajien suostumus käsitellä oppilaan salassa pidettäviä tietoja. Kuten edellä mainittu, perusopetuslaissa todetaan, että mikäli lupaa ei ole, oppilashuoltoryhmän jäsenet voivat jakaa toisilleen vain sellaisia oppilasta ja hänen perhettään koskevia tietoja, jotka ovat olennaisia opetuksen järjestämisen kannalta. Ryhmässä jokainen jäsenistä vastaa omalta osaltaan siitä, mitä tietoja hän jakaa ryhmän muille jäsenille. Jäsenten tulee

aina pystyä perustelemaan, miksi jokin tieto on välitetty eteenpäin. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 63.)

Oppilashuoltoryhmässä käsitellyt asiat tulee kirjata. Ylös merkitään yksittäisen oppilaan tapauksessa yleensä vain henkilö, joka asian on tuonut oppilashuoltoryhmälle, aihe sekä päätetyt jatkotoimenpiteet. Kun mahdollisista jatkotoimenpiteistä on päätetty, kirjauksessa tulisi näkyä kenen ryhmän jäsenen vastuulle jatkotoimenpiteistä huolehtiminen on annettu. Kirjaukset on tehtävä niin, että salassa pidettävät merkinnät ovat tarvittaessa eroteltavissa muista merkinnöistä, jotta yksittäistä oppilasta koskevat tiedot pysyvät salassa. Kirjaukset ovat tärkeitä myös sen vuoksi, että niiden avulla koulu voi jälkeenpäin osoittaa millaisiin toimenpiteisiin oppilashuolto on ryhtynyt jossakin tietyssä asiassa. Rehtori vastaa oppilashuoltotyön organisoijana siitä, että ryhmän työskentelystä tehdään asianmukaiset kirjaukset muistioon tai pöytäkirjaan. (Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004, 63.)

### *3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilashuoltotyö kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville aikuisille sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee oppilashuoltoon sisältyviksi oppilashuollon ja sen palvelut sekä kouluterveydenhuollon ja kasvatuksen tukemisen. Oppilashuollon tulee tukea ja edistää lapsen ja nuoren oppimista sekä kasvua ja kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää oppilashuollon keskeiset tavoitteet ja periaatteet, joita ovat muun muassa toiminta koko kouluyhteisön turvallisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi, oppilaalle tarjottava oppilashuollollinen tuki koulunkäynnissä sekä erilaisissa vaikeuksissa ja kurinpitotoimien yhteydessä, oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen, oppimissuunnitelman tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen yhteistyössä, toimenpiteet ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteissa sekä oppilashuollon yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä oppilashuollon asiantuntijoiden ja paikallisten tukiverkostojen kanssa. Oppilashuollollisiin toimenpiteisiin kuuluvat myös poissaolojen seuranta, mielenterveyskysymykset ja kiusaamisen ja väkivallan sekä tupakoinnin ja päihteiden käytön ehkäiseminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Yksittäistä oppilasta koskevien oppilashuollon toimenpiteiden toteuttamista varten tulee kuulla lasta ja hänen huoltajaansa. Oppilashuoltotyö perustuu luottamuksellisuuteen ja lapsen ja

hänen huoltajansa kunnioittamiseen. Oppilashuoltotyötä tulee siis toteuttaa hyvässä yhteistyössä kotien kanssa. Koulu ja koti ovat kumpikin lapselle keskeisiä kasvuympäristöjä ja siksi lapsen kasvun kokonaisvaltaiseen tukemiseen tarvitaan kummankin osapuolen panosta ja keskinäistä yhteistyötä. Huoltajilla on ensisijainen vastuu kasvatuksesta, mutta koulu yhteistyön tärkeä tehtävä on tukea huoltajia heidän kasvatustehtävässään. Yhteisvastuullinen kasvatustukee lapsen koulunkäyntiä, kasvua ja kehitystä sekä parantaa oppilaantuntemusta, jolloin hänen kasvuaan voidaan tukea entistä kokonaisvaltaisemmin. Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi oppilashuollollinen toiminta perustuu vahvasti moniammatillisuuden voimaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaankin, että oppilashuoltotyötä kehitetään ja koordinoidaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

# 4 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Moniammatillinen yhteistyö on terveydenhuollon piirissä käytetty termi, jota on viime vuosina alettu soveltaa myös muille aloille. Termi alkoi esiintyä kirjallisuudessa 1980-luvulla ja Suomessa se yleistyi ja vakiinnutti paikkansa 1990-luvun puolella. Moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään varsin monenlaisissa yhteyksissä ja sen määritelmätkin ovat toisinaan sangen kirjavia. Käsitteen määrittelyyn vaikuttaa olennaisesti myös se näkökulma, josta ilmiötä tarkastellaan. Oman haasteensa määrittelyyn antaa sekin, että moniammatillisuus tuo mukanaan useita erilaisia tiedon ja osaamisen näkökulmia. (Isoherranen 2005, 14; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33.)

## 4.1 Moniammatillisuuden määrittelyä

Tämän päivän yhä monimutkaistuvammassa ja erikoistuvammassa yhteiskunnassa ei kukaan voi hallita tarpeeksi kykyjä, tietoa ja taitoa selvitäkseen yksin jokaisen tilanteen ja ongelman ratkaisemisesta. Siksi tarvitaan yhteistyötä ja toisten asiantuntijoiden konsultointia, jotta päämäärien tavoittaminen mahdollistuisi. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 1.) Eräs tällainen yhteistyön muoto on moniammatillinen yhteistyö, joka on tämän tutkimuksen keskeinen ulottuvuus.

Tässä tutkimuksessa moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan oppimis-, auttamis- ja hoitoketjussa toimivien organisaatioiden ja henkilöiden kesken tapahtuvaa monitieteellistä yhteistyötä, jonka tarkoituksena on auttaa ja tukea lapsia ja nuoria yhteistyössä heidän perheidensä kanssa. Moniammatillisessa työssä on kyse siitä, että asiantuntijoilla on yhteinen päämäärä toteutettavanaan ja tämän päämäärän saavuttaakseen he yhdistävät asiantuntemuksensa, tietonsa ja taitonsa. Voimien yhdistäminen on tärkeää senkin vuoksi, että näin tukea tarvitsevan lapsen ja hänen perheensä tilanteesta saadaan kuva kokonaisuutena. Jokaisella asiantuntijalla on tilanteesta sellaista tietoa ja kokemusta, jota muiden alojen koulutuksen saaneilla henkilöillä ei ole. Moniammatillisen työn päämääränä on siis saavuttaa enemmän osaamista ja tuen mahdollisuuksia kuin yksi asiantuntija kykenee tarjoamaan. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33; Honkanen & Suomala 2009, 88; Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 146.)

Moniammatillisessa työskentelyssä pyritään mahdollisimman holistisen kuvan luomiseen käsiteltävästä tilanteesta. Jotta tällainen systeeminen kuva olisi mahdollista saavuttaa, tarvitaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia. Keskeistä moniammatillisessa yhteistyössä on tällöin se, miten voidaan löytää, koota yhteen ja prosessoida kaikki se tieto ja osaaminen, joka on tarpeellista kokonaiskuvan muodostamiseksi. Olennaista on osata tunnistaa kaikkien asiantuntijoiden erityistieto ja –osaaminen, jotta jokaisen asiantuntijan täysi osaaminen saadaan parhaalla mahdollisella tavalla käyttöön. Asiantuntijoilta moniammatillinen työ edellyttää myös oman alansa tiedon ja osaamisen riittävän hyvää hallintaa, jotta he kykenevät jakamaan tätä tietoa ryhmän muille jäsenille. Kun omat osaamisalueet ja oma erityisosaaminen tunnistetaan selkeästi, helpottuu myös omaa tieteenalaa koskevan olennaisen tiedon tunnistaminen ja tätä kautta erilaisten näkökulmien yhteensovittaminen selkiytyy. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33–76.)

Moniammatilliselle työlle on ominaista se, että eri tieteenaloja edustavat ryhmän jäsenet ovat tasavertaisia keskenään. Ihanteellisessa tapauksessa tukitoimien suunnitteluun käytetään riittävästi aikaa ja päätökset tuen tarpeesta, määrästä ja laadusta tehdään yhdessä huomioiden kaikki lapsen toimintaympäristöt. Jokainen toimija sitoutuu yhteiseen ongelmanratkaisuun ja yhteisen vastuun kantamiseen. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 288.) Tasavertaisuuden ja yhteisen vastuun lisäksi moniammatillisessa työssä keskeistä on asiakaslähtöisyys, tiedon kokoamisen mahdollisuus, vuorovaikutustaidot, roolien muutokset sekä yhteydet muihin yhteistyöverkostoihin (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 35).

Moniammatillisen työn toteutuminen edellyttää yhteistyömenetelmien hallintaa, motivaatiota ja yhteistä tahtotilaa asioiden edistämiseksi, tasavertaista ryhmän jäsenyyttä, toisten asiantuntijuuden arvostamista ja niiden käytäntöjen selvittämistä ja rakentamista, jotka toimivat kyseisessä yhteisössä. Toiminnan organisointi, suunnittelu ja yhteisten käytäntöjen, yhteisen kielen ja käsitysten luominen, säännölliset tapaamiset, aktiivinen työote sekä tavoitteellinen yhteistyö ovat edellytyksiä toimivan moniammatillisen työyhteisön saavuttamiseksi. Työyhteisön toimivuus perustuu näkemysten jakamiseen, kuuntelemiseen ja erilaisten näkökulmien yhteen sovittamiseen, jaettuun asiantuntijuuteen, ammatilliseen kehittymiseen sekä ryhmän toisilta jäseniltä oppimiseen. (Earley & Bubb 2005, 91; Honkanen & Suomala 2009, 91; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008,47.)

Jotta yhteisten tavoitteiden toteuttaminen, yhteisymmärrys ja toisilta oppiminen olisi mahdollista, tarvitaan työryhmän jäsenten välistä dialogia. Keskustelun tavoitteena on saavuttaa ryhmän jäsenille yhteinen kognitio. Avoin dialogi mahdollistaa sen, että kaikki jäsenet saavat ilmaista mielipiteensä eikä mielipiteitä arvoteta. Avoimen dialogin kautta myös hankalien tilanteiden ratkaiseminen mahdollisimman objektiivisesti helpottuu. Moniammatillisuus tarjoaa

foorumin keskustelulle niin ryhmän jäsenten välillä kuin lapsen ja hänen perheensäkin kanssa. (Honkanen & Suomala 2009, 42–43; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008,72.)

Moniammatillisuuden määrittelyssä on tärkeää huomioida se, ettei moniammatillinen osaaminen ole sama asia kuin moniammatillisen tiimin toiminta. Työyhteisössä saattaa toimia moniammatillinen työryhmä, mutta se ei automaattisesti takaa moniammatillisen osaamisen kehittymistä ja hyödyntämistä yhteisössä. Pelkkä moniammatillisen tiimin olemassa olo ei siis vielä takaa moniammatillisen osaamisen syntymistä. Moniammatillinen tiimi on vasta mahdollisuus toteuttaa ja kehittää moniammatillista osaamista. Tiimin täytyy työskentelyssään omaksua aktiivinen työtapa sekä ottaa huomioon sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus, jotka ovat kiinteästi yhteydessä moniammatilliseen osaamiseen. Lisäksi tiimin täytyy tietoisesti pohtia omaa tulkintaansa moniammatillisuudesta ja kiinnittää huomiota yhteistyöosaamiseen, vuorovaikutustaitoihin sekä luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen. Yhteinen tulkinta toiminnan tavoitteista, ryhmän osaamisen analysointi, yhteinen suunnittelu sekä osaamisen johtaminen tulee myös ottaa tarkastelun kohteeksi. Vasta näiden prosessien kautta moniammatillinen tiimi kykenee toteuttamaan aidosti moniammatillista osaamista, joka näin muodostuu myös koko työyhteisön yhteiseksi resurssiksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 76–147; Payne 2000, 220.)

## *4.2 Ryhmätyöskentely*

Ryhmä määritellään joukoksi ihmisiä, jotka työskentelevät yhteisen päämäärän eteen. Eräs ryhmässä työskentelyn muodoista on tiimityöskentely, jonka on havaittu sopivan erinomaisesti moniammatillisuuden kehittämiseen. Termeillä ryhmä ja tiimi tarkoitetaan usein samaa asiaa, mutta niiden välinen ero on siinä, että ryhmät voivat syntyä myös spontaanisti, kun taas tiimit muodostetaan tavallisesti tarkoituksellisesti ja niiden toiminta on tarkoitettu pysyväksi. (Ikonen 2002,16.)

### *4.2.1 Tiimit*

Tiimillä tarkoitetaan pientä ryhmää henkilöitä, jotka toimivat yhdessä saavuttaakseen jonkin yhteisen päämäärän, jonka saavuttamiseen he eivät yksin pystyisi (Øvretveit 1994, 93). Oppilashuollon moniammatillinen työryhmäkin on täten siis tiimi. Moniammatillinen tiimi koostuu pienestä ryhmästä eri koulutuksen saaneita henkilöitä, jotka siten edustavat eri ammattiryhmiä. Tällaiselle tiimille ovat ominaisia säännölliset tapaamiset, joissa koordinoidaan ryhmän työtä asiakkaiden tarpeisiin vastaamiseksi. (Øvretveit 1994, 29.) Näihin tarpeisiin pyritään

vastaamaan sovittamalla yhteen henkilön tarpeet ja käytettävissä olevat resurssit, kuten taidot ja voimavarat (Øvretveit 1994, 92).

Tiimityöskentelyn perusajatus pohjautuu siihen, että yhdistämällä ryhmän jäsenten asiantuntijuus ja työpanos saavutetaan enemmän kuin saavutettaisiin samalla määrällä yksittäisiä työpanoksia. Tiimi nähdään siis keinona koordinoida yksilöiden toimintaa siten, että kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa. Tämän kokonaisuuden toimimisen kannalta henkilösuhteilla on keskeinen merkitys. (Øvretveit 1994, 94.) Kommunikaatio ja kommunikatiivisen toiminnan reflektointi ovat ryhmän muodostumisen ja kehittymisen kannalta olennaisia tekijöitä. Haasteensa tähän kommunikointiin tuo se, että vuorovaikutukseen osallistujat viestivät erilaisista lähtökohdista ja tulkintakehyksistä käsin. (Engeström 1993, 130–132.)

Engeström (1993, 129) nimittää kooperaatioksi vuorovaikutuksen tyyppiä, jossa osanottajat määrittelevät, jäsentävät ja ratkaisevat yhteistä ongelmaa sen sijaan, että jokainen keskittyisi omien intressiensä esiintuomiseen. Yhteisestä kohteesta keskustellaan ja vaihdetaan ajatuksia ja näin vuorovaikutus muuttuu intensiivisemmäksi. Tällaisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyy uusia konkreettisia ratkaisuja käsiteltävään ongelmaan. Kooperaation kautta tiimityöskentelyssä korostuvat myös joustavuus, yhteistoiminnallisuus, luottamus sekä yhteisöllisyys. (Engeström 1993, 126–131.)

Tiimin työskentely on luonteeltaan siis yhteistoiminnallista ja sen työskentelyyn kuuluu olennaisesti tiimin työskentelyprosessien tietoinen tarkastelu ja analysoiminen. Yhteistoiminnallisuuteen sisältyvät tiimitaitojen kehittäminen, yhteisten tavoitteiden hahmottaminen ja niihin pyrkiminen, ongelmanratkaisuprosessien hyödyntäminen, päätösten tekeminen kollektiivisesti, yhteisten arvojen muodostaminen sekä toinen toiseltaan oppiminen sekä toinen toisensa opettaminen. Lisäksi yhteistoiminnallisessa tiimityössä työestetään kommunikaatio-ongelmia, rakennetaan keskinäistä luottamusta sekä etsitään yhteisiä toimintamalleja. Tiimin jäsenten välillä vallitsee siis keskinäinen riippuvuus ja näin ollen tiimin toiminnan onnistumiseksi tiimiin tarvitaan yhteistyökykyisiä jäseniä. (Heikkilä 2002, 19; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 293–294.)

#### 4.2.2 Roolit

Ryhmän normit eivät ole kaikille jäsenille samanlaisia ja tällöin myös jäsenten roolit eroavat toisistaan. Rooli määritellään odotuksiksi, joita tietyssä asemassa olevaan henkilöön kohdistuu hänen asemaansa liittyen. Rooleilla on erilaisia statuksia, jotka voivat liittyä muun muassa koulutukseen, koulutusajan pituuteen tai suoritettun tutkinnon tasoon. Rooli toimii välineenä, jonka

avulla yksilö subjektina toimii yhdessä toisten yksilöiden kanssa. Roolit ryhmässä voivat olla joko virallisia rooleja, jotka muodostuvat asiantuntijuuden ja mahdollisen ryhmän antaman roolin, kuten puheenjohtajuuden perusteella tai epävirallisia rooleja, jotka rakentuvat muun muassa persoonallisuuden piirteistä, tavoista sekä käyttäytymisestä ryhmän sisällä. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008,94–95; Niemistö 1998, 95). Tässä tutkimuksessa keskitytään virallisiin rooleihin, sillä tutkimustehtävät koskevat moniammatillisuuden toimivuutta asiantuntijuuden ja asiantuntijaroolien pohjalta.

Vaikka asiantuntijuus tuokin tiettyjä rooliodotuksia, ei kuitenkaan ole olemassa valmista ryhmän jäsenen roolia, johon asiantuntija voisi vain astua. Sen sijaan on olemassa asiantuntijan toimintaan kohdistuvia virallisia vaatimuksia, joiden ymmärtäminen on lähtökohta oman roolin selvittämiseksi ja täsmentämiseksi. Jokainen ryhmän jäsen siis luo oman roolinsa ja muokkaa sitä. Näin ollen roolin luomiseen ja muokkautumiseen vaikuttavat sekä ulkopuolelta rooliin kohdistuvat odotukset että yksilön omat henkilökohtaiset ominaisuudet. Oman roolin selventäminen sekä sen sisällöistä neuvottelemineen ovat tärkeitä taitoja yhdessä toimittaessa. Rooliin kuuluvista toimista yhteisesti neuvottelemineen on tärkeää myös roolikonfliktien ehkäisemiseksi. Roolikonflikti syntyy silloin, kun oma rooli ryhmässä ei tunnu sopivalta, sitä ei ole selkeästi määritelty tai oman roolin kuormitus tuntuu liian suurelta. Roolikonflikti vaikuttaa merkittävästi yksilön työssä jaksamiseen, sillä se aiheuttaa roolin haltijalle stressiä, itseluottamuksen puutetta, uupumista ja ahdistuneisuutta. Rooliautonomia eli kokemus oman roolin hallitsemisesta vaikuttaa siihen, miten mielekkäänä työ ja ryhmän jäsenyys koetaan sekä siihen, miten roolin ylikuormitusta voi vähentää. Lisäksi kokemus omasta rooliautonomiasta vaikuttaa positiivisesti yksilön motivaatioon ja tehtävään suuntautumiseen. (Heikkilä 2002, 125; Jauhiainen & Eskola 1994, 119; Øvretveit 1994, 155–176.)

Ihmisillä on useita eri rooleja. Heillä on ikään kuin roolivarasto, josta roolit aktivoituvat tilanteen mukaan. Tämä varasto täydentyy uusilla rooleilla uusien elämäntilanteiden mukaan. Usein yksilö samaistuu rooleihinsa eli kokee olevansa tuo rooli. Tämä tuo rooliin mukanaan tunne-elämyksen ja henkilökohtaisen minäelämyksen eli tunteen siitä, millainen yksilö kokee olevansa. Tätä minäelämystä kutsutaan myös identiteetiksi. Jokaisella ammatti-ihmisellä on ammattiinsa ja sen mukanaan tuomaan rooliin liittyvä ammatti-identiteetti. Ammatti-identiteetti vaikuttaa keskeisesti siihen, miten yksilö kokee oman merkityksensä ryhmän toiminnan kannalta. Tämä ammatti-identiteetti kehittyy toiminnan kautta, aivan kuten roolikin. Roolit kuitenkin ilmenevät toiminnan kautta, kun ammatti-identiteetti puolestaan ilmenee kokemuksina. (Niemistö 1998,94.)

Moniammatillisessa työssä käytetään hyväksi roolien vaihtoa. Tällä tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet jakavat keskenään yleistä tietoa niistä lähestymistavoista ja käytännöistä, joita heidän osaamisalansa käsittää. Lisäksi roolien vaihdolla tarkoitetaan myös ammatillisen tiedon



jakamista, joka tarkoittaa yksityiskohtaisemman tiedon jakamista erityisistä käytänteistä ja menetelmistä. Roolien vaihtaminen on siis oman ammattitaidon jakamista ryhmän muille jäsenille. Tätä kautta pyritään opettamaan ryhmän muille jäsenille kulloinkin tarvittavia taitoja ja tässä yhteydessä jokainen ryhmän jäsen saa myös esittää omat näkemyksensä oppilaan vahvuuksista ja kehitettävistä alueista. (Ikonen 2002, 14.)

Roolit eivät liity yksinomaan ryhmän jäsenten ominaisuuksiin, vaan myös ryhmällä itsellään on jokin rooli suhteessa ympäröivään organisaatioon. Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tapauksessa rooli rakentuu tehtyjen ja tekemättä jätettyjen toimintojen kautta. Oppilashuoltoryhmän tapa suhtautua ongelmatilanteisiin ja kyky toimia niissä määrittävät keskeisesti sen roolia kouluyhteisössä. Mikäli haastavissa tilanteissa toimitaan aina samalla tavalla rutiininomaisten ratkaisujen varassa, oppilashuoltoryhmä rakentaa itselleen roolin, joka ylläpitää ongelmallista toimintaa ja yksilöllistäviä ratkaisuja. Jos oppilashuoltoryhmä sen sijaan auttaa kouluyhteisöä hahmottamaan ongelmia eri näkökulmista ja systeemisinä vuorovaikutusverkostoina, se luo roolinsa joustavana ja erilaisuutta hyväksyvänä ryhmänä, joka tukee myös koulun kehitystä kyseiseen suuntaan. (Oppilaan monet auttajat 1992, 26.) Oppilashuoltoryhmän jäsenten roolit sekä ryhmän rooli puolestaan vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilashuollon rooli koulussa muodostuu. Oppilashuollon rooli yhteisössä rakentuu oppilashuollon edustajien sekä koulun odotusten vuorovaikutuksen tuloksena. (Laaksonen & Wiegand 1990, 15.)

### *4.3 Asiantuntijuus*

Oppilashuoltoryhmä on asiantuntijaorganisaatio, jossa toimii useiden eri alojen asiantuntijoita (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 15). Asiantuntijuus määritellään tässä tutkimuksessa jotakin tiettyä alaa koskevaksi tiedoksi, taidoksi ja osaamiseksi (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 282). Asiantuntijuutta voidaan tarkastella vertikaalisesti yksilön asiantuntijuuden näkökulmasta tai koko organisaation asiantuntijuutta koskevasta horisontaalisesta näkökulmasta. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös staattisena paikallaan pysyvänä tilana tai dynaamisena, kehittyvänä olotilana. Moniammatillisuus perustuu dynaamiseen näkemykseen asiantuntijuudesta. Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijuus ei ole kenenkään yksittäisen toimijan ominaisuus sinänsä, vaan moniammatillisen työryhmän asiantuntijuus syntyy yhteistyössä. Tarve tällaiselle yhteistyölle ja uudenlaisen asiantuntijuuden rakentamiselle on syntynyt yhteiskunnallisten muutosten myötä, joiden seurauksena ongelmat eivät ole enää yksiselitteisiä ja yksinkertaisesti hahmotettavissa. Sen sijaan nyky-yhteiskunnan ongelmat ilmenevät haastavina ja varsin moniulotteisina ja lisäksi niillä on monenlaisia yhteyksiä toisiinsa. Moniammatillisen yhteistyön

näkökulmasta ryhmän asiantuntijuus ja kokemus nähdään koulun tärkeimpänä voimavarana. (Earley & Bubb 2005, 3; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 16; Karila & Nummenmaa 2001, 22; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 165; Launis 1997, 122.)

Tapa ajatella asiantuntijuutta yhteisön ominaisuutena on suhteellisen tuore. Pitkään vallinnut näkemys asiantuntijuuden yksilöllisestä luonteesta vaikuttaa edelleen varsin vahvasti ihmisten ajattelussa. Nämä kaksi vastakkaista näkemystä aiheuttavat asiantuntijoille ristipaineen. Toisaalta halutaan pitää kiinni yksilöllisestä, erikoistuvasta asiantuntijuudesta, mutta toisaalta tiedostetaan asiantuntijoiden välisen yhteistyön kehittämisen tärkeys. (Launis 1997, 123.) Launin (1997, 124–125) mukaan erikoistuvalla asiantuntijuudella on myös kääntöpuolensa: Mitä kapeammalle alalle yksilö erikoistuu, sitä enemmän hän menettää kykyä nähdä ja ymmärtää inhimillisen elämän kokonaisuuksia. Tämän seurauksena erikoistuva asiantuntijuus kaventaa näkökulmaa elämästä.

Erikoistuva asiantuntijuus vastaa varsin huonosti nyky-yhteiskunnan tarpeisiin, kun ongelmista on tullut yhä monimutkaisempia ja niiden väliset suhteet ovat muuttuneet yhä vaikeammin näkyviksi. Asiantuntijoilta onkin alettu odottaa ratkaisuja, jotka eivät rakennu yksilökeskeisen asiantuntijuuden varaan, vaan perustuvat moniammatillisuuden ja monitieteisyyden varaan. Perinteisessä ajattelussa yhteistyö on luokiteltu lähinnä yksilön ominaisuudeksi olla yhteistyökykyinen, kun taas moniammatillisesta näkökulmasta yhteistyö tarkoittaa koko toimintatavan ja vuorovaikutuskäytäntöjen tarkastelemista. (Launis 1997, 125–126.)

Asiantuntijuus koostuu jakamisesta, tulkitsemisesta ja tiedon selville ottamisesta. Nämä ovat asioita, joissa ei aina välttämättä olla oikeassa, joten asiantuntijuuden kollektiivisuuden saavuttamiseksi on tärkeää neuvotella niistä näkemyksistä, joita eri asiantuntijoilla on. Asiantuntijuuden tulisi olla joustavaa, ennakoivaa, luovaa ja kykyä hallita asioita laajasti. Olennaista on myös taito osata soveltaa tietoaan käytäntöön. Lisäksi asiantuntijuuteen kuuluu itsensä ja osaamisensa jatkuva kehittäminen sekä halu oppia uutta. Kyseessä on elämän mittainen oppimisprosessi, jonka seurauksena kyetään vastaamaan paremmin yhä muuttuviin haasteisiin sekä käyttämään omaa osaamista luovasti. Keskeinen väline tähän itsen ja oman osaamisensa kehittämiseen on itsereflektio. Asiantuntijuudessa on siis kyse oman toiminnan reflektoinnista sekä yksilön tietojen, taitojen ja kokemusten nivoutumisesta yhteen yhteistoiminnallisuuden kanssa. (Earley & Bubb 2005, 14; Karila & Nummenmaa 2001, 132.)

### 4.3.1 Jaettu asiantuntijuus

Moniammatillinen työ perustuu jaettuun asiantuntijuuteen. Jaettu eli hajautettu asiantuntijuus perustuu siihen, että kukin yksilö jakaa sosiaalisesti omaa asiantuntijuuttaan. Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa useat ihmiset jakavat keskenään tietoon, osaamiseen ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja voidakseen saavuttaa jotakin, johon he eivät yksittäisinä toimijoina pystyisi. Jaettu asiantuntijuus mahdollistaa laadullisesti erilaisen tiedon ja osaamisen jakamista yhteisten päämäärien hyväksi. Jaetun asiantuntijuuden voima perustuu siis siihen, että asiantuntijuuttaan jakamalla yksilöt pystyvät ratkaisemaan monimutkaisempia ongelmia kuin heille muutoin olisi mahdollista. Tällaisten asiantuntijuuden jakamisprosessien tuloksena syntyy kollektiivinen asiantuntijuus. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 184–185; Karila & Nummenmaa 2001, 23.)

Jaettu asiantuntijuus rakentuu sosiaalisesti hajautetun kognition varaan. Tällä tarkoitetaan prosessia, jonka kautta useat ihmiset jakavat keskenään tietoon, suunnitelmiin sekä tavoitteisiin liittyviä voimavarojaan. Näin yhdessä toimimalla yksilöt kykenevät kasvattamaan älyllistä suorituskapasiteettiaan. Hajautettu kognitio voi olla luonteeltaan fyysikaalisesti hajautettua, jolloin kognitiiviset prosessit jakautuvat ihmisen ja älykkään toiminnan työvälineiden välille tai sosiaalisesti hajautunutta, jolloin kognitiivinen toiminta hajautuu sosiaalisen yhteisön jäsenten välille. Sosiaalisesti hajautetuissa kognitioissa sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkittävä rooli älykkään toiminnan tukemisessa, sillä vuorovaikutuksen kautta yksilöt, joilla on rajalliset ajattelemisen ja päättämisen resurssit, pystyvät ratkaisemaan monimutkaisempia tehtäviä kuin heille yksin toimiessaan olisi mahdollista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 145–387.)

Asiantuntijuuden jakamisen kautta yksilön ajatteluprosessit ja oppiminen muokkaantuvat ja kehittyvät. Vuorovaikutuksessa saadun palautteen avulla voidaan testata, muokata ja tarkastella omia näkemyksiä ja uusia ajatuksia eri näkökulmista. Tämä tukee syvemmän ymmärtämisen saavuttamista. Jaettu asiantuntijuus mahdollistaa myös yksilöllistä ratkaisua abstraktimman käsityksen muodostumisen käsiteltävästä ilmiöstä. Jaetun asiantuntijuuden kautta voidaan havaita, miten toisten ihmisten erilaiset näkökulmat ja osaaminen rikastuttavat yksilön ajattelua ja osaamista. Asiantuntijat toimivat tällä tavoin omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, kun sosiaalinen yhteisö auttaa heitä saavuttamaan jotain, mihin he eivät yksin pystyisi. Myös sosiaalisella yhteisöllä on oma lähikehityksen vyöhykkeensä, joka ilmenee silloin, kun yhteisö kohtaa toiminnassaan ristiriitoja ja joutuu perehtymään ja ottamaan kantaa ulkopäin esitettyihin toimintamalleihin ja vaihtoehtoihin, joilla kehittää omaa toimintaa. (Engeström 1993, 136; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 186–190; Karila & Nummenmaa 2001, 24.)

Jaettu asiantuntijuus ei kartuta ainoastaan yksilön ja yhteisön kognitiivista pääomaa, vaan se mahdollistaa verkostoitumisen muiden asiantuntijoiden kanssa sekä läheisen yhteistyön myötä tukee ja kehittää toimijoiden itseluottamusta. Yhteisö antaa yksilölle voimavaroja, joita oman älykkään toiminnan ylittäminen ja sosioemotionaalisesti raskas rajojen rikkominen vaativat. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 186–209.)

Jaettu asiantuntijuus on vaativa työmuoto, sillä se edellyttää asiantuntijoilta monenlaista tietoa ja osaamista sekä erilaisia yhdessä toimimisen taitoja. Se vaatii osallistujilta myös rajojen ylityksiä, jotta yksintekemisen perinne murtuisi. Pohjimmiltaan jaetussa asiantuntijuudessa on kyse kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessista, joka mahdollistaa uudenlaisten ja muuttuvien ongelmien ratkaisemisen. (Karila & Nummenmaa 2001, 23.)

#### 4.3.2 Moniammatillisen asiantuntijuuden mallit

Moniammatillisen asiantuntijuuden mallit voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan. Lokeroituneessa asiantuntijuudessa jokainen asiantuntija työskentelee omillaan eikä asiantuntijoiden välistä kommunikaatiota ole. Yhteiset tavoitteet puuttuvat tai hämärtyvät kommunikaation puutteessa eikä tarvetta yhteistyöhön edes koeta. Omassa yksinäisyydessään työskentely johtaa kuitenkin helposti näkökulmien kapenemiseen ja siihen, että vastuu tavoitteiden saavuttamisesta kasautuu vain yhden ihmisen harteille. Tämä saattaa kuormittaa vastuuseen joutunutta henkilöä niinkin paljon, että hän uupuu työssään. (Honkanen & Suomala 2009, 99–100.)

Latistunut asiantuntijuus on kyseessä silloin, kun asiantuntijaryhmän kaikille jäsenille on tehtäviä, mutta yhteisiä tavoitteita ei ole pohdittu. Tämä asiantuntijamalli perustuu ajatukseen, että jokainen on vastuussa lähimmäisestään ja silloin kuka tahansa voi toimia millä alueella tahansa riippumatta omasta asiantuntija-alueestaan. Tavoitteista keskustelemattomuus johtaa siihen, että useat ihmiset saattavat tehdä päällekkäin samoja asioita tai toimia alueella, joka ei kuulu heidän asiantuntijuutensa piiriin. Koska työskentely on jäsentymätöntä, se uuvuttaa työntekijät. Työuupumisen lisäksi sekä lokeroituneessa että latistuneessa asiantuntijuudessa on vaarana, että tukea tarvitsevat lapset ja heidän perheensä esineellistetään hoitamisen kohteiksi eikä heidän inhimillisyyttään nähdä objektina kohtelemisen vuoksi. (Honkanen & Suomala 2009, 100; Oppilaan monet auttajat 1992, 15–16.)

Kolmas moniammatillisen asiantuntijuuden malli on hyvin toimiva asiantuntijuus. Tässä mallissa jokaisella ryhmän toimijalla on oma asiantuntemuksen alueensa, jota arvostetaan. Toiminnan tavoitteet pohditaan yhdessä ja ne pohjautuvat asiantuntijoiden tietoihin ja kokemuksiin. Ryhmän jäsenten keskinäiseen tutustumiseen, suunnitteluun, tavoitteiden

asettamiseen ja toiminnan organisointiin on käytetty riittävästi aikaa ja resursseja. Hyvin toimivassa asiantuntijuudessa vastuu toiminnasta sekä itse toiminta jakautuvat asiantuntemusalueiden mukaisesti. (Honkanen & Suomala 2009, 100.)

#### *4.4 Moniammatillisuus oppilashuollossa*

Moniammatillista oppilashuoltotyötä koskevat luonnollisesti edellä mainitut moniammatillisuuteen, ryhmätyöhön sekä asiantuntijuuteen liittyvät määritelmät. Lisäksi sillä on kuitenkin myös tiettyjä erityispiirteitä, joita tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Moniammatillisuuden määrittelemisen oppilashuollossa on sidoksissa erilaisiin ammatillisiin näkökulmiin. Oppilashuollon määrittelyyn vaikuttavat tällöin esimerkiksi rehtorin, opettajan, kuraattorin, terveydenhoitajan, lääkärin ja psykologin näkökulmat. Moniammatilliseen oppilashuoltoon osallistuu henkilöitä, joilla on erilainen koulutus, erilaiset ammatilliset taustat, eri näkökulmat sekä erilaiset teoreettiset lähestymistavat. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 283; Honkanen & Suomala 2009, 89.)

Oppilashuollon moniammatillisessa toiminnassa voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Nämä ovat sisäinen ja ulkoinen moniammatillinen yhteistyö. Näistä molemmat ovat välttämättömiä oppilashuollon toteuttamisessa. Sisäisellä moniammatillisella työllä tarkoitetaan suppeampaa, oppilaitoksen sisällä tehtävää yhteistyötä, jolloin käsitellään ennen kaikkea yksittäisten oppijoiden tai ryhmien asioita. Tällöin moniammatilliset toimijat ovat oppilaitoksessa toimivia henkilöitä, jotka toimivat kyseisessä laitoksessa. Suppein muoto sisäisestä moniammatillisesta työstä on oppilaan kanssa tehtävä yhteistyö oppilaitoksessa, joka tarkoittaa kontaktia, jossa joku koulun asiantuntijoista toimii kahden kesken oppilaan kanssa. Hieman laajempi yhteistyön muoto on kahden ammattilaisen tekemä yhteistyö, jolloin ammattilaiset voivat edustaa samaa ammattikuntaakin. Tätä laajempi työmuoto puolestaan on kahden eri ammattikunnan edustajan välinen moniammatillisesti tehtävä yhteistyö. Laajin sisäisen yhteistyön muodoista on oppilashuollon moniammatillinen yhteistyö. Lisäksi sisäisellä yhteistyöllä tarkoitetaan ammattilaisten yhteisöllisyyttä ja yhteisiä keskusteluja eli kollegiaalisuutta. (Honkanen & Suomala 2009, 76–77; Syrjäläinen 2002, 39.)

Ulkoinen yhteistyö käsittää moniammatillisen yhteistyön toimintamallit, jotka ylittävät hallinnolliset rajat. Siihen kuuluvat myös yhteinen suunnittelu ja kehittämistoiminta alueellisesti eri organisaatioiden kesken. Oppilaitoksen oppilashuoltoryhmän yhteistyökumppaneihin kuuluvat tällöin muun muassa poliisi, nuorisotoimi sekä sosiaalitoimi. Näiden yhteistyöverkoston henkilöstösuhteilla on moniammatillisen työn onnistumisen kannalta keskeinen rooli, sillä

verkostoyhteistyö ei saa muodostua kilpailuksi, jolloin yhteiset päämäärät ja toimintaperiaatteet hämärtyvät. Oppilaitoksessa moniammatillisen työn toimivasta toteutumisesta vastaa aina koulutuksen järjestäjä. (Honkanen & Suomala 2009, 75–85; Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 146.)

Sisäisellä ja ulkoisella yhteistyöllä on useita yhteisiä sisältöjä ja käytänteitä. Tärkeää on, että eri asiantuntijatahojen osaaminen tehdään näkyväksi ja että osaamista ja toimintaa suunnitellaan ja jäsenetään tehtävien kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Tämä on mahdollista vain, mikäli yhteistyötahojen toimijat ovat valmiita ylittämään perinteisiä rajoja sekä neuvottelevat ja sopivat asioista yhteisesti. Ulkoisen yhteistyön perusasetelma on siinä mielessä haasteellisempi, että toimijat edustavat useimmiten eri organisaatioita, joilla saattaa kullakin olla hyvin erilaiset käytännöt, toimintaa ohjaavat säädökset sekä hallinnolliset pohjat. Rajojen ylitys moniammatillisessa yhteistyössä ei koske siis ainoastaan osaamisen ja perinteisten roolien rajojen ylitystä, vaan onnistuakseen moniammatillinen yhteistyö vaatii myös hallinnollisten rajojen ylittämistä. (Karila & Nummenmaa 2001, 146–147.)

# 5 OPPILASHUOLTO FORSSAN SEUDULLA

Viime vuosina oppilashuolto on laajentunut kunta- ja koulukohtaisista kokonaisuuksista seudullisen yhteistyön suuntaan. Muutoksen taustalla vaikuttavat kunnallisen palvelurakenteen kehittäminen ja resurssien tehokkaampi käyttöön saanti seudullisesti. Vaikka taloudellisissa säästöillä onkin merkittävä osa tässä uudenlaisen mallin kehittymisessä, kehitykseen vaikuttaa vahvasti myös pyrkimys palveluiden säilymiseen, palveluvalikoiman laajenemiseen sekä erityisosaamisen turvaamiseen. (Huhtanen 2007, 199.)

Tutkimuksen kohteena ollut oppilashuoltoryhmä työskentelee Forssan seudulla, jossa oppilashuoltotyötä tehdään kiinteässä yhteistyössä Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän kanssa. Kuntayhtymässä on toteutettu oppilashuollon kehittämishanke ja laadittu sen pohjalta Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli.

## *5.1 Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä*

Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä (FSTKY) on Forssan kaupungin sekä Tammelan, Jokioisten, Humppilan ja Ypäjän kuntien terveyden- ja sairaanhoitoa toteuttava kuntayhtymä. Vuonna 2001 perustettu yhtymä on hallinnollisesti itsenäinen organisaatio, joka omistajakuntiensa kanssa toteuttaa ja ostaa terveydenhuollon palveluja. Kuntayhtymän tehtävänä on näiden viiden kunnan alueella asuvien henkilöiden sekä ympäristön terveyden edistäminen ja sairauksien hoitaminen, tutkiminen ja kuntouttaminen. Kuntayhtymä tarjoaa kuntalaisilleen perusterveydenhuollon, erikoissairaanhoidon, mielenterveystyön, ympäristöterveydenhuollon, työterveyshuollon sekä A-klinikan palveluita. Yhtymän toimintaa ohjaavina arvoina ovat asukkaiden ja ympäristön terveys, oppiva organisaatio sekä motivoitunut ja ammattitaitoinen henkilökunta. Kuntayhtymällä on toimialueellaan johtava ja koordinoiva rooli niin väestön kuin ympäristönkin terveyden edistäjänä. Kuntayhtymän organisaatiossa oppilashuolto on osa mielenterveystyön vastuualuetta. (Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä 2009; Toukkari, Suhonen, Puro, Honkala & Hietanen-Peltola 2007, 11–36.)

## 5.2 Oppilashuollon kehittämishanke

Kuntayhtymä toteutti yhdessä omistajakuntiensa kanssa seudullisen oppilashuollon kehittämishankkeen 1.1.2004–31.10.2006. Hanke toteutettiin moniammatillisena yhteistyönä ja se perustui Forssan seudulla laadittuun hyvinvointi- ja turvallisuusstrategiaan. Hankeen tarpeellisuuteen vaikutti tuolloin kunnissa meneillään ollut uusien opetussuunnitelmien laatiminen, sillä perusopetuslakiin tehtyjen muutosten seurauksena koulujen velvollisuus oppilashuollon järjestämisestä nousi voimakkaasti esiin. Seudun pienempien kuntien mahdollisuudet järjestää kattavia oppilashuollon palveluita olivat varsin rajalliset ja tämä asetti seudun oppilaat eriarvoiseen asemaan oppilashuollon toimivuuden suhteen. Hankkeen avulla pyrittiin tasa-arvoistamaan oppilaiden asemaa oppilashuollon palveluiden saatavuuden osalta. Hankkeen kohderyhmänä olivat seutukunnan peruskouluikäiset oppilaat. Mukana oli varsin laaja eri toimijoista koostuva joukko, jonka välisellä yhteistyöllä ja yhteisellä moniammatillisella toiminnalla oli tarkoitus hahmottaa ja luoda niitä kehityssuuntia, joita oppilashuoltotyön ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin koettiin tarvitsevan. (Toukkari ym. 2007, 2–40.)

Hankeen tavoitteena oli selvittää seutukunnan oppilashuollon kokonaisuus, sisältö, saatavuus, kattavuus ja vaikuttavuus. Tärkeänä päämääränä oli yhteisen oppilashuollon toimintamallin kehittäminen, sillä sen kautta koettiin olevan mahdollista luoda vakiintuvia rakenteita, joiden avulla kyettäisiin tuottamaan palveluja riittävästi, oikea-aikaisesti ja joustavasti ja näin vastaamaan seutukunnan lasten ja perheiden tarpeisiin. Selvityksellä haluttiin erityisesti perehtyä oppilaan nopean tuen saantiin, palveluiden tarpeeseen, moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen sekä mahdollisiin toimintatapojen päällekkäisyyksiin. Lisäksi hankkeen tavoitteena oli kehittää oppilashuollon toimintaa ja työn sisältöjä, tukea koululääkäritoimintaa ja lääkärin yhteistyötä terveydenhoitajan kanssa sekä lisätä oppilashuollon työntekijöiden valmiuksia moniammatillisen työn tekemiseen. Tarkoituksena oli hankkeen kautta suunnitella ja muotoilla alueellisen oppilashuollon malli kirjalliseksi toimintaohjelmaksi, tarjota kaikille seutukunnan oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet päästä oppilashuollon palvelujen piiriin sekä parantaa ennaltaehkäisevän työn asemaa. (Toukkari ym. 2007, 10–40.)

Oppilashuollon kehittämishanke koostui neljästä vaiheesta, joiden tuloksena valmistui oppilashuollon seudullinen toimintamalli. Ensimmäisenä vaiheena toteutettiin alkuselvytys, johon sisältyi oppilashuollon silloisen tilan kartoittaminen, toisena vaiheena laadittiin alustava oppilashuollon toimintamalli sekä perustettiin kehittämishankkeen parissa työskennelleet moniammatilliset työryhmät, kolmannessa vaiheessa laadittua toimintamallia testattiin ja arvioitiin, jonka jälkeen mallia tarkennettiin ja neljännessä vaiheessa oppilashuollon malli pyrittiin



juurruttamaan osaksi seudullista yhteistyötä sekä tarjoamaan henkilöstölle lisäkoulutusta oppilashuollon parissa työskentelemisestä. Hankkeen aikana palautetta kerättiin sekä oppilashuoltoryhmiltä että asiakkailta. Lisäksi johtoryhmä toteutti itsearvioinnin. (Toukkari ym. 2007, 14–25.)

Hankkeen tuloksena seutukunnan oppilashuollon kehittämis- ja ongelmakohtia kyettiin tunnistamaan ja työstämään. Tällaisia ongelmakohtia olivat muun muassa seudullisesti havaittavissa olleet ristiriidat ja epäkohdat oppilashuoltotyössä, tiedonkulun puutteet, oppilashuoltoryhmän jäsenten yhtäläinen sitoutuminen sekä opettajien työajan riittämättömyys oppilashuollollisten asioiden käsittelyyn. Lisäksi kerätyn asiakaspalautteen jälkeen havaittiin, että suurin osa oppilaista ja huoltajista ei tuntenut oppilashuollon käsitettä eikä pääosa vastaajista tiennyt mikä oppilashuoltoryhmä on tai onko heidän koulullaan sellainen. Hankeen ansiosta kyettiin löytämään ainakin osittaisia ratkaisuja näihin seudullisen oppilashuollon haasteisiin.

Toteutetut keskustelut harjaannuttivat eri alojen ammattilaisten kykyä asettua toisen asemaan ja havaitsemaan asioita ja ongelmakohtia myös muiden toimijoiden näkökulmista. Projekti toimi oppimiskokemuksena niin kunnille, eri organisaatioille, yhteistyöryhmille kuin yksittäisille henkilöillekin. Myös koulujen ja Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän välinen yhteistyö kehittyi ja tiivistyi. Tärkeänä tuloksena pidettiin sitä, että kunnissa nähtiin oppilashuollon kehittäminen jatkuvaksi prosessiksi, jota oli syytä jatkaa vielä hankkeen päätyttyäkin. Keskinäinen vuoropuhelu oppilashuollon toimijoiden välillä lisääntyi ja eri ammattikuntien välisiä rajoja murrettiin. Hanke mahdollisti vanhoista epäkäytännöllisistä toimintamalleista ja toimimattomista käytännöistä luopumisen ja tuki oppilashuoltotyön uudistamista toimivampaan, tehokkaampaan ja lainsäädäntöä paremmin vastaavaan suuntaan. (Toukkari ym. 2007, 35–45.)

Kehittämishankkeen tuloksena syntyivät näkemys oppilashuollon seudullisesta järjestämisestä, yhteiset oppilashuollon asiointilomakkeet, oppilashuollosta kertovaa opetusmateriaalia sekä toimintamalli, joka sisälsi tehtävä-, rooli- ja prosessikuvaukset. Lisäksi syntyi visio Forssan seudun oppilashuollosta vuonna 2011. Hankkeen keskeisin tulos oli kuitenkin Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli. (Toukkari ym. 2007, 25.)

### *5.3 Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli*

Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli toimii oppaana oppilashuollon parissa työskenteleville ammattilaisille. Toimintamallissa oppilashuoltoa tarkastellaan niin oppilaiden, huoltajien, koulun työntekijöiden, oppilashuollon perustoimijoiden kuin

yhteistyökumppanienkin näkökulmasta. Malli toimii tukena oppilashuoltotyöhön perehdyttämisessä, tiedonhaussa sekä oppilashuoltotyön ohjeena. Pääasiassa toimintamallin kohderyhmänä ovat peruskoulussa opiskelevat lapset ja nuoret, mutta sitä voidaan soveltavin osin käyttää myös toisen asteen oppilaitosten oppilashuollon yhteydessä. (Toukkari ym. 2007, 25.)

Toimintamalli on laadittu moniammatillisena yhteistyönä. Eri alojen asiantuntijoiden tietämystä, osaamista ja näkökulmia yhdistämällä on luotu uusia toiminnan muotoja, joiden tarkoituksena on palvella ja tukea eri aloilla työskentelevien ammattilaisten työtä. Toimintamallin tavoitteena on kehittää edelleen seudullista oppilashuoltotyötä siten, että oppilaat ja heidän huoltajansa voisivat kokea saavansa hyvää palvelua. Lisäksi toimintamallin tavoitteena on yhä edelleen yhtenäistää ja selkiyttää seudullista yhteistyötä sekä toimia oppilashuollon käsikirjana peruskouluissa. (Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli 2006, 6.)

Toimintamallissa määritellään hyvään oppilashuoltoon kuuluvaksi elävä opetussuunnitelma, ammattitaitoinen ja asiantunteva henkilöstö, asianmukaiset opetusjärjestelyt, riittävä ja tarkoituksenmukaisesti kohdistettu resursointi sekä tarvittavat tilat ja välineet. Hyvän oppilashuollon peruslähtökohtiin mainitaan kuuluviksi ryhmäkoot, opetustunnit, opetushenkilöstö, opettajien peruskoulutus, opettajien täydennyskoulutus, oppilashuolto opettajan työssä, oppilaanohjaus, muu henkilöstö, henkilöstön työnohjaus sekä oppilashuollon tilaratkaisut. (Forssan seudun peruskoulujen...2006.)

Opettajien täydennyskoulutuksesta mainitaan, että täydennyskoulutuksen tulee olla tavoitteellista ja seudullisesti koordinoitua ja sen tulee kohdistua myös oppilashuoltoon ja erityisopetusta koskevien kysymysten käsittelemiseen. Oppilashuollosta osana opettajan työtä todetaan, että jokainen opettaja on ensiarvoisen tärkeässä asemassa huomaamaan ja puuttumaan lasten ja nuorten ongelmiin. Opettajan tulee oman osaamisensa ja omien kykyjensä mukaan kiinnittää huomiota sellaisiin merkkeihin ja oireisiin, jotka kertovat oppilaan vaikeuksista kohdata jokapäiväistä arkea ja suoriutua koulutyöstä. Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on toimia opettajan tukena tällaisissa tapauksissa. Opettajan ei tarvitse yksin olla ongelman ratkaisija, mutta havaitessaan oppilaan oirehtivan, hänen tulee puuttua asiaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja ohjata oppilas tarvittaessa eteenpäin avun saamista varten. (Forssan seudun peruskoulujen...2006,12.)

Oppilashuoltoryhmien tehtäväksi toimintamallissa on kirjattu koulujen koko oppilashuoltotyön tukeminen. Ryhmän tehtävät ovat laaja-alaisia, sillä ne voivat liittyä niin yksittäisen oppilaan kuin koko kouluyhteisönkin hyvinvoinnin tukemiseen. Kasvatustyön tukeminen, kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen sekä henkilökunnan jaksamisen tukeminen ovat tärkeitä toimintakohteita ryhmän työskentelyssä. (Forssan seudun peruskoulujen...2006, 23.)

Hyvän oppilashuoltoryhmän toiminnallisia tavoitteita ovat toimintamallin mukaan oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen, toimivan havainnointijärjestelmän ja rohkean puuttumisen periaatteen omaaminen, perheiden ja kasvattajien tukeminen heidän kasvatustyössään, vaitiolovelvollisuuden huomioiminen ja noudattaminen, kokoontuminen säännöllisesti ja moniammatillisella kokoonpanolla, varhaisen puuttumisen tärkeyden tiedostaminen, moniammatillisen yhteistyön arvostaminen ja sen merkityksen ymmärtäminen, oman työskentelyn suunnitelmallinen seuraaminen ja arviointi sekä henkilökunnan ohjeistaminen. Rehtori tai koulun johtaja nimetään toiminnan vastuuhenkilöksi. Toimintamalli sisältää myös tarkemmat roolikuvaukset rehtorin ja muiden oppilashuollon toimijoiden toiminnasta sekä oppilashuollon palvelujen ja yhteistyökumppaneiden kuvauksia. (Forssan seudun peruskoulujen...2006, 24–25.)

Oppilashuoltoryhmät voivat olla joko koko koulun oppilashuoltoryhmiä tai oppilaan oppilashuoltoryhmiä. Koulun oppilashuoltoryhmä käsittelee sekä koko koulun oppilashuollollisia asioita että oppilaskohtaisia asioita. Oppilaskohtaisten asioiden käsittelyyn tarvitaan huoltajien suostumus. Koulukohtaisen oppilashuoltoryhmän kokoonpano sovitaan lukuvuoden alkaessa ja ryhmään voivat kuulua muun muassa rehtori, terveydenhoitaja, opettaja, koulukuraattori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, koulupsykologi ja koululääkäri. Oppilaan oppilashuoltoryhmä on yksilöllinen ja kokoontuu aina tarvittaessa. Tällaisen oppilashuoltoryhmän tapaamisissa ovat läsnä vain ne henkilöt, jotka asiaan liittyvät. Asioiden käsittelyyn on pyydettävä lupa, mikäli oppilas tai huoltaja eivät itse ole paikalla. (Forssan seudun peruskoulujen...2006, 25.)

Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli otettiin ensimmäisenä käyttöön Tammelan kunnassa lokakuussa 2005. Käyttöönotto koko Forssan seudulla tapahtui vaiheittain niin, että viimeiset alueen kunnat aloittivat mallin toteuttamisen vuoden 2006 alkupuolella. Alkuperäistä toimintamallia täydennettiin ensimmäisen kerran kesällä 2006 ja mallia on sen jälkeen päivitetty ja täydennetty tarpeen mukaan. (Toukkari ym. 2007, 26.)

Kaikki viisi kuntaa sekä Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä ovat sitoutuneet toimintamallissa kirjattujen käytäntöjen toteuttamiseen ja yhteistyöhön sekä oppilashuollon kehittämistyöhön (Toukkari ym. 2007, 25).

# 6 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Oppilashuoltoa ja moniammatillisuutta erikseen käsitteleviä tutkimuksia on kyllä löydettävissä, mutta yhdessä näitä ilmiöitä on tutkittu varsin vähän. Moniammatillisuuden tutkimus on viime vuosiin asti painottunut terveydenhuoltoalan moniammatilliseen yhteistyöhön ja vasta hiljattain moniammatillisuutta on tutkittu myös kasvatustieteen kontekstissa. Tieteellistä tutkimusta oppilashuollostakin on tehty suhteellisen vähän. Oppilashuollon tutkimus on ollut enemmänkin selvityspainotteista keskittyen pääasiassa siihen, miten oppilashuolto Suomessa toteutuu ja millaisia toimia oppilashuolto toteuttaa.

## *6.1 Aikaisempia tutkimuksia oppilashuollosta*

Pesonen ja Heinonen (2005) tutkivat oppilashuoltoryhmien työn merkitystä, arviointia ja kehittämistä. He havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilashuoltoryhmien jäsenet kokivat tärkeimmäksi tehtäväkseen oppilaan auttamisen. Seuraavana tärkeysjärjestyksessä tulivat opettajan tukeminen ja perheiden auttaminen ja vasta viimeisenä työn merkitys koko koulun hyvinvoinnin kannalta. Ryhmien ajankäytön havaittiin kohdistuvan pääosin oppilasasioiden hoitoon, kun taas kouluyhteisöön liittyvien asioiden käsittelyyn ja työn suunnitteluun ja kehittämiseen jäi varsin vähän aikaa.

Tuloksista havaittiin myös, että oppilashuoltoryhmien jäsenet kokivat ryhmän puheenjohtajuuden toimivuuden sekä moniammatillisen työn toteutumisen tärkeimpinä tuloksellisen työn edellytyksinä. Erittäin merkittävänä onnistumisen edellytyksenä ilmeni myös opettajien luottamus oppilashuoltoryhmän toiminnan onnistumiseen. Lisäksi aineistosta oli havaittavissa, että eri ammattiryhmien välillä oli merkittäviä eroja siinä, miten he käsittivät ja kokivat salassapitovelvollisuuden. Luottamus ryhmän jäsenten salassapitokykyihin vaihteli ammattiryhmittäin. Psykologeilla ja terveydenhoitajilla oli selkeästi heikoin luottamus muiden ryhmän jäsenten salassapitokykyihin. Pääsääntöisesti rehtorit, jotka yleensä toimivat ryhmän puheenjohtajina, arvioivat ryhmien toimintaa myönteisimmin, kun taas psykologit kaikkein negatiivisimmin. (Pesonen & Heinonen 2005.)

Koskela (2009) on tuoreessa väitöskirjassaan tutkinut Lapissa tapahtuvaa perusopetuksen oppilashuoltoa opettajien käsitysten mukaan. Tutkimuksessaan Koskela tarkasteli opettajien käsityksiä oppilashuollon vaatimuksista ja sisällöistä sekä niitä eroja, joita opettajien käsityksissä ilmeni. Lisäksi hän pyrki hahmottamaan sitä kokonaiskuvaa, joka perusopetuksen oppilashuoltotyöstä syntyy osana opettajien työtä.

Tutkimuksensa tuloksissa Koskela (2009) havaitsi, että opettajien mielestä oppilashuoltotyön tarve syntyi yhteiskunnan rakenteellisista ja asenteellisista muutoksista. Oppilashuollon tarpeen koettiin viime aikoina lisääntyneen tuntuvasti. Opettajien mielestä oppilashuollollisen työn lisääntyminen ei liittynyt ainoastaan sen määrälliseen lisääntymiseen, vaan myös sen luonteen ja sisällön laajentumiseen. (Koskela 2009, 139.)

Oppilashuollon vaatimukset Koskela (2009) luokitteli opettajien vastausten perusteella käsityksiin ammatillisuudesta, tiedosta, vuorovaikutustaidoista ja oppilashuollon palvelujen järjestämisestä. Opettajat eivät täysin luottaneet oppilashuollon kattavaan toteutumiseen ja opettajan autonomian koettiin mahdollistavan oppilashuoltotyön sivuuttamisen. Opettajat saattoivat rajata oman työnkuvansa didaktisiin opetustehtäviin, jolloin oppilashuollollinen työ jäi täysin toimenkuvan ulkopuolelle. Koska oppilashuoltotyön tekeminen ei vaikuta palkkaan korottavasti opettajat kokevat usein, että heidän työnsä koskee vain lukujärjestykseen merkittyyä tunteja. Kiire, oman ajan riittämättömyys, eristäytyneisyys ja kollegiaalisen tuen puute aiheuttivat ongelmia paitsi oppilashuoltotyön toteutumisessa, myös opettajien jaksamisen kannalta. (Koskela 2009, 143–144.)

Opettajankoulutuksen tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat antaneen heikosti valmiuksia oppilashuoltotyön tekemiseen. Koskela (2009) toteaa, että opettajien antamien vastausten perusteella opettajankoulutuksen suorittaneet opettajat eivät niinkään miellä itseään ensisijaisesti perushyvinvoinnista huolehtivana opettajana kasvattajamerkityksessä, vaan ennemminkin tiettyjen aineiden opettajana. Oppilashuoltotyön oppiminen oli vastaajien mielestä tapahtunut pääasiallisesti työn kautta. (Koskela 2009, 147–148.)

Tutkimuksessaan Koskela (emt., 161–162) havaitsi myös, että opettajat pyrkivät työssään välttämään konfliktitilanteita ja niiden kohtaamista. Hankaliksi koettuja asioita ei mielellään nostettu esiin, jonka vuoksi vaikeuksiin puututtiin vasta siinä vaiheessa, kun ne olivat saaneet suuremmat mittasuhteet. Konfliktitilanteiden välttely koski vuorovaikutusta niin oppilaiden vanhempien kuin työtovereidenkin kanssa. Opettajat esimerkiksi eivät yleensä antaneet toisilleen palautetta oppilashuoltotyöstä.

Moniammatillinen vuorovaikutus koettiin tärkeänä oppilashuoltotyön ulottuvuutena, mutta samalla moniammatillisten oppilashuoltoryhmien puute vaivasi montaa koulua. Moniammatillisen

oppilashuoltotyön yhtenä keskeisenä toimijana opettajat kokivat oppilaiden vanhemmat. Toisaalta huonojen kokemusten seurauksena syntynyt opettajien pyrkimys karttaa konfliktitilanteita vaikutti myös tähän oppilashuoltotyön ulottuvuuteen, sillä osa opettajista suoranaisesti vältti yhteydenpitoa kodin kanssa. (Koskela 2009, 162–174.)

Opettajat kokivat oppilashuollon tehtäväksi myös henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisen. Ratkaisemattomien tilanteiden oli havaittu kuluttavan opettajan voimavaroja, johtavan toivottomuuteen sekä lisäävän mielenterveysongelmia. Mikäli työyhteisö ei kyennyt tukemaan opettajaa, pahoinvointi purkautui muun muassa työpaikkakiusaamisena, joka kohdistui työtovereihin tai heidän oppilaisiinsa. Vanhempien kanssa toimimisen opettajat kokivat tukevan omaa työtään ja jaksamistaan, sillä pääsääntöisesti vanhemmat tukivat koulutyötä. (Koskela 2009, 180–181.)

## *6.2 Aikaisempia tutkimuksia moniammatillisuudesta kasvatuskontekstissa*

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat kartoittaneet moniammatillisuutta kasvatusalan kontekstissa päiväkotityöskentelyn näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettiin uskomuksia ja kokemuksia, joita päiväkodin työntekijöillä on moniammatillisuudesta. Päällimmäisenä tutkimuksessa nousivat esille suhteellisen yksilöllisesti painottunut työorientaatio, tottumattomuus oman ja työtovereiden toiminnan ja asiantuntemuksen tarkasteluun sekä vähäinen, tai jopa olematon aika yhteiseen suunnitteluun ja keskusteluun työtovereiden kanssa. Moniammatillisuus nähtiin yleisesti hyvänä asiana, mutta sen haasteina nähtiin erilaisten ihmisten, työn ja osaamisen arvostaminen, kateus ja kauna sekä koulutuksen kirjavuus. Moniammatillisen toimintakulttuurin keskeisinä elementteinä pidettiin vahvuuksien hyödyntämistä, työssä oppimista sekä tiimityötä. (Karila & Nummenmaa 2001.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009) tutki kouluyhteisön aikuisten oppimisen haasteita ja mahdollisuuksia. Yksi tämän tutkimuksen ulottuvuuksista oli koulussa tehtävä tiimityö eri ammattiryhmien välillä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että osallistujat antoivat tiimille hyvinkin erilaisia määritelmiä. Toisille käsite tiimi tarkoitti mitä tahansa ryhmätyötä, kun toiset liittivät käsitteeseen vahvan sitoutumisen yhteiseen työhön ja päämäärään. Tämä heijastaa Seppälä-Pänkäläisen mukaan sitä, ettei opetustoimen henkilöstöllä ollut selvää kuvaa siitä, mitä tiimillä ja tiimityöskentelyllä tarkoitetaan.

Tutkimuksessaan Seppälä-Pänkäläinen oli kartoittanut myös tutkimuskohteidensa oppilashuoltotyötä, sillä hänen mukaansa koulun tiimityöskentely konkretisoituu nimenomaan oppilashuoltotyöryhmän toiminnassa. Tutkimuksessa tarkemmin esille nostetusta kouluyhteisöstä

oli tutkimushetkellä puuttunut säännöllisesti kokoontuva oppilashuoltoryhmä ja ryhmä kokoontui vain tarvittaessa. Kyseinen käytäntö oli hämmentänyt koulun opettajia ja aiheuttanut epätietoisuutta yhteisön jäsenten keskuudessa. Moni opettaja koki, että oppilashuollollisten asioiden käsittely yhdessä olisi ollut tarpeen. Säännöllisten oppilashuoltoryhmän tapaamisten sijasta kouluun oli kehittynyt epävirallisen oppilashuollon kulttuuri, joka koostui opettajan ja erityisopettajan keskenään käymistä keskusteluista. Oppilashuoltoryhmä koettiin tarpeelliseksi senkin vuoksi, että kokoontumisten kautta olisi voitu harjoitella vaikeiden tilanteiden ratkaisemista yhdessä eri alojen ammattilaisten kanssa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009.)

Tutkimuksessa tutkittiin myös opettajan ja koulunkäyntiavustajan työparitoimintaa, joka on yksi moniammatillisen työn ulottuvuuksista. Seppälä-Pänkäläinen (2009, 93) havaitsi, että avustajat kokivat pääsääntöisesti opettajien arvostavan heidän työtään ja olevansa tasa-arvoisia opettajien kanssa. Kaksi aikuista jakamassa samaa työtaakkaa koettiin jaksamista lisäävänä voimavarana ja vaikka opettajalla oli viime käden vastuu tehdyistä päätöksistä, koettiin mahdollisuus pohtia päätöksiä ensin jonkun toisen kanssa arvokkaana tukena. Avustajakysymys ei muutenkaan ollut täysin ongelmaton, sillä siihen liittyi myös jännitteitä. Avustajien koulutus ja pätevyys koettiin yhdeksi suurimmista jännitteiden aiheuttajista. Yhdeksi ristiriitojen aiheuttajaksi Seppälä-Pänkäläinen (2009, 94) esittää pohdinnan koulun toimintakulttuurista, jossa tuntuu yhä edelleen painottuva vahva opettajakeskeisyys ja yksin tekemisen perinne.

Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten koulutus vaikutti valmiuksiin tehdä moniammatillista työtä. Seppälä-Pänkäläinen havaitsi, että luokanopettajakoulutuksen aikana tulevat opettajat tottuivat tekemään yhteistyötä, vaikka tämä toimintamuoto toisinaan turhautti opiskelijoita. Yhdessä pidettävät harjoittelutunnit koettiin mielekkäiksi ja kehittäviksi. Nämä tunnit ja koko koulutus koettiin kyllä yhteistyötaitoja kehittäviksi, mutta yhteistyön keskittyminen saman ammattiryhmän sisälle ei antanut tuoreiden opettajien mielestä oikeaa kuvaa opettajan työn moniammatillisesta ulottuvuudesta. Koulutuksen kehittäminen moniammatillisen yhteistyön suuntaan nähtiin mahdollisuutena rikkoa yksin tekemisen perinnettä kouluyhteisössä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009.)

Tutkimuksesta kävi ilmi asiantuntijuuden vähäinen jakaminen ja koulutuksellisen tiedon avoimuuden ja kulkemisen rajoittuneisuus tutkituissa kouluyhteisöissä. Samanaikaisesti näiden yhteistyötä hankaloittavien seikkojen kanssa yhteistyötä pidettiin kuitenkin voimia säästävänä toimintana sekä perusedellytyksenä kaikelle työnteolle. Yhteistyötaidot nousivatkin tutkimuksessa selkeästi yhdeksi opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista. Opettajan työorientaatiolla oli merkittävä vaikutus hänen asenteisiinsa yhteistyötä kohtaan sekä niihin tasoihin, joilla hän yhteistyötä teki. (Seppälä-Pänkäläinen 2009.)

# 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA AINEISTON KERUU

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä oppilashuoltotyöhön moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Ilmiötä tarkastellaan tapaustutkimuksen kautta. Tutkittavana tapauksena on yksi Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän alueella toimiva oppilashuoltoryhmä. Tutkimukselle asetetut tutkimustehtävät ovat seuraavat:

- \* Millaisia etuja oppilashuoltoryhmän jäsenet näkevät moniammatillisessa yhteistyössä?
- \* Millaisia haasteita oppilashuoltoryhmän jäsenet näkevät moniammatillisessa yhteistyössä?
- \* Miten oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat oman roolinsa moniammatillisessa ryhmässä?
- \* Miten oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat toisten roolit moniammatillisessa ryhmässä?
- \* Millaisiksi oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat omat valmiutensa tehdä oppilashuoltotyötä sekä moniammatillista yhteistyötä?

## 7.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen toteuttaminen lähti liikkeelle tutkimusidean syntymisestä talvella 2006. Tutkimuksen konkreettinen toteuttaminen alkoi syksyllä 2008, jolloin alkoi taustakirjallisuuden lukeminen ja metodologisten valintojen tekeminen. Tutkimuksen tarkoitukseen sopivaksi katsoin kvalitatiivisen tutkimusotteen, sillä pyrkimyksenä oli ymmärtää tiettyä todellisen elämän ilmiötä yleisten lainalaisuuksien selvittämisen sijaan. Lisäksi kvalitatiivinen tutkimus kykenee tavoittamaan inhimillisiä ulottuvuuksia paremmin kuin kvantitatiivinen lähestymistapa (Soltis 1990, 248). Koska tutkimus selvittää ihmisten kokemuksia ja pyrkii ymmärtämään niitä osana ilmiötä, oli kvalitatiivinen tutkimusote luonnollinen valinta.

Tähän kokemusten ymmärtämisyhteyteen soveltui myös kokemusten ja merkitysten tutkimukseen painottuva fenomenologis-hermeneuttinen viitekehys. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa oli soveltuva myös sen vuoksi, että se painottaa ihmisen yhteisöllistä luonnetta. Laajasta fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä valitsin tähän



tutkimukseen viitekehykseksi Gadamerin tulkinnan hermeneutiikasta, joka painottaa ymmärtämisen merkitystä ja kielen keskeistä roolia tuon ymmärtämisen saavuttamisessa.

Tapaustutkimus oli tarkoituksenmukainen valinta tutkimusstrategiaksi, sillä tutkimuksessa haluttiin tarkastella sellaista oppilashuoltoryhmää, jossa on selkeästi panostettu oppilashuollollisen ja moniammatillisen työn kehittämiseen. Tätä näkökulmaa vasten oli luonnollista toteuttaa tapaustutkimus Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän alueella toimivasta oppilashuoltoryhmästä, sillä kuntayhtymän toimialueella toteutettu oppilashuollon kehittämishanke ja sen seurauksena kehittynyt oppilashuoltotoiminta antoivat tarkoituksenmukaisen kontekstin oppilashuollon tarkasteluun moniammatillisesta näkökulmasta. Tapaustutkimuksen kohteeksi valitsin lopulta yhdessä Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymän alueella toimivassa kunnassa työskentelevän oppilashuoltoryhmän.

Lokakuussa 2008 anoin ja sain tutkimusluvan sen kunnan sivistystoimenjohtajalta, jossa tutkimuksen kohteena ollut oppilashuoltoryhmä toimii. Niin ikään lokakuussa 2008 pidin ensimmäisen palaverin yhden kyseiseen oppilashuoltoryhmään kuuluvan asiantuntijan kanssa tarkemman taustatiedon saamiseksi oppilashuollon hankkeesta sekä oppilashuollon toiminnasta kyseisessä kunnassa.

Kevättalvella 2009 jatkoin taustatiedon kartoittamista ja haastattelulomakkeen muotoilemista. Haastattelulomakkeen valitsin aineistonkeruumenetelmäksi siitä syystä, että se antavaa mahdollisuuden perehtyä yksilöiden kokemuksiin ja niihin merkityksiin, joita he kokemuksilleen antavat (Ehrich 2003, 57). Lomakkeeseen valitsin viisi tutkimustehtävien kannalta keskeistä avointa kysymystä (Liite 1). Haastattelulomakkeet postitin etukäteen valituille kunnan suurimman koulun oppilashuoltoryhmän jäsenille maaliskuussa 2009. Valitsin lomakkeen vastaanottajat siten, että aineistoon saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva oppilashuollon toiminnasta ja oppilashuoltoryhmän jäsenten kokemuksista. Vastaaajissa oli sekä sosiaali- ja terveysalan että kasvatusalan asiantuntijoita. Tavoitteena oli saada kokemuksia myös ammattiurien eri vaiheilta, joten vastaajiksi valittiin eri vaiheessa työuriaan olevia henkilöitä. Koska kouluyhteisön kaikki työntekijät eivät ole oppilashuoltoryhmän vakituisia jäseniä, vastaajiksi valittiin niin ryhmän vakituisia jäseniä kuin ryhmässä harvemmin läsnä olevia jäseniäkin. Tätä kautta pyrin varmistamaan mahdollisimman kattavan kuvan saaminen kyseisen oppilashuoltoryhmän toiminnasta.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseen vastasi yhdeksän oppilashuoltoryhmän työntekijää niistä yhdestätoista, joille haastattelulomake oli lähetetty. Vastaaajien joukossa oli kouluterveydenhuollon asiantuntijoita, koulukuraattori, erityisopettaja sekä luokanopettaja. Vaikka oppilashuoltoryhmässä toimii usein myös psykologi, ei kyseisessä kunnassa psykologi osallistunut

oppilashuoltoryhmän toimintaan. Tästä syystä vastauksissa ei ole edustettuna psykologin näkökulmaa. Lisäksi kyselyjen toteuttamishetkellä kyseisen koulun rehtori vaihtui ja näin ollen rehtorin arvokas näkemys jäi tästä tutkimuksesta valitettavasti puuttumaan. Uutta rehtoria ei ollut haastattelujen ajankohtana vielä valittu ja koska muiden haastateltavien vastaukset koskivat edellisen rehtorin aikana tehtyä oppilashuoltotyötä, ei koettu tarkoituksenmukaiseksi haastatella uutta rehtoria hänen astuttuaan virkaan. Hänen johdollaan työtä tehtiin luonnollisesti eri kontekstissa kuin edeltävän rehtorin aikana, jolloin uuden rehtorin vastaukset muun tutkimusaineiston kanssa eivät olisi olleet yhteen sovitettavia.

Aineiston litteroinnin suoritin touko-elokuussa 2009, kun viimeisetkin vastaukset olivat palautuneet. Samalla jatkoin myös taustamateriaalin ja lähdekirjallisuuden lukemista. Tutkimuksen kirjoittamisen ja aineiston analysoinnin aloitin syyskuussa 2009.

## *7.2 Aineiston analyysi*

Luokittelin ja analysoin aineiston sisällönanalyysin keinoin. Ensin jaottelin kaikkien vastaajien vastaukset ja kiinnitin ne viidelle suurelle kartongille sen mukaan, mitä tutkimustehtävää koskevaa informaatiota ne sisälsivät. Vaikka lomakkeessa olleet kysymykset käsitelivät melko suorasti tutkimustehtäviä, sisälsivät vastaukset joidenkin kysymysten kohdalla myös muita kysymyksiä käsitteleviä asioita. Tällaiset vastaukset siirsin vastaajan esittämästä kysymysyhteydestä paremmin soveltuvan teeman alle. Tämän jälkeen aloitin aineiston pelkistämisen, jossa pelkistin haastateltujen vastaukset mahdollisimman tiiviiseen muotoon siten, että niiden sisältämä informaatio säilyi. Pelkistämisen tuloksena syntyi käsitteitä, joiden välisiä suhteita sekä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia pohdin klusteroinniksi kutsutussa vaiheessa. Ryhmittelin samaa tarkoittavat käsitteet luokiksi, jotka nimesin sisältöä vastaavalla käsitteellä. Näin saatiin alaluokkia, jotka sisältyivät pääluokkina olleisiin tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–113.) Tämän teemoittelun avulla pyrin saamaan selkeästi esille sen, mitä kustakin ilmiön tutkimuksessa käsiteltävistä ulottuvuuksista on sanottu. Lisäksi tein vielä jokaisesta tutkimuskysymyksestä erikseen käsitekartat hahmotellakseni alaluokkien ja niiden sisältämien käsitteiden välisiä suhteita (Liite 2).

Alaluokkiin nimeämisen toteutin aineistolähtöisen sisällönanalyysin näkökulmasta, sillä alaluokkia yhdistävät tekijät nousivat aineistosta. Tämän jälkeen tarkastelin ja muokkasin hahmoteltuja alaluokkia teorian tiedon valossa. Tässä abstrahoinnin vaiheessa otin siis teoreettiset käsitteet osaksi analyysiä ja näin analyysi sai teoriaohjaavan sisällönanalyysin ulottuvuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2002,116). Alaluokkien luomisen avulla pyrin hahmottamaan tutkittavasta

ilmiöstä tiiviin ja selkeän kuvauksen, joka jäsentäisi ilmiötä lukijallekin mahdollisimman loogisesti.

Tutkimuksissa esiintyviä suoria lainauksia aineistosta ei ole muutettu millään tavalla. Sitaatit ovat suoria lainauksia tutkittujen henkilöiden vastauksista, joissa on säilytetty myös mahdolliset kirjoitusvirheet. Vastaajat on luokiteltu vain kahteen eri luokkaan: opetusalan asiantuntijoihin sekä sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoihin. Tähän suhteellisen väljään luokitteluun päädyin vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi. Tutkimuksen kohteena ollut oppilashuoltoryhmä on sen verran pieni, että tarkempien tunnisteiden lisääminen sitaattien yhteyteen, olisi tehnyt vastaajien tunnistamisen mahdolliseksi joidenkin vastausten osalta.

# 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimusten tuloksia tarkastellaan asetettujen ja tutkimuksen teon myötä tarkentuneiden tutkimustehtävien valossa. Tuloksissa tarkastellaan ensiksi moniammatillisen oppilashuoltotyön etuja, jonka jälkeen tarkastellaan saman ilmiön haasteita vastaajien mielipiteiden ja kokemusten pohjalta. Seuraavaksi perehdytään moniammatillisen työyhteisön jäsenten työssäjaksamiseen sen yhteiskunnallisen merkittävyyden vuoksi sekä siksi, että se oli olennaisesti läsnä myös tutkittujen henkilöiden kokemuksissa moniammatillisesta työstä. Sen jälkeen tarkastellaan oppilashuoltoryhmän jäsenten kokemuksia omasta roolistaan osana moniammatillista työryhmää sekä kokemuksia ja näkemyksiä ryhmän muiden jäsenten rooleista. Lopuksi käsitellään vielä tutkimukseen vastanneiden asiantuntijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan tehdä oppilashuollollista ja moniammatillista työtä.

## 8.1 *Moniammatillisen työn etuja*

Moniammatillisen työn etuja käsittelevät vastaukset voitiin jaotella itse moniammatillisuuteen liittyviin etuihin sekä ryhmätoimintaan liittyviin etuihin. Koska moniammatillisuus perustuu ryhmätyöhön, on näiden piirteiden toisistaan erottaminen luonnollisesti haastavaa, mutta analyysin luokittelun pyrkimyksenä on tehdä ilmiö selkeämmin hahmotettavaksi. Moniammatillisuuteen liittyviksi eduiksi on luokiteltu ne, jotka selkeästi liittyvät siihen, että eri alojen asiantuntijat työskentelevät yhdessä. Ryhmätoimintaan liittyvät edut puolestaan koostuvat sellaisista tekijöistä, jotka ovat yhteydessä siihen, että yhdessä työskentelee useita ihmisiä riippumatta siitä, ovatko heidän ammatilliset koulutus- ja kokemustaustansa yhteneviä vai erilaisia.

### 8.1.1 Moniammatillisuuteen liittyviä etuja

Tutkittavan oppilashuoltoryhmän jäsenten vastauksissa moniammatillisuuteen liittyvät edut nousivat siitä, että yhteistä työtä tekevät erilaisen koulutuksen saaneet henkilöt. Erilaisen koulutuksen saaneet ja erilaisia kokemuksia omaavat yksilöt tuovat jokainen oman näkökulmansa oppilaaseen ja hänen tilanteeseensa. Näiden erilaisten näkökulmien rikkaus on siinä, että ne

täydentävät toisiaan. Mikään ammattiryhmä ei yksin kykene tukemaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla, vaan tarvitaan laajaa eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa laajemman näkökulman, suuremman ammattitaidon ja osaamisen, moninaisemmat auttamisen mahdollisuudet, oppilaalle paremmat mahdollisuudet saada tukea ja apua, tarkemmin jäsennellyn ja tavoitteellisen tuen ja opetuksen, paremmat mahdollisuudet perustella vanhemmille tehtyjä ratkaisuja sekä paremmat tulokset kuin erikseen toimittaessa. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 296; Laakso & Sohlman 2002, 62; Rief 2005, 374.)

Useimmat vastaajat mainitsivat moniammatillisen työn eduksi juuri sen, että se mahdollistaa asian tarkastelun monipuolisemmin sekä auttaa kokonaiskuvan luomista käsiteltävästä oppilaasta tai tilanteesta.

*Tietyissä tilanteissa saadaan laajempaa näkemystä asiaan; avartaa näkökulmaa.*

(opetusalan asiantuntija)

*Erilaiset näkökulmat. Mikäli yhteistyössä toimisivat vain saman ammatin edustajat, olisi näkökulmat paljon ”yksisilmäisempiä”.*

(opetusalan asiantuntija)

*Toisinaan moniammatillisuus voi tuoda oppilaan oppimiseen vaikuttavista asioista uutta tietoa, eikä asiassa edetä sokeasti yhden näkemyksen valossa. (siis yksipuolisesti)*

(opetusalan asiantuntija)

*Jos oppilaalle tulee käyttäytymiseen tai oppimiseen liittyviä häiriöitä, moniammatillisessa yhteistyössä terveydelliset ja sosiaaliset suhteet voivat selittää oppilaan käytöstä tai oppimisessa tapahtunutta taantumaa.*

(opetusalan asiantuntija)

Erilaisten ammattitaustojen nähtiin mahdollistavan asioiden kokonaisvaltaisemman ja monialaisemman käsittelemisen.

*Asiat nähdään ja voidaan käsitellä monialaisesti. Käsitelyssä onnistutaan jos paikalla on kaikkien alojen asiantuntijat tai he ovat ainakin saatavilla.*

(opetusalan asiantuntija)

*oppilaan kokonaistilannetta voidaan arvioida ja suunnitella yhdessä tarvittavia/tarjottavia toimenpiteitä. Eri toimijoiden roolit tulevat esiin ja erilaiset näkökulmat.*

(opetusalan asiantuntija)

Nämä vastaukset kertovat monimutkaisten ongelmien ratkaisemisessa tarvittavasta moninäkökulmaisuudesta. Tällainen ajattelu on luonteeltaan hybridistä, sillä siinä sulautuvat rinnakkain erilaiset ja jopa keskenään ristiriitaiset näkökulmat. Kyse on ajattelumallien uudeltaisesta ja luovasta yhdistelytavasta, jonka pyrkimyksenä on tuottaa uusia ratkaisuja ja uutta ymmärrystä käsillä olevasta tilanteesta. Tällaisen työstämisen kautta kootaan yhteen ja käsitellään eri näkökulmia tarjoavaa tietoa. Näiden kognitiivisten prosessien kautta syntyy holistinen näkemys käsiteltävästä haasteesta. Moninäkökulmainen katsontakanta tarkoittaa siis kokonaisvaltaista tapaa ajatella. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 46–47; Laaksonen & Wiegand 1990,66.)

Ratkaisuja on helpompi etsiä yhdessä. Jokaisella toimijalla on paljon arvokasta tietoa ja kokemusta jaettavanaan toisille. Moninäkökulmaisuuksessa on kyse jaetun asiantuntijuuden sekä sosiaalisesti jaetun kognition prosesseista. Kun käsiteltävää asiaa, ongelmaa tai kysymystä tarkastellaan jaetun asiantuntijuuden kautta, erilaiset näkökulmat ja yhteinen työskentely lisäävät ongelmanratkaisussa tarvittavia toimintoja ja suorituksia. Tämä edellyttää kuitenkin jokaiselta ryhmän jäseneltä riittävää ammatillista identiteettiä, jotta hän ymmärtää oman roolinsa ja ammattikuntansa tehtävän osana moniammatillista ryhmää. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008,44; Karila & Nummenmaa 2001, 75; Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001,81; Lämsä & Kiviniemi 2009, 230.) Tutkimuksen aineistossa jaettu viisautta koettiin tärkeänä moniammatillisen työn etuna.

*Moniäänisyys (l. monta päätä pohtimassa) tuo osaamista, näkökulmia ja jaettua viisautta.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Erilaiset näkökulmat ja niiden tasapuolinen huomioiminen mahdollistavat käsiteltävien asioiden kontekstin tavoittamisen. Kontekstin huomioon ottaminen on tärkeää, sillä mitään ilmiötä ei voi ymmärtää, hallita tai muuttaa, ellei tiedetä niitä asiayhteyksiä ja niitä tilanteita, joista kyseinen ilmiö nousee. Kun tilanteen tai oppilaan vaikeuksien konteksti tiedostetaan, kyetään ongelmatilanne määrittelemään uudella tavalla. Näin syntyy aiempaa luovempi näkökulma pelkän

ongelman nimeämisen sijasta, joka saattaa usein olla varsin ahdistusta lisäävä tekijä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997,170.)

Moniammatillisessa työryhmässä erilaiset näkökulmat nousevat moniammatillisen ryhmän jäsenten erilaisista koulutuksista ja niiden aiheuttamista erilaisista tavoista lähestyä ja tarkastella asioita. Koulutukset ovat tuottaneet myös erilaista osaamista. Erilaiset koulutukset ja niiden johdosta erilaiset työnkuvat ovat mahdollistaneet erilaisten kokemusten syntyminen ryhmän jäsenille oppilashuoltoryhmässä käsiteltävistä asioista. Asiantuntijoiden erilaiset taustat ja lähtökohdat ovat työssä suuri etu, sillä mitä samanlaisempi ryhmä on, sitä vaikeampi on ryhmän saada aikaan muutoksia (Laaksonen & Wiegand 1990, 64).

Nämä erilaiset kokemukset nähtiin tärkeänä voimavarana tuloksellisen ja onnistuneen moniammatillisen yhteistyön toteutumisen kannalta. Tutkimuksen kohteena olleesta ryhmästä löytyi monenlaista kokemusta. Ryhmässä toimi useita eri ammattikuntien edustajia, joten heillä jokaisella oli ammatistaan ja työnkuvastaan johtuvia erilaisia kokemuksia toisiinsa nähden, mutta lisäksi myös saman ammattiryhmän sisällä jäsenillä oli paljon erilaisia kokemuksia oppilashuoltoon liittyvistä asioista tehtyjen työvuosien tuloksena.

*Monet OHR:n jäsenet ovat tehneet pitkähkön virkauran, jolloin heillä on kokemuksen tuomaa tietämystä käsiteltävistä asioista.*

(opetusalan asiantuntija)

Erilaiset koulutukset ja sen myötä erilaiset toimenkuvat ja ammattitehtävät mahdollistivat vastaajien mielestä monipuolisemman ja rikkaamman kuvan saamisen käsiteltävistä asioista ja oppilaista myös siksi, että oppilashuoltoryhmän jäsenet toimivat oppilaiden kanssa erilaisissa konteksteissa ja näin ollen saivat erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä oppilaista.

*Eri työntekijät tapaavat lasta eri tilanteissa, esim. kouluth:ssa kahden kesken, ryhmänäkemys puuttuu meiltä.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

*Terveydenhoitajan, koululääkäriin, kuraattorin näkökannat oppilaasta rikastuttavat oppilaan "kouluminää"(. siis sitä minää, jonka koulu näkee ja tuntee.)*

(opetusalan asiantuntija)

Erialaisten ja toisiaan rikastavien näkökulmien ja kokemusten lisäksi eri alojen ammattilaisten yhdessä työskentelyn koettiin tuovan ryhmän työskentelyn ja oppilashuoltotyön entistä näkyvämmäksi.

*Moniammatillisuus tuo myös kuuluvuutta ja näkyvyyttä työlle.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Kuten aiemminkin tutkimuksessa on jo todettu, oppilaiden vaikeudet ja ongelmat ovat muuttuneet yhä haastavammiksi ja monimutkaisemmiksi. Tämän olivat todenneet myös tutkimuksen kohteena olleen oppilashuoltoryhmän jäsenet. Moniammatillisen työn etuna nähtiin se, että yhdessä eri alojen asiantuntijoiden kanssa näitä yhä haastavampia ja monimutkaistuvampia ongelmia kyettiin ratkaisemaan tuloksellisemmin ja tehokkaammin. Yhteinen työskentely ja jaettu asiantuntijuus koettiin mahdollisuutena tarjota oppilaille parempaa ja oikeammin kohdennettua tukea.

*Tarvittaessa pystytään ohjaamaan perheitä paremmin oikeanlaisen avun luo, kun tietämystä on laaja-alaisemmin ja spesiaalimmin.*

(opetusalan asiantuntija)

*Oppilasta ja perhettä voidaan tukea paremmin ja monipuolisemmin.*

(opetusalan asiantuntija)

### 8.1.2 Ryhmätoimintaan liittyviä etuja

Ryhmäprosesseihin liittyvät moniammatillisen työn edut voitiin sisällönanalyysin kautta jakaa kahteen alaluokkaan työnjakoa koskeviksi sekä ryhmän antamaa tukea koskeviksi eduiksi.

Ryhmäprosessien ja yhteisöllisen ammatillisen toiminnan hyödyt kuvastuvat kolmesta laajemmasta kokonaisuudesta. Yhdessä tehtävä työ kasvattaa jäsenten tyytyväisyyttä omaa työtään kohtaan ja antaa voimia, lisää kollektiivista vastuuta oppilaista sekä parantaa työntekijöiden henkilökohtaista ja kollektiivista motivaatiota ja vaikuttaa näin ollen myös työn tehokkuuteen. (Kruse, Louis & Bryk 1995, 24–26; Rief 2005, 368.)

Moniammatillisen työn etuna nähtiin yhteinen työnjaosta sopiminen, joka selkeytti jäsenten rooleja ja työtehtäviä. Yhteisen suunnittelun koettiin poistavan roolien ja työtehtävien päällekkäisyyksiä sekä nostavan kunkin ryhmän jäsenen roolia paremmin esiin. Myös vastuunjaon koettiin selkeytyvän, kun yhteisesti oli sovittu vastuukysymyksistä ja määritelty mitkä tehtävät kunkin ammatillaisen rooliin sisältyvät.



*Ei toimita päällekkäin, voidaan sopia työjaosta, kenen vastuulla on toimia ja miten oppilaan asiassa.*

(opetusalan asiantuntija)

Edellä olevasta vastauksesta kuvastuvia rooli- ja vastuukysymyksiä tarkastellaan lähemmin myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Moniammatillisen tiimin antama tuki mainittiin useassa vastauksessa erittäin tärkeänä etuna.

*Työntekijät voivat saada tukea toisiltaan.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Ryhmältä saatu tuki koostui useista eri asioista. Yhdessä toimimisen ja ryhmältä saadun tuen koettiin lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä, varmuutta vanhempien kanssa työskentelyyn sekä mahdollisuutena ylittää omia negatiivisia käsityksiä jostakin tietystä oppilaasta.

Ryhmän yhteenkuuluvuutta ja koheesiota kuvasti kokemus siitä, että käsiteltävät asiat ja oppilaat olivat tasapuolisesti jokaisen vastuulla ja että ryhmässä tehtiin töitä yhteisten asioiden ja yhteisen hyvän eteen.

*Asiat ja oppilaat ovat yhteisiä joten on loogista ja järkevää hoitaa asioita yhdessä.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Tällainen näkemys yhteisistä asioista, jotka ovat ryhmän jokaisen jäsenen vastuulla, lisää ryhmän jäsenten välistä koheesiota ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Se kertoo myös yhdessä toimimisen positiivisesta ilmapiiristä sekä ryhmän jäsenten tasapuolisesta jäsenyydestä. (Heikkilä 2002, 263–264.)

Yhteenkuuluvuuden tunne lisää ryhmän kiinteyttä eli koheesiota. Koheesiolla tarkoitetaan ryhmän jäsenten välisiä kiintymyssuhteita sekä jäsenten kiintymystä ryhmään kokonaisuutena. Tämä kiinteys ilmenee jäsenten välisinä tunnesuhteina, joiden muodostumiseen vaikuttavat muun muassa yhteisten tavoitteiden saavuttaminen, toimivat ihmissuhteet sekä ryhmän pysyvyys. Ryhmän jäsenten kokemus ryhmän sisäisestä koheesiosta vaikuttaa myös työn tekemisen tapoihin ja tuloksiin, sillä ryhmä, jonka jäsenten välillä vallitsevat voimakas koheesio sekä positiiviset tunnesuhteet, toimii tuloksellisemmin ja tehokkaammin. Ryhmän toiminnan tuloksellisuus puolestaan lisää ryhmän koheesiota, joten kokemuksella toiminnan onnistumisesta sekä ryhmän

kiinteyden rakentumisella on varsin kiinteä vuorovaikutus keskenään. (Borrill & West 2005, 148; Jauhiainen & Eskola 1994, 104–105.)

Ryhmässä toimimisen etuna koettiin mahdollisuus ylittää omia ennakkoluuloja tai asenteita, joita itselle on tiettyä oppilasta kohtaan saattanut muodostua.

*Käytöshäiriöisten oppilaiden kohdalla on hyvä, että hänen asioitaan käsittelevät useat aikuiset, koska esim. luokanopettajalle muodostuneet antipatiat oppilasta kohtaan saattavat vaikeuttaa rakentavien toimintamallien hyödyntämistä.*

(opetusalan asiantuntija)

Vastaajan kuvaamassa tilanteessa on kyse ryhmäilmiöstä, jossa opetustilanteen ulkopuolella oleva ryhmä auttaa opettajaa samaan etäisyyttä tilanteeseen sekä tulkitsemaan uudella tavalla, mitä ongelmia aiheuttavissa tilanteissa oikeastaan tapahtuu. Ryhmän jäsenten toisilleen antaman tuen myötä suhtautuminen ongelmatilanteisiin voidaan säilyttää neutraalina, eikä päädytä syyllisten etsintään. Mikäli opettajalla ei ole tällaista kanavaa, joka auttaa häntä näkemään tilanteita uudella ja neutraalilla tavalla, saattaa hänelle vaativan työnsä ja roolinsa aiheuttaman ahdistuksen myötä kehittyä taipumus tulkita opetustilanteessa ilmenevät vaikeudet oppilaasta johtuviksi. (Laaksonen & Wiegand 1990, 22–129.) Tämä ei luonnollisestikaan anna oikeaa kuvaa kokonaistilanteesta eikä edesauta parhaan mahdollisen tuen ja avun järjestämistä oppilaille.

Moniammatillisen ryhmätyöskentelyn koettiin tuovan tukea vanhempien kanssa työskentelyyn, sillä se antaa ryhmän jäsenille varmuutta ottaa vaikeudet puheeksi vanhempien kanssa. Usean ihmisen yhteinen ja jaettu näkemys antaa jäsenille varmuutta siitä, mistä vaikeuksissa on pohjimmiltaan kyse. Usein yhteydenottoa vanhempiin arastellaan etenkin silloin, kun ei itsekään oikein olla varmoja, mistä asiassa on kyse. Ryhmässä yhteisesti selvitetty näkemys vaikeuksien alkuperästä antaa rohkeutta ottaa vanhempiin yhteyttä. (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 108.)

Ryhmässä hahmotettu yhteinen näkemys vaikeuksista ja tukitoimista helpottaa yhteistyötä vanhempien kanssa myös siksi, että eri osapuolten yhteinen näkemys tilanteesta yleensä vähentää vanhempien ennakkoluuloja tilannetta ja auttamistyötä kohtaan. (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 109.) Nämä edellä mainitut seikat oli havaittu tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässäkin.

*Usean aikuisen osallistuminen oppilashuoltoprosessiin antaa esim. luokanopettajalle enemmän ”kanttia” vanhempien kanssa käytävään keskusteluun. Vanhempien lienee helpompi (joskus) suostua ehdotettuihin järjestelyihin, jos ne pohjautuvat monen eri alan ammattilaisen mielipiteisiin.*

(opetusalan asiantuntija)

Ryhmältä saatu tuki nähtiin tärkeänä erityisesti työssäjaksamisen kannalta. Myös tätä teemaa käsitellään lähemmin myöhemmin tutkimuksessa.

## **8.2 Moniammatillisen työn haasteita**

Kuten moniammatillisen työn etujen kohdallakin, myös haasteiden kohdalla oli havaittavissa itse moniammatillisuuteen liittyviä haasteita sekä ryhmätoimintaan liittyviä haasteita. Moniammatillisen työn haasteiden kuvaamiseen on käytetty samaa luokittelua kuin moniammatillisen työn etujen luokitteluun siksi, että se konkretisoi sitä, miten kaksijakoinen moniammatillisen työn luonne on. Samat tekijät, joihin moniammatillisen työn edut perustuvat, aiheuttavat myös sen haasteet.

Moniammatillisen työn haasteita vastaajien tuntui olevan helpompi nimetä kuin sen etuja. Moniammatillisen työn eduista oltiin vastaajien kesken suhteellisen yksimielisiä, mutta haasteista kysyttäessä vastausten kirjo oli huomattavasti laajempi. Myös moniammatillisuutta käsittelevä kirjallisuus käsittelee pääpainoisesti moniammatillisen työn onnistumisen haasteita ja esteitä.

### **8.2.1 Moniammatillisuuteen liittyviä haasteita**

Moniammatillisuuteen liittyvistä yhteistyön haasteista vastaajien teksteissä esiin nousivat erilaisista koulutuksista aiheutuvat haasteet, lainsäädännölliset kysymykset ja niiden tulkintaerot sekä moniammatillisen työn ongelmakeskeisyys.

Moniammatillisen yhteistyön organisoinnissa ja toteuttamisessa haasteet ovat erittäin suuria, sillä yhteistyön osapuolet osallistuvan työhön hyvinkin erilaisista lähtökohdista. Moniammatillisen ryhmän jäsenten ammatilliset taustat eroavat toisistaan muun muassa peruskoulutuksen, työorientaation sekä toimintatapojen suhteen. Yksilö toimii ammatissaan aina koulutuksensa aikana muotoutuneen viitekehyksen puitteissa ja näin eri koulutuksen saaneilla henkilöillä on aina erilainen tapa nähdä, tulkita ja lähestyä tilanteita. Käytännössä tämä ilmenee muun muassa siten, että oppilasta kuunnellessaan ja seuratessaan asiantuntijat kuulevat ja näkevät eri tavalla, koska he koulutuksensa ja kokemuksensa vuoksi kiinnittävät huomiota erilaisiin asioihin. Vuosien

kouluttautuminen siis muokkaa tapaa, jolla asiantuntijat hahmottavat oppilaan tarpeita. (Honkanen & Suomala 2009, 88; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 76.)

Lisäksi jokaisella asiantuntijalla on oman koulutuksensa myötä opittu kieli ja ajattelutapa. Mitä monimutkaisempia asioita käsitellään, sitä tärkeämpää on, että ryhmällä on käytössään yhteinen kieli ja käsitteet sekä vuorovaikutukseen liittyvät säännöt. Näin edesautetaan tiedon yhteistä kokoamista. Koulutus ei muokkaa ainoastaan tietoja ja taitoja, vaan se vaikuttaa lisäksi asenteisiin ja arvoihin. Näin ollen erilaisen ammatillisen koulutuksen saaneilla henkilöillä on usein erilaiset arvomaailmat. Erilaisen koulutuksen mukanaan tuomat haasteet eivät koske kuitenkaan ainoastaan erilaisen ammatillisen koulutuksen saaneita henkilöitä. Myös saman ammattikunnan sisällä koulutukset saattavat poiketa suurestikin toisistaan, sillä koulutuksessa painotetaan eri aikoina erilaisia tietoja ja erilaista osaamista. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 27–73; Karila & Nummenmaa 2001, 24–25; Øvretveit 1994, 205–206.)

Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistutaan siis eri koulutuksilla, ammatillisilla taustoilla, näkökulmilla, teorioilla ja jopa erilaisilla ihmiskäsityksillä. Erilaiset tiedeperustat ja koulutukset aikaan saavat sen, että ihminen nähdään ja käsitteellistetään eri tavoin. Se on rikkaus ja tärkeää kokonaiskuvan hahmottamisen kannalta, mutta yhteisen merkityksen saavuttamiseksi asiantuntijoiden välinen avoin dialogi on ehdottoman välttämätöntä. Jos tällaista dialogia ei käydä, on vaarana, että oppilaan tukeminen ja mahdolliset hoitotoimenpiteet jäävät pirstaleisiksi ilman yhdessä jaettua merkitystä. Jokin kokonaisuuden kannalta olennainen tieto saattaa jäädä käyttämättä ja näin ollen ymmärrys kokonaisuudesta saavuttamatta. Avoin dialogi mahdollistaa myös oppilashuoltotyöhön osallistuvien ammattilaisten välisten erojen tunnistamisen ja yhteisen pohtimisen. Näiden erojen tunnistaminen on tärkeää, sillä mikäli niitä ei tiedosteta, menetetään tilaisuus käyttää ammattilaisten monipuolisia tietoja ja taitoja oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyväksi. (Honkanen & Suomala 2009, 89; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 32; Øvretveit 1994, 204.)

Erot koulutuksellisissa taustoissa ja työnkuivissa saavat aikaan sen, että käytössä on erilaisia käsitteitä ja ammattisanastoja, lainsäädäntöjä, työkuultuureja ja työaikoja. Käsitteiden yhteinen määrittely on moniammatillisessa yhteistyössä erittäin tärkeää, sillä erilaiset koulutukset vaikuttavat ryhmän jäsenten tapoihin tulkita käsitteitä. Sama käsite saattaa kahdelle eri ammattitaustan omaavalle ihmiselle tarkoittaa eri asioita. Oman koulutustaustansa lisäksi jokaisella ammattilaisella on omanlaisensa työkokemus, joka vaikuttaa tapaan kohdata ja käsitellä vaikeita asioita ja tilanteita. (Honkanen & Suomala 2009, 89–114.)

Moniammatillisuuden perustana toimiva erilaisen koulutuksen saaneiden henkilöiden välinen yhteistyö oli tutkimuksessa haastateltujen henkilöiden mielestä eräs suurimmista haasteista

yhteistyön toteutumisen kannalta. Erilaiset koulutustaustat sekä niiden mukanaan tuomat erilaiset roolit ryhmissä koettiin haasteena ryhmän toiminnan kannalta.

*erilaiset koulutukset tuovat erilaiset tavat tarkastella asioita.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

*Erilaiset roolit aiheuttavat eri näkökantoja.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Eri ammattialoja edustavien jäsenten välisessä yhteistyössä kukin asiantuntija yleensä puhuu oman tieteenalansa näkökulmasta puolustaen sen menetelmiä ja kysymyksenasetteluja (Launis 1997, 129). Monen erilaisen näkökannan esiintyminen ryhmässä on haaste etenkin silloin, kun omasta katsontakannasta ei osata joustaa ja tehdä kompromisseja. Tämä oli havaittu myös tutkimuksen kohteena ollessa oppilashuoltoryhmässä.

*joskus voi olla vaikea luopua omasta näkökulmasta tai ratkaisuvaihtoehdosta.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

*Oma tunne ja näkemys voivat tuntua ainoalta oikealta.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Joustamattomuus omista näkökulmista johtaa helposti siihen, että asiantuntijat eivät osaa tarkastella tilanteita kokonaisuutena, kun he arvioivat asioita vain oman erikoisosaamisensa kautta (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 16).

Erilaiset koulutukset tuovat luonnollisesti eri alojen ammattilaisille erilaiset arjet ja arjen käytännöt. Ryhmän jäsenten erilaiset arjet koettiin haastavina käytännön tasolla muun muassa yhteisistä tapaamisajoista sovittaessa.

*Moniammatillisessa yhteistyössä aikataulujen sopiminen on aikaavievää ja joskus yhteisen ajan löytäminen on haastavaa. (Koulu yleensä joustaa!)*

(opetusalan asiantuntija)

Yhteisen ajan löytäminen on perustavanlaatuinen edellytys oppilashuoltotyön toteutumiselle, sillä vaikka työntekijöillä olisi kuinka erinomaiset yhteistyötaidot ja suuri määrä oman alansa

asiantuntijuutta tahansa, ei niistä saada kovinkaan suurta hyötyä ja positiivisia tuloksia irti, mikäli aikaa yhteisille tapaamisille ei järjesty (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 21).

Erilaiset arjet tekivät yhteistyön haasteelliseksi myös siksi, että eri ammattikuntiin kuuluvien ryhmän jäsenten ei koettu tuntevan toistensa arkea riittävän hyvin. Tämän koettiin vaikeuttavan keskinäisen ymmärryksen saavuttamista.

*Eri ammattien edustajat eivät välttämättä tunne toistensa arkea riittävän hyvin. Ehkä konkreettisten ohjeiden vähäisyys johtuu osin siitä, että muiden ammattien edustajat eivät aina osaa nähdä luokanopettajan silmin luokkatilannetta.*

(opetusalan asiantuntija)

Kouluyhteisön ulkopuolelta tulevalle oppilashuollon työntekijällä ei kouluun tullessaan aina ole riittävästi tuntumaa, näkemystä ja kokemusta koulutyöstä ja sen työtavoista ja opetussuunnitelmasta. Tällaisen näkemyksen puute saa aikaan sen, ettei kouluyhteisön ulkopuolisella jäsenellä ole riittävästi valmiuksia keskustella keinoista, joilla koulua voitaisiin parhaiten tukea. Tällöin asiantuntijuutta kyllä on, muttei keinoja, joilla asiantuntijuus saataisiin toimivalla tavalla tukemaan koulutyöskentelyä. Koulun ulkopuolelta tuleva työntekijä tulee lisäksi yleensä toisenlaisesta työyhteisöstä ja tuo mukanaan siellä toimivat työtapaansa oppilashuoltotyöhön, vaikeivätkin ne välttämättä sovellu koulun kulttuuriin. (Koplow 2002, 85; Wiegand 1989, 158.)

Vastaavasti koulun henkilökunta tuntee yleensä varsin huonosti kouluyhteisön ulkopuolisten oppilashuollon työntekijöiden toimenkuvia. Opetushenkilöstö saattaa kokea sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoiden työn omaa työtänsä vapaampana ja kadehtia näiden alojen asiantuntijoiden rauhallista, kahdenkeskeistä kontaktia oppilaiden kanssa. Juuri näiden oppilaan kohtaamistilanteiden eroavaisuuksien vuoksi opettajat usein kokevat, etteivät muiden alojen asiantuntijat ymmärrä sitä, miten paljon lapsiryhmän hallitseminen vaatii. (Koplow 2002, 88.) Mikkonen (1989, 162) ja Koplow (2002, 89) ehdottavat tähän ratkaisuksi sitä, että opetushenkilöstöä perehdytettäisiin sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten arkeen ja päinvastoin. Näin ymmärrys toisten näkökulmista syvenisi ja oma ammattikuva laajenisi sekä oman ammattikunnan työn mystifioiminen vähentyisi. Toisen asemaan asettuminen helpottaisi näin toisen alan asiantuntijan arjen ymmärtämistä. (Mikkonen 1989, 162; Koplow 2002, 89.)

Moniammatillisen ryhmän jäsenten erilaiseen arkeen tutustuminen olisi tärkeää, sillä kun toisten arkea ei tunneta, on toisen asemaan asettuminen huomattavasti haastavampaa eikä tällöin myöskään välttämättä nähdä toisen jäsenen ongelmalliseksi kokemia asioita tai tilanteita samalla

tavalla kuin ongelman esille tuoja. Toisten tarpeiden ymmärtäminen hämärtyy ja ongelman kanssa painiskeleva ammattilainen saattaa kokea tulleen ohitetuksi tai väärinymmärretyksi.

Aiemmin tutkimuksessa esitellyn oppilashuoltoa koskevan lainsäädännön valossa on varsin ymmärrettävää, että yhdeksi suurimmista moniammatillisen työn haasteista nousivat vastaajien mielestä lainsäädäntöön ja salassapitovelvollisuuksiin liittyvät kysymykset. Seudulla laaditussa hyvän oppilashuollon toimintamallissa salassapitoa koskevat seikat on käsitelty lainsäädäntöä siteeraten, mutta konkreettisten esimerkkien puuttuminen kuvastui siinä, että eri alojen ammattilaisten käsitykset salassa pidettävistä asioista olivat hyvin vaihtelevia. Salassapitoa koskevat haasteet liittyivät vastaajien kokemusten mukaan niin itse laissa säädettyihin salassapitovelvollisuuksiin kuin niiden erilaisiin tulkintoihinkin.

*Tietenkin salassapitovelvollisuudet (terveydenhoidossa vielä tiukemmat salassapitosäännökset kuin koululaissa).*

(opetusalan asiantuntija)

*Tiedonjakaminen on vielä haaste, erilaisten salassapitomääräysten vuoksi. Tai niiden erilaisten tulkintojen vuoksi.*

(opetusalan asiantuntija)

*Terveysihmisillä on tiedot lapsen terveysasioista, joista he aika lailla valikoiden paljastavat. Välillä liiankin vähän, vaikka kyseessä on koulunkäyntiin tai oppimiseen vaikuttavat asiat.*

(opetusalan asiantuntija)

Erilaisten tietosuojaa koskevien tulkintojen taustalla ovat usein eriävät näkemykset siitä, mitä puolin ja toisin voi kertoa ja mitä ei. Mikäli yhteisössä ei ole yhteisesti määritelty vaitiolovelvollisuutta ja salassapitoa sekä sitä, mitä ne tarkoittavat, muodostuu salassapitosäännöksistä yhteistyötä ja toimintaa kaventava tekijä. Toimivan ja esteettömän yhteistyön toteutumiseksi tulisi yhteisesti tehdä selväksi se, millaiset salassapitosäännökset kutakin moniammatilliseen työhön osallistuvaa ammattikuntaa koskevat, mistä asioista voi ja pitää puhua, millaista tietoa tarvitaan ja miten sitä tietoa käytetään, kenen kanssa ja missä tilanteessa asioista voi puhua sekä mistä asioista on ehdottomasti välttämätöntä puhua oppilaan opintojen kannalta. Vastaavasti yhteisesti tulisi sopia niistä asioista, jotka ovat salassa pidettäviä ja vaitiolovelvollisuuteen kuuluvia. (Honkanen & Suomala 2009, 75–97; Mikkonen 1989, 163; Pietikäinen & Ala-Laurila 2002, 223.)

Vaitioloivelvollisuuden ja salassapitosäännösten vaarana on se, että niiden taakse saatetaan piiloutua tavalla, joka estää oikeanlaisen kokonaiskuvan muodostamisen oppilaasta ja hänen tilanteestaan ja näin estää myös parhaan mahdollisen tuen tarjoamisen lapselle (Tilus 2004, 157). Kuten aiemmista sitaateistakin käy ilmi, erityisesti sosiaali- ja terveysalalla salassapitosäännökset ovat varsin moninaiset ja tiukat ja yleensä niitä tulkitaankin ehdottomimman kaavan mukaan. Tämä kuitenkin sulkee kouluyhteisön avoimen vuorovaikutuksen ja kokonaiskuvan hahmottamisen ulkopuolelle, jolloin muun muassa oppilaan kanssa eniten tekemisissä oleva opettaja jää verkostotyön ulkopuolelle. Tämä puolestaan on moniammatillisen tiimin voimavarojen hukkaamista ja samalla tiettyjen ammattikuntien työn mystifiointia. (Tilus 2004, 157.)

On toki totta, että jokaista moniammatilliseen oppilashuoltotyöhön osallistuvaa jäsentä sitovat omaa alaa koskevat lainsäädäntö- ja salassapitovelvoitteet ja näiden lakien yhtenäistämistyö on vielä keskeneräinen (Tilus 2004, 157). Toiveita tämän oppilashuoltotyön ulottuvuuden kehittämistä kuitenkin on, ja eräs tutkimukseen vastannut asiantuntija ilmaisikin toiveikkuutensa parhaillaan käsiteltävänä olevan lainuudistuksen mahdollisuuksista salassapitosäännösten selkiyttämisessä.

*Toivottavasti nyt vireillä oleva lakiuudistus auttaa tiedonsaantia.*

(opetusalan asiantuntija)

Nykyisistä lainsäädännöllisistä epäkohdista huolimatta salassapitosäädökset eivät saisi muodostua avoimen tiedonvälityksen ja oppilaan auttamisen esteiksi (Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 146). Pönkkö ja Tervonen-Rossi (2009, 156) muistuttavat, etteivät vaitioloivelvollisuuteen liittyvät kysymykset muodosta estettä oppilaan auttamisen kannalta välttämättömän tiedon välittämiseksi, sillä kaikki moniammatillisen yhteistyön osapuolet ovat vaitioloivelvollisia.

Moniammatillisessa yhteistyössä eräitä yleisimpiä esteitä ovat eri ammattiryhmien vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Vaikka yhteistyön tarkoituksena on osallistumisen kautta antaa ihmisille enemmän vaikutusmahdollisuuksia yhteisössä, jotkut yhteistyöryhmän jäsenet saattavat kokea, ettei heillä ole juurikaan valtaa vaikuttaa tilanteeseen. (Honkanen & Suomala 2009, 73; Payne 2000, 142). Tutkimuksen aineistosta oli havaittavissa, että eri ammattikuntien välinen toiminta oli arvostuslatautunutta ja osasta vastauksia kuvastui vastaajien pelko oman roolinsa autonomian menettämisestä sekä siitä, kuka saa sanella ja kenelle sen, miten toimitaan.

*kuinka paljon kukakin saa sanella toisille ”toimintaohjeita”.*

(opetusalan asiantuntija)



Joillekin ryhmän jäsenille moniammatillinen keskustelu saattaa muotoutua oman asiantuntijuuden esittelyn ja oman ammattikunnan arvokkuuden todistelun näyttämöksi. Tällaiset ääneen lausumattomat, ja usein tiedostamattomat itsekeskeiset tavoitteet ovat moniammatillisen tiimityön piiloagendoja. Tällaisten piiloagendojen esiintyminen työyhteisössä keskittää työn yksilösuoritusten ympärille, jolloin yhteistyön varsinainen tavoite jää helposti taka-alalle. Piiloagendojen esiintyminen tuo mukanaan ristiriitoja, kilpailua, epävarmuutta ja valtataistelua. Tämä tekee erilaisten työntekijöiden ja erilaisten työkulttuurien yhteensovittamisesta vaikeaa. Erilaisten lähtökohtien ja piiloagendojen vuoksi työn tavoitteet saattavat muotoutua ryhmän jäsenille toisistaan poikkeaviksi. Erilaiset tavoitteet sekä huoli oman aseman, autonomian ja työorientaation säilymisestä kaventavat aidon yhteistyön tehtävien tarkaksi jakamiseksi ja oman reviirin puolustamiseksi. (Huhtanen 2007, 192; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 74.)

Edellä mainitusta vastauksesta kuvastuu pelko oman roolin autonomian menettämisestä eli siitä, että toiset sanelevat miten tulee toimia. Pelko oman ammatillisen autonomian menettämisestä kuormittaa työntekijää sekä koko työyhteisöä, sillä sen vuoksi tiimeissä ei kokonaisuutena hallita tehokkaasti tiimin ja sen jäsenten työtaakkaa (Øvretveit 1994, 154). Kysymys autonomiasta on ryhmän toiminnan kannalta sangen kriittinen, sillä vastuuseen ja autonomiaan liittyvissä tulkinnoissa ilmenee yleensä ryhmän jäsenten kesken eroja ja niihin liittyvät kysymykset nostattavat ihmisissä usein varsin tunnepitoisia reaktioita. Moniammatillisessa tiimissä nämä reaktiot liittyvät usein juuri pelkoon oman autonomian menettämisestä sekä tunteeseen, ettei työyhteisöltä saada riittävästi tukea omalle työlle ja näkemyksille. (Øvretveit 1994, 195.)

Tiimityöskentelyssä itsenäiseen työskentelyyn tottuneet asiantuntijat useimmiten huomaavat, että heillä on vähemmän itsenäistä päätöksentekovaltaa. Tämä on luonnollinen osa tiimityöskentelyä eikä vielä sinällään tarkoita vähentynyttä rooliautonomiata. Vähentyneestä rooliautonomiasta on kyse silloin, kun ryhmän jäsen kokee, ettei hänellä itsellään ole vaikutusmahdollisuutta omaan rooliinsa liittyvissä kysymyksissä ja hänen roolilleen osoitetuissa tehtävissä. Vähentyneen rooliautonomian kohdalla ei aina ole kysymys ryhmän tietoisesta toiminnasta yksittäisen toimijan autonomian vähentämiseksi, vaan se saattaa aiheutua siitä, ettei ryhmässä tiedosteta sitä, että eri ammattialojen työntekijät ovat tottuneet eriasteiseen päätäntävaltaan ja että toiset jäsenet tarvitsevat enemmän omaa päätäntävaltaa käyttääkseen taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Ryhmässä tulisi aina huomioida se, että jokainen asiantuntija on koulutuksensa ja kokemuksensa kautta saanut näkemystä omaa toimintaansa koskevien päätösten teossa. (Øvretveit 1994, 175.) Siksi jokaisen jäsenen kuuleminen päätöksenteossa on ensiarvoisen tärkeää. Roolien autonomisuuden säilyttäminen ei vaadi toimenpiteitä ainoastaan ryhmätasolla. Oman roolin autonomian säilyttäminen edellyttää myös

asiantuntijalta oman ammattinsa vahvaa hallintaa, jotta hän moniammatillisessa verkostossa toimiessaan kykenee säilyttämään arvovaltansa (Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 155).

Asiantuntijoilla saattaa olla toisia ammattiryhmiä tai tieteenaloja kohtaan tiettyjä ennakkoluuloja, asenteita sekä valmiita sosiaalisia suhtautumistapoja, jotka heijastuvat keskusteluun. Lisäksi eri ammattien edustajat saattavat suhtautua epäillen muiden osaamiseen ja tietämiseen. Vuorovaikutusta saattavat koulutustaustojen lisäksi vinouttaa toimijoiden yhteiskunnalliset asemat. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 73; Jauhiainen & Eskola 1994,72; Øvretveit 1994,173.) Ongelmaksi nämä suhtautumistavat muodostuvat erityisesti silloin, kun ryhmässä aletaan arvottaa jäsenten edustamia eri ammatti- ja tieteenaloja. Tällöin arvokkaampana pidettyjen alojen edustajien näkemykset korostuvat asioita käsiteltäessä ja päätöksiä tehtäessä. Tämä ongelma oli havaittu myös tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässä.

*Toisten ammatti-ihmisten osuuden huomioiminen ”oikeassa mittakaavassa”; ts. ei paisutella tai vähätellä joidenkin osuutta suotta; vaan painotetaan asioita tilanteesta riippuen.*

(opetusalan asiantuntija)

Tässä, kuten edellisessä sitaatissakin, heijastuu kysymys eri ammattien välisestä arvohierarkiasta. Vastauksesta on havaittavissa kokemus siitä, että eri ammattialojen edustajat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa yhteistyötä tehtäessä. Tällöin yhteistä työtä tehtäessä tiettyjen ammattien edustajat nähdään ylempiarvoisina ryhmän jäseninä, joiden mielipiteillä ja näkemyksillä on suurempi painoarvo asioita käsiteltäessä.

Tällainen eri ammattien arvottaminen muodostaa yhteistyölle perustavanlaatuisen ongelman, sillä yhteisen näkemyksen muodostaminen moniammatillisessa yhteistyössä edellyttää sitä, että keskustelun moniäänisyydestä huolimatta kaikkien äänen pitäisi tulla tasapuolisesti kuulluksi, eikä kenenkään osallistujan tai minkään ammattikunnan yksittäinen näkökulma korostu keskustelussa ja päätöksissä. Ongelmia yhteistyössä ja tukitoimien kattavassa rakentamisessa syntyy, kun tilanteen ratkaisun oletetaan löytyvän vain yhden ammattikunnan tai tieteen edustamasta viitekehystä. Tällöin suljetaan pois mahdollisuus yhteiseen prosessointiin sekä yhteisten välineiden ja yhteisen ajan löytämiseen. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 22–41.)

Huomattavaa oli, että vastaukset, jotka käsitelivät oman autonomian menettämisen pelkoa sekä ammattien eriarvoisuutta, tulivat opetusalan ammattilaisilta. Erityisesti kasvatusalan ammattilaisilla oli siis kokemus siitä, että he edustivat arvoasteikolla alempana olevia ammatteja.

Opettajan kokemus oman osallisuutensa toisarvoisuudesta saattaa vaikuttaa hyvinkin negatiivisesti oppilashuoltotyön sujumiseen ja koko työyhteisön ilmapiiriin, sillä työntekijä, joka kokee ettei häntä arvosteta oppilashuoltotyön keskeisenä osana, voi kehittää yhdessä toimimista ja yhteistä työtä kohtaan defenssejä, jotka olennaisesti vaikeuttavat yhdessä työskentelemistä ja oppilashuoltotyön menestyksellistä toteuttamista (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 18).

Payne (2000,145) esittää, että tällaiset eri ammatteihin liittyvät arvostukset ovat peräisin yhteiskunnasta ja siitä, mitä tieteitä yhteiskunnallisesti pidetään korkea-arvoisimpina. Perinteisesti lääketiede ja terveydenhuoltoon liittyvät tieteet ovat olleet yhteiskunnallisessa arvostusasteikossa korkealla, kun taas kasvatustiede on mielletty ”pehmeämpien” ja siten alempiarvoisten tieteiden joukkoon. Ehkä osittain juuri tästä syystä oppilashuoltoryhmän sisälläkin koetaan terveydenhuoltoalan ammattilaisten näkemykset arvoltaan painavampina kuin opetusalan ammattilaisten. Tällaiset alempiarvoisuuteen liittyvät kokemukset eivät varmastikaan ole lähtöisin pelkästään siitä, että muiden ammattikuntien edustajat kohtelisivat opetusalan ammattilaisia alempiarvoisina, vaan myös siitä ammatillisesta identiteetistä, joka opettajille on kehittynyt koulutuksen ja kokemuksen myötä. Kasvatustiede on kauan saanut yrittää puolustaa paikkaansa tieteiden kentällä ja jollakin tasolla tämä kamppailu on saatettu sisäistää, joko tietoisesti tai tiedostamattomasti, osaksi omaa ammatillista identiteettiä. Liiallisessa tukeutumisessa terveydenhuollon näkemyksiin on se vaara, että oppilashuoltoryhmästä tulee pienoiskuva sairaalassa kliinistä työtä toteuttavasta tiimistä, jolla ei ole kosketuspohjaa opetustyöhön ja pedagogisiin ratkaisuihin (Laaksonen & Wiegand 1990, 104).

Näissä eri ammattien välisissä arvostuseroissa heijastuu näkemys siitä, että vielä tänä päivänäkin opettajan työtä ei nähdä kaikkialla professiona. Välijärvi (2006, 22) toteaa, että opettajan työssä professionaalisuus nimenomaan korostuu. Opettajan työssä professionaalisuus tarkoittaa kykyä toimia autonomisesti ja itsenäisesti omaan asiantuntemukseensa luottaen. Siihen liittyy kyky tiedostaa omat kehitystarpeensa ja toimiminen niiden toteuttamiseksi. Opettajan profession kuuluu riippumattomuus ulkoisesta ohjailusta, mutta samalla myös ympäristön odotusten tiedostaminen, yhteistyössä toimiminen toisten asiantuntijoiden kanssa sekä vahva eettinen tietoisuus muuttuvissa oppimisympäristöissä. (Välijärvi 2006, 22.)

Opettajan profession keskeinen ulottuvuus on se, että hän on vaikuttaja. Hänen vastuulleen on uskottu yhteiskunnan kallein omaisuus, lasten ja nuorten tulevaisuus, ja hänen jälkensä näkyy oppilaissa. Näistä opettajan työssä toteutuvista profession edellytyksistä ja pitkästä akateemisesta koulutuksesta huolimatta, opettajan ammattia ei kaikkialla nähdä korkeatasoisena ammattina, jonka edustaja toimii yhteiskunnallisena vaikuttajana ja joka omalla työllään on mukana ohjaamassa uudistusten suuntaa ja toteutumista. Sen sijaan opettaja ja hänen työnsä nähdään yhä

usein pikemminkin suoritustyönä, jonka kautta toteutetaan ylhäältä annettuja ohjeita ja poliittisia päätöksiä. Tämä katsontakanta kätkee sisäänsä näkemyksen, jossa luottamus opettajan asiantuntemukseen ja tulkintaan koulun kehittämiskohteista on vähäinen. (Niemi 2006,73–75.) Tällainen yhteiskunnallinen negatiivisesti arvolatautunut näkemys ei voi olla vaikuttamatta myös yksittäisissä kouluissa tehtävään yhteistyöhön. Moniammatillisen työn tasa-arvoinen toteutuminen onkin siis pitkälti kiinni siitä, millaisen näkemyksen kukin ryhmän jäsenistä omaa eri ammattikunnista ja miten he näistä ammatteja arvottavat.

Käsitykset ja näkemykset eri ammattien ja niiden edustajien arvosta ja arvokkuudesta, aiheuttavat helposti statusristiriitoja. Tutkimuksen aineistossa moniammatillisen yhteistyön haasteena nähtiinkin näiden ristiriitojen välttäminen.

*Statusristiriitoja eri ammattikuntien edustajien välille ei saa syntyä (lääkäri vs. terveydenhoitaja tai erityisopettaja vs. luokanopettaja).*

(opetusalan asiantuntija)

Moniammatillisessa ryhmässä jokaisella jäsenellä on tehtäviä ja osaamishaasteita, jotka ovat joiltakin osin erilaisia kuin ryhmän muilla jäsenillä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jotkin osa-alueet ja joidenkin tiettyjen ammattilaisten työpanos olisivat enemmän merkityksellisiä ja toiset vähemmän merkityksellisiä, sillä kokonaisuuden kannalta jokaisen osaaminen ja näkemykset ovat tärkeitä. Ryhmän haasteeksi muodostuu rakentaa näistä henkilökohtaisista osaamisen alueista ja näkemyksistä osaamisen kokonaisuus, jossa jokainen jäsen on tasa-arvoinen ja jossa jokaisella jäsenellä on itsemääräämisoikeus omaa rooliaan kohtaan ja mikäli työyhteisössä ilmenee eri ammattiryhmien välistä kilpailua tai jännitteitä, ne on tärkeää tiedostaa, jotta työilmapiiriä voitaisiin parantaa. Moniammatillinen yhteistyö vaatii toteutuakseen itse kultakin asenteellisten rajojen ylittämistä ja tietyssä määrin myös oman erityisosaamisen rajojen tiukasta vartioinnista luopumista. (Karila & Nummenmaa 2001, 34–150; Veivo-Lempinen 2009, 220.)

Käytännön työn tutkimuksen kautta on havaittu, että yhteistyö voi olla tuloksellista ja kaikki oppilaan opetukseen, kasvatukseen ja kuntoutukseen osallistuvat tahot tasavertaisesti huomioon ottavaa, mikäli se vain sellaisena halutaan nähdä. Tasa-arvoisen yhteistyön onnistuminen ja toteuttaminen on siis pitkälti kiinni niistä asenteista, joita ryhmä omaksuu ja toteuttaa. Kyse on ennen kaikkea siitä, nähdäänkö yhteistyö ja halutaanko sitä toteuttaa aidosti yhteisenä ja tasavertaisesti jaettuna prosessina vallan osoittamisen tai oman profession erityisyyden korostamisen sijaan. (Tilus 2004, 157–158.)

Moniammatillisen työn haasteena aineistossa nostettiin esille työn ongelmakeskeisyys. Moniammatillisen työn jaettuun asiantuntijuuteen ja hajautettuun kognitioon perustuva ulottuvuus keskittää työn ongelmien ja ongelmanratkaisun ympärille. Jaettua asiantuntijuutta käytetään ryhmässä nimenomaan yhteisten ongelmien ja haasteiden ratkaisemiseen, jolloin avun tarpeessa oleva oppilas helposti kliinistetään ja leimataan ongelmiensa mukaan. Oppilas siis nähdään ongelmanaan. Tällöin menetetään näkemys oppilaasta inhimillisenä olentona, joka on vaikeuksiensa alla tunteva ihminen. Eräs vastaajista kiteyttikin työn ongelmakeskeisyyteen liittyvän ongelman seuraavalla tavalla:

*Miten nähdä ihminen ongelmien takana ja uskoa mahdollisuuksiin ja muutoksiin?*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Moniammatillisen työn haasteiksi vastaajat nimesivät myös asioiden etenemisen hitauden. Auttamisen hitauden aiheuttamat kokemukset ja tunteet olivat kuitenkin niin vahvasti sidoksissa työntekijöiden työssä jaksamiseen, että tätä näkökulmaa käsitellään lähemmin työssä jaksamista käsittelevässä alaluvussa.

## 8.2.2 Ryhmätoimintaan liittyviä haasteita

Ryhmätoiminnan mukanaan tuomista haasteista oli vastaajien kokemuksista havaittavissa ryhmän työskentelyprosesseihin sekä ryhmän ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Työskentelyprosesseihin liittyvät haasteet olivat yhteydessä tiedon kulkuun, päätöksentekoon, vastuun jakamiseen ja sen ottoon sekä jäsenten väliseen statushierarkiaan. Ryhmän ilmapiiriin liittyvät haasteet nousivat ryhmän jäsenten erilaisista persoonallisuuksista sekä positiivisen työskentelyilmapiirin rakentamisesta.

Ryhmän työskentelyyn liittyvänä haasteena nähtiin tiedon kulku ja saanti. Salassapitosäännösten lisäksi tiedon kulkua ja saantia vaikeutti vastaajien kokemusten mukaan useiden eri ihmisten osallistuminen oppilaan tarvitseman tuen määrittämiseen. Erityisesti yläkoulun puolella tämä nähtiin suurena haasteena, sillä siellä kokonaiskuvan saamiseksi tarvitaan hyvinkin monen aikuisen näkökulma, koska oppilasta opettaa joka aineessa eri opettaja. Tiedon kulun vaikeuksien koettiin myös hankaloittavan kokonaiskuvan hahmottamista oppilaan tilanteesta. Mikkonen (1989, 163) toteaa, että meillä on kouluissamme käytettävissä valtavat määrät tietoa kasvatuksesta, opetuksesta ja oppilaista, mutta tietoa ei aina osata käyttää, ainakaan tavalla, joka olisi oppilaan parhaaksi.

*Tiedonsaanti oppilaan tilanteesta joskus hankalaa, kun yritetään kartoittaa koulutilannetta/ oppimisvaikeuksia eri aineissa.*

(opetusalan asiantuntija)

*Haasteellista kehittää toimiva systeemi, millä oppilaista saataisiin riittävät tiedot.*

(opetusalan asiantuntija)

*Jos tieto ei kulje, ei saada kokonaiskuvaa.*

(opetusalan asiantuntija)

*tiedottaminen kotiin/kouluyhteisössä yleisesti niille, joita asiat koskevat.*

(opetusalan asiantuntija)

Tiedon kulkemattomuus vaikeuttaa ryhmän mielekästä ja tuloksellista toimintaa, kun tarvittava tieto on vain joidenkin asiantuntijoiden hallussa. Avoimessa tiedonvälityksessä, jossa informaatio annetaan kaikille niille osapuolille, joita se koskee, jokainen ryhmän jäsen otetaan huomioon tasavertaisena ammattilaisena. Avoimen tiedonvälityksen kautta vältytään lisäksi tekemästä turhaa työtä tai jopa suoranaisia virheitä, mikäli oppilaan tilanne onkin muuttunut. Tiedon välittäminen ei koske ainoastaan ryhmässä tehtyjä päätöksiä, vaan sillä tarkoitetaan myös jokaisen ammattilaisen henkilökohtaisen osaamisen ja tiedon avointa jakamista yhteisön muille jäsenille. (Heikkilä 2002, 220.)

Tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässä tiedon kulkemattomuuden koettiin vaikeuttavan työn jakoa. Työnjako itsessään nähtiin haasteena ryhmätyössä ja tiedon kulkemattomuuden ja saannin ongelmien katsottiin tekevän tästä ryhmätyön osa-alueesta entistä haastavampaa. Epäselvän työnjaon nähtiin vaikuttavan siihen kuvaan, joka koulun oppilashuoltotyöstä välittyy yhteisön ulkopuolelle. Selkiyttämättömien työnkuvien ei siis koettu vaikuttavan negatiivisesti ainoastaan ryhmän jäsenten työskentelyyn, vaan myös niihin käsityksiin, joita ulkopuolisille oppilashuoltotyöstä muodostuu.

*Työn jako: Mikä työ kuuluu kenellekin.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

*Jos ei sovita yhdessä toimenpiteistä, moni voi toimia. saman asian kimpussa samaan aikaan ja seuraa hajanainen/sekava julkisuuskuva- kuva ulospäin.*

(opetusalan asiantuntija)

Epäselvien työnkuvien koettiin siis aiheuttavan päällekkäistä toimintaa, kun useat ihmiset saattoivat työssään toteuttaa samoja toimenpiteitä. Tällainen roolien päällekkäisyys ei varsinaisesti itsessään ole ongelma, sillä mikäli tilanne osataan ennakoida, se voidaan muuttaa ryhmän voimavaraksi ja tällöin se lisää ryhmän joustavuutta. Ongelmaksi roolien päällekkäisyys muuttuu silloin, kun useampi ryhmän jäsen tekee täysin samaa työtä tai kun kukaan ei huolehdi tietystä tehtävästä, kun jokainen olettaa muiden toteuttavan sen. Ongelmia syntyy myös silloin, kun usealla ryhmän jäsenellä on tehtävän toteuttamiseen tarvittava tietotaito, mutta ryhmässä ei kyetä päättämään, kuka jäsenistä toimii kyseisen tehtävän parissa. (Øvretveit 1994, 173.)

Myös roolien sekoittuminen nähtiin hidasteena moniammatillisen työn toteutumiselle. Moniammatillisen työn luonteeseen kuuluvasta roolien vaihdosta huolimatta roolien sekoittuminen ja laajeneminen koettiin negatiivisena tekijänä.

*Toisinaan terveydenhoitajan roolit laajenevat liikaa esim. oppilaanohjaajan tai kuraattorin työhön.*

(opetusalan asiantuntija)

Johtajuus ja valtaan liittyvät näkökulmat koettiin haasteena yhteistyölle. Kun ryhmä erilaisia ihmisiä työskentelee yhdessä, kysymykset vallasta nousevat aina jossakin vaiheessa pintaan. Valta voi kuulua ryhmän johtajalle tai jollekin sellaiselle ryhmän jäsenelle, joka on halukas ottamaan vallan. Kun joku ottaa vallan, muut yleensä antavat hänen tehdä niin (Payne 2000, 145). Aineistossa pidettiin tärkeänä sitä, että ryhmän johtajuus kuuluu oikealle henkilölle, sillä ryhmän johtajuus tuo mukanaan aina vastuun.

*Jos ryhmällä ei ole johtajaa, se alkaa tapella keskenään ja toisaalta: valta otetaan aina. Jos johtajuus on jollakin muulla kuin oikealla johtajalla se on valtaa ilman vastuuta.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Vastuuseen liittyy olennaisesti kysymys siitä, kenelle jäsenet ovat vastuussa ja mistä. Lisäksi vastuukysymysten yhteydessä usein pohditaan sitä, ovatko ryhmän jäsenet vastuussa myös ryhmän muiden jäsenten toiminnasta. (Øvretveit 1994, 167.) Vastuukysymysten määrittely on tärkeää, sillä ilman yhteisesti jaettua käsitystä ryhmän jokaisen jäsenen velvollisuuksista seuraukset voivat olla avun tarpeessa olevan lapsen kannalta varsin tuhoisat.

*pahimmillaan kukaan ei ole vastuussa mistään tai ”vaikea lapsi” ei saa apua keneltäkään.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Moniammatillinen yhteistyö toisaalta vaatii aikaa ja toisaalta säästää sitä. Koska oppilashuoltotyössä on mukana asiantuntijoita eri organisaatioista, joilla on omat arkensa, työaikansa sekä käytäntönsä, muodostuu yhteisten tapaamisaikojen löytämisestä usein ongelma oppilashuoltotyön tehokkaalle toteutumiselle. Avun tarjoamista ja ratkaisujen löytämistä oppilaiden tilanteisiin vaikeuttaa yhä usein se, että oppilashuoltoryhmän koolle saaminen tapahtuu liian hitaasti eivätkä tarvittavat asiantuntijat aina ole paikalla (Lämsä, Kiviniemi & Pönkkö 2009, 108–109). Toimiakseen oppilashuoltoryhmä kuitenkin tarvitsee tätä yhteistä aikaa ja säännöllisiä kokoontumisia, joihin jokainen osallistuja valmistautuu omasta näkökulmastaan. Lisäksi kokoontumisiin käytettävissä oleva aika on käytettävä ja jaettava tarkoituksenmukaisesti. Oppilashuollon toimivuus ei siis ole riippuvainen ainoastaan lisäajan tarpeesta, vaan myös ajankäytön uudelleen organisoimisesta. Toimiva moniammatillisuus puolestaan säästää pitkällä aikavälillä aikaa, kun yhteisesti sovitut käytänteet ja toimintatavat vakiintuvat osaksi ryhmän työskentelyä. (Heikkilä 2002, 235; Honkanen & Suomala 2009, 93; Lehtinen 1998,478)

Ajankäytön ongelmat oli havaittu tutkitussa oppilashuoltoryhmässäkin. Yhteisen ajan löytäminen ja kokouksiin varatun ajan tehokas ja tarkoituksenmukainen käyttö olivat vastaajien mielestä haasteellisia tekijöitä. Lisäksi runsas työmäärä aiheutti sen, että yksittäisten tapausten huolellinen tai riipeä selvittäminen koettiin haastavaksi.

*Ajankäyttö. Meneekö aika ”kokoustellessa”*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

*Jos oppilashuoltoryhmän kokouksia ei suunnitella huolellisesti, yhteinen ajankäyttö menee turhuuksien puhumiseen.*

(opetusalan asiantuntija)

*Haasteena on löytää riittävästi yhteistä aikaa OHR:n kokouksiin ja ehtiä käsitellä asioita perusteellisesti harkiten.*

(opetusalan asiantuntija)



*Joskus liian laaja kirjo hidastuttaa asioiden käsittelyä.*

(opetusalan asiantuntija)

Päätöksenteko on ryhmätyössä usein varsin haastava ulottuvuus. Päätöksentekoa hidastaa ja vaikeuttaa monesti se, että ryhmässä asiasta on yhtä monta mielipidettä kuin siinä on jäseniäkin. Lisäksi eri jäsenillä on usein erilaiset näkemykset siitä, mitä päätöksenteolla tarkoitetaan. Ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteet ovat ryhmän toiminnan kannalta kriittisiä, sillä niiden myötä tulevat ilmi erilaiset näkemykset jäsenten perustehtävistä ja siitä, kuinka kunkin jäsenen tulisi vastuutaan kantaa. Päätöksenteon ongelmat kumpuavat siis yleensä roolien ja velvollisuuksien epäselvistä, päällekkäisistä tai tulkinnanvaraisista määrittelyistä. Ratkaisevaa ryhmän toiminnan kannalta on se, miten näihin erimielisyyksiin suhtaudutaan. Niitä ei tule lakaista maton alle, vaan ne tulee nähdä erilaisina näkökulmina, joiden avulla toimenpiteitä voidaan suunnitella. (Oppilaan monet auttajat 1992, 22; Øvretveit 1994, 213–218.)

Päätöksenteon haasteellisuus oli havaittu myös tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltoryhmän kokousten tuloksellisuus ja päätöksenteko koettiin toisinaan varsin vähäiseksi. Oppilashuoltoryhmän tapaamisia kohtaan tunnettua tyytyväisyyttä vähentää tällainen kokemus tehottomista kokouksista (Ikonen 2002, 19; Lehtinen 1998,478).

*Oppilashuoltoryhmän jälkeen yhteenvetona on usein ollut: ”Jatketaan tilanteen seuraamista”. Konkreettisia ohjeita on tullut vähän.*

(opetusalan asiantuntija)

*Jälkikäteen kuitenkin jää usein sellainen olo, että oliko tämä taas tuloksetonta lässytystä.*

(opetusalan asiantuntija)

Ylläolevat vastaukset kertovat päätösten tekemättä jättämisestä. Øvretveit (1994, 215) toteaa, että myös päätösten tekemättä jättäminen on eräänlaista päätöksentekoa. Silloin vain on kysymys yhteisestä päätöksestä jatkaa toimintaa entiseen tapaan. Edellä olevista sitaateista voi kuitenkin päätellä, että tämä ratkaisumalli ei ole kovinkaan toimiva oppilashuollollisessa kontekstissa ja se heikentää ryhmän jäsenten työssäjaksamista, kun jäsenet kokevat turhautumista tilanteen muuttumattomuuteen ja päätöksenteon vähyyteen.

Päätöksentekoa, sen ymmärtämistä ja parantamista auttaa sen täsmentäminen, mistä ryhmän tulisi päättää ja mitä ryhmän vaikutus- ja päätäntävaltaan ylipäätään kuuluu. Yhteinen määrittely

päätöksenteosta ja sen menettelyistä auttaa vähentämään konflikteja ja varmistamaan sen, että mielipide-erot otetaan esille ja ne käsitellään rakentavalla, luovalla ja oikeudenmukaisella tavalla. Lisäksi koko ryhmän tulisi olla läsnä päätöksenteossa, sillä jäsenet ovat kollektiivisesti vastuussa ryhmän toiminnasta ja sen päätöksistä ja koska yksittäisen jäsenen toiminta vaikuttaa aina myös koko tiimiin. (Øvretveit 1994, 214–222.)

Edellä mainittujen seikkojen ohella myös ryhmätyöprosessi itsessään nähtiin haasteena. Ryhmätyön toimivuuden, tehokkuuden ja mielekkyyden parantaminen nähtiin kehityskohteena tulevaa ajatellen.

*Erilaisten yhteistyömuotojen kehittäminen on iso haaste!*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Ryhmätyön työskentelyprosessien lisäksi vastaajien näkemykset työn haasteista liittyivät ryhmän sisäiseen ilmapiiriin. Tämä sisäinen ilmapiiri muodostuu ryhmässä olevasta monenlaisesta osaamisesta sekä erilaisten persoonien kohtaamisesta, joilla on keskeinen rooli myös ryhmätyön tehokkaassa toiminnassa. Positiivisen ilmapiirin luominen edellyttää oppilaitoksen toiminnan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista. Vahvuudet tulee ottaa osaksi ryhmän toimintatapoja ja heikkouksia työstää yhdessä. Yleisimpiä esteitä positiivisen yhteistyöhengen luomiselle ovat eri ammattien vuorovaikutukseen ja arjen toimintaan liittyvät asiat, ryhmässä työskentelevien jäsenten erilaiset persoonallisuudet sekä työntekijöiden ajattelun varovaisuus, tulkinnat ja ennakkoletukset. Yksilötasolla ryhmätoiminnan onnistuminen edellyttää myös kykyä tunnistaa oma tapansa toimia ryhmän jäsenenä. (Honkanen & Suomala 2009, 73; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 110; Borrill & West 2005, 139.)

Ryhmän sisäiseen ilmapiiriin vaikuttaa jäsenten keskinäinen samankaltaisuus. Suuri osa moniammatilliseen työkuulttuuriin liittyvistä kompetensseista ja niiden edellyttämästä ydinosaamisesta asettaa tiettyjä samankaltaisvaatimuksia kaikille toimijoille (Karila & Nummenmaa 2001, 103). Ryhmän jäsenten samankaltaiset ominaisuudet helpottavat yhteistyön tekoa, sillä ne tarjoavat yhteisen maaperän, jolle ryhmän toimintaa voi rakentaa. Yhteisesti jaetut ominaisuudet lisäävät ryhmän jäsenten välistä koheesiota, kun toisessa ihmisessä tunnistetaan tuttuja piirteitä ja näin koetaan yhteenkuuluvuutta hänen kanssaan.

Tutkimuksen aineistossa ryhmän ilmapiiri nähtiin jopa suurimpana moniammatillisen yhteistyön haasteena.

*Suurin haaste mielestäni on OHR:n sisäinen työilmapiiri.*

(opetusalan asiantuntija)

Onnistuneen ryhmätyön edellytyksinä nähtiin vastauksissa ryhmän turvallinen ilmapiiri ja luottamus toisten asiantuntijoiden osaamiseen ja ammattitaitoon.

*Ryhmän pitää olla turvallinen, jotta eri jäsenet voivat tehdä yht.työtä.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Turvallisessa ilmapiirissä erimielisyydetkin uskalletaan ottaa avoimesti esiin ja tarkasteltaviksi. Turvalliseksi koettu ryhmä on edellytys oppilashuoltotyön toteuttamiselle, sillä moniammatillisessa ryhmässä erilaisia mielipiteitä ja erimielisyyksiä ilmenee väijäämättä.

Kun erilaiset koulutustaustat omaavat henkilöt työskentelevät yhdessä, on luonnollista, että erimielisyyksiä ja ristiriitatilanteita syntyy. Ristiriitoja ei tule nähdä yhteistyön kompastuskivenä tai merkkinä siitä, ettei yhteistyö toimi, sillä monin tavoin ne ovat jopa tarpeellisia todellisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Ratkaisevaa on se tapa, jolla ristiriitoihin suhtaudutaan ja jolla niitä käsitellään. Ristiriitoja on tärkeää työstää ryhmän kesken, sillä jännitteinen työilmapiiri vaikeuttaa oppilashuoltotyön lisäksi muutakin koulutyötä. Varautunut ilmapiiri siirtyy myös oppilaisiin. Moninaisten taustojen vuoksi ryhmän ilmapiirin tulee luonteeltaan olla avoin, luottamuksellinen, turvallinen ja kannustava. Tällaisessa ilmapiirissä keskustelu eriävistäkin mielipiteistä ja arvoista kyetään käymään rakentavassa hengessä niin, että yhteisen näkemyksen muodostaminen onnistuu. Luottamuksen kehittyminen edellyttää siis avoimutta ja avoimuus puolestaan edellyttää luottamusta. Toista ei ole ilman toista. Luottamus on ehdoton edellytys tiimityöskentelyn onnistumiselle. Moniammatillisessa työssä se tarkoittaa erityisesti luottamusta toisten asiantuntijoiden osaamiseen. (Heikkilä 2002, 183–194; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 74–102; Koskela 2009, 236.)

Kaikki ryhmän sisäisen ilmapiirin ongelmat eivät kuitenkaan johdu henkilöstöristiriidoista tai persoonallisuuseroista. Øvretveitin (1994, 21) mukaan monet yhteistyöhön liittyvistä ongelmista saavat alkunsa huonosta yhteistyön organisoinnista ja vääristä vaikuttimista, vaikka ongelmien syiksi usein väitetään persoonallisuuskysymyksiä tai henkilöstöristiriidoista. Ongelmien tulkitseminen automaattisesti henkilökysymyksistä johtuviksi vie huomion siltä mahdollisuudelta, että ryhmän toiminnassa onkin todella olemassa joitain ongelmaksi muodostuvia elementtejä. Tämän seurauksena esimerkiksi täysin oikeutettukin huolestuneisuus ryhmän toiminnasta tai

yksittäisen tiimin jäsenen työn laadusta leimataan henkilökohtaisista ristiriidoista johtuvaksi, vaikka itse asiassa kyse saattaa pohjimmiltaan olla siitä, ettei ryhmässä ole yhteisesti sovittu, miten työntekijöitä tuetaan, heidän työtään tarkastellaan tai miten vastaavanlaisia kysymyksiä ylipäätään tarkastellaan ja käsitellään henkilöimättä niitä. (Øvretveit 1994, 21.)

Jäsenten tasapuolinen osallistuminen koettiin haasteena ryhmän ilmapiirin rakentumiselle. Erilaisista taustoista johtuen tehtävät tulkitaan toisinaan eri tavoin ja erilaiset näkemykset tehtävän päämäärästä, merkityksestä ja työnjaosta saattavat aiheuttaa epäselvyyksiä siitä, millaista työpanosta kultakin jäseneltä vaaditaan. Ryhmän jäsenten tasapuoliseen osallistumiseen vaikuttaa myös se, että vaikka tehtävästä ja päämäärästä oltaisiin yhtä mieltä, yksityiskohdat nähdään eri tavalla. (Payne 2000, 90–191). Nämä erilaiset näkemykset asioista saattavat johtaa siihen, että ryhmän jäsenet osallistuvat työhön erilaisilla työpanoksilla.

*Jokaisen jäsenen on osallistuttava täysipainoisesti ryhmän toimintaan.*

(opetusalan asiantuntija)

Ryhmässä toimiminen edellyttää yhteistyötaitoja. Moniammatillinen työ on dilemmaattista, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että eri alojen ammattilaisilla on erilaiset kielet, käytänteet ja osaaminen. Yhteistyön onnistumisen kannalta tämä dilemmaattisuus tarkoittaa sitä, että yhteistyössä tarvitaan taitoa ottaa huomioon toisten tapa ajatella sekä ymmärtää vuorovaikutuksen säännöt. Toisten roolien ymmärtäminen on osa toimivaa yhteistyötä. Se edellyttää muiden asiantuntijoiden osaamisen tunnistamista ja arvostamista. Kyky tunnistaa toisten osaaminen, asiantuntijuus ja se lisäarvo, joka toimintaan voidaan saada erilaisia näkemyksiä yhdistämällä, on edellytys yhteistyön tekemiselle, sillä mikäli toisten asiantuntemusta ei tunneta, ei sitä myöskään osata hyödyntää ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi. Toisten asiantuntijuuden tunnistaminen ja tunnustaminen on osa koordinoitua, jolla moniammatillisessa yhteistyössä tarkoitetaan muiden ihmisten huomioon ottamista omassa työssä. Koordinointi on merkittävä osa toimivan työyhteisön rakentamista, sillä ihmiset koordinoivat tekemiään asioita ja päätöksiä keskinäisten suhteidensa kautta. Näihin keskinäisiin suhteisiin puolestaan vaikuttavat vallitseva tilanne sekä yksilön toimintaa motivoivat ja ohjaavat tekijät. Näin ollen niin työntekijöiden kuin eri tieteenalojenkin keskinäiset suhteet ovat tärkeitä, sillä ne joko helpottavat tai vaikeuttavat yhteistyössä toimimista ja sen toteutumista. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 41–125; Karila & Nummenmaa 2001, 107; Øvretveit 1994, 73–74.)

*täytyy olla hyvin joustava ja arvostaa muiden ammattiryhmien työtä.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Joustavuus osoittautuu monesti yhteistyötä tehtäessä haasteeksi, sillä ihmiset pyrkivät usein pitämään hyvinkin sinnikkäästi kiinni omasta suhteiden määrittelystään: ”Näin minä näen itseni, näin minä näen sinut, näin minä näen teidät, näin minä näen meidät” (Laaksonen & Wiegand 1990, 101). Joustava yhteistyö oppilaan auttamiseksi parhaalla mahdollisella tavalla on mahdollista vain, kun yhteistyön osapuolet tuntevat toisensa ja osaamisensa ja ovat valmiita muokkaamaan omia näkemyksiään ryhmän osapuolista ja sen sisäisestä dynamiikasta. Joustava yhteistyö edellyttää toiminnan tekemistä näkyväksi sekä yhteisiä työkaluja ja aikaa yhteistyön toteuttamiseksi. Oppilaan kokonaistilanteen kartoittamiseksi ja yhteistyön haasteisiin tulee vastata kaikkien toimijoiden ammatilliseen osaamiseen luottaen, jolloin jokaisen ammattilaisen tekemää työtä oppilaan parhaaksi pidetään arvossa ja siihen kannustetaan. Kiitos ja kannustus ovat tärkeä osa oppilashuollon arjen työskentelyä, sillä positiivinen palaute tuo esiin työn onnistumisia ja niin yksilön kuin yhteistyönkin vahvuuksia. Jos ryhmän jäsen puolestaan kokee, ettei hänen työpanostaan tai ammattitaitoaan arvosteta ryhmässä, tyytymättömyys kasvaa ja työhyvinvointi laskee. Yhdessä työskenneltäessä on tärkeää antaa tunnustusta ja kannustusta itselle, toiselle ja yhteisesti, sillä tunnustus lisää myös ryhmän sisäistä avointa vuorovaikutusta ja rakentaa positiivista ilmapiiriä. (Honkala & Suomala 2009, 88–126; Kruse, Louis & Bryk 1995, 26.)

Arvostus, kunnioitus ja luottamus toisiin ryhmän jäseniin ovat ryhmän toiminnan perusedellytyksiä. Kunnioituksella tarkoitetaan ryhmätyön yhteydessä erityisesti toisten jäsenten ammattitaidon kunnioittamista ja arvostamista, kun taas luottamus liittyy ensisijaisesti henkilöiden välisten suhteiden laatuun. Nämä kaikki ovat tärkeitä kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa, sillä ne lisäävät lojaalisuutta, sitoutuneisuutta sekä työn tehokkuutta. Luottamuksen muodostumisessa yhteisesti jaetuilla päämäärillä sekä keskusteluilla, ja erityisesti niiden laadulla on merkittävä rooli, sillä ne heijastavat ryhmän toiminnan perustana toimivia yhteisiä arvoja ja rakentavat keskustelevaa kulttuuria kouluyhteisöön. Luottamuksellinen ilmapiiri ryhmässä on tarpeen myös siksi, että luottaessaan toisiinsa, ryhmän jäsenet kykenevät hyväksymään eriävätkin mielipiteet, kunhan jäsenten toiminta on avointa eikä se loukkaa ryhmän yhteisiä arvoja ja päämääriä. (Antidote 2003; 94; Kruse, Louis & Bryk 1995, 37–38.)

*Jäsenten arvostus ja toisen ammattitaidon kunnioitus tarvitaan.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Suurin osa moniammatillisen ja ryhmätoiminnan haasteista liittyi tutkimukseen haastateltujen asiantuntijoiden vastauksissa jäsenten erilaisuuteen. Jäsenten erilaisuus oli peräisin sekä koulutuksellisista että persoonallisista tekijöistä. Eroavaisuudet ja konfliktit ovat normaali ilmiö missä tahansa ryhmässä. Kun eri ammattitaustan omaavat yksilöt kohtaavat, eroja ilmenee vääjäämättä. Usein konfliktit nousevat täyttymättömistä odotuksista, joita ryhmällä on ollut jotakin tiettyä jäsentä tai koko ryhmän toimintaa kohtaan. Pahimmillaan erimielisyydet ja konfliktit ovat koko ryhmän toimintaa uhkaava tekijä. Ratkaisuna tilanteeseen ei kuitenkaan toimi erojen kieltäminen tai ongelmien selittäminen persoonallisuuksista johtuviksi. Mikäli erilaisuuden olemassaolo kielletään, niistä kehittyy ryhmätoimintaa vaikeuttavia eripuraisuuksia ja henkilökohtaisia ristiriitoja. Erojen olemassaolo on uskallettava myöntää ja tarvittaessa myös nostaa ne esiin. Täyttymättömien odotusten ollessa konfliktien taustalla ryhmän on syytä yhteisesti tarkastella, millaisia oletuksia ja odotuksia itse kullekin ja koko ryhmälle on asetettu ja ovatko nämä odotukset ylipäättään realistisia ja kohtuullisia. (Øvretveit 1994, 226–227; Payne 2000, 149.)

Yhteistyössä on ennen kaikkea kyse oman panoksensa antamisesta sekä yhdessä suuremman kokonaisuuden ja hyödyn rakentamisesta. Tähän prosessiin kuuluu ryhmän jäsenten yksilöllisten erojen tunnistaminen sekä näiden erojen hyödyntäminen yhteistyöprosessissa. Jäsenten erilaiset kokemukset, näkökulmat, arvot, kyvyt sekä mielenkiinnonkohteet rikastavat yhteistyöprosessia ja ovat tärkeitä tekijöitä toimivassa ja tuloksellisessa yhteistyössä. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 7.) Keskeinen kysymys yhteistyön toimivuuden kannalta onkin siinä, nähdäänkö ryhmän jäsenten erilaisuus rikkautena vai yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä. Se, miten ryhmän jäsenten erilaisuus koetaan, on pitkälti ryhmän jäsenten omassa käsissä.

Dettmer, Thurston ja Dyck (2002, 72) tiivistävät erinomaisesti erilaisuuden ja yhteistyön yhteensovittamisen: asiantuntijoiden ei tarvitse ajatella samalla tavalla – heidän tulee ajatella yhdessä. Yhteistyössä ei siis ole kyse erilaisten ajattelutapojen muokkaamisesta samankaltaisiksi, vaan erilaisten katsontakantojen hyödyntämistä rikkaamman yhteistyön edistämiseksi.

### **8.3 Työssäjaksaminen**

Dettmer, Thurston ja Dyck (2002, 185) toteavat, että kouluyhteisön asiantuntijoiden velvollisuuteen ja vastuuseen kuuluu huolenpito itsestä, jotteivät he menettäisi sitoumustaan ja innostuneisuuttaan työtänsä kohtaan, ja jotta oppilaat eivät menettäisi tärkeitä ja välittäviä auttajiaan. Edellä mainittu ajatus tiivistää sen, miksi työssäjaksaminen on kouluyhteisöissä niin tärkeä asia ja miksi sitä on tässä tutkimuksessa päädytty tarkastelemaan omana kokonaisuutenaan. McGuiness (1998, 115) puolestaan toteaa, että itsestä ja omasta hyvinvoinnista huolehtiminen ovat

kasvatusalan työntekijöille suorastaan eettisiä velvoitteita juuri siitä syystä, että vain hyvinvoiva aikuinen voi tukea lasta tarvittavalla tavalla.

Työssäjaksamista tarkastellaan siis erikseen omana teemanaan sen merkittävän aseman vuoksi, joka sillä on toimivan ja hyvinvoivan työyhteisön kehittämisessä. Hyvinvoiva ja työssään viihtyvä ammattilainen kykenee tukemaan ja auttamaan oppilasta huomattavasti paremmin kuin omien voimiensa äärirajoilla kamppaileva asiantuntija. Näin auttajien hyvinvointi välittyy yhteisötason hyvinvointiin. Moniammatillisen työryhmän jäsenten työssä jaksaminen ja hyvinvointi muodostavat siis perustan koko oppilashuoltotyön onnistumiselle. (Koskela 2009, 38–250.) Tutkimuksen aineistosta oli kuitenkin havaittavissa, että vastaajat kokivat moniammatillisen oppilashuoltotyön paitsi parantavan myös kuormittavan omaa työssä jaksamista. Tästäkin syystä teemaa käsitellään erikseen, jotta moniammatillisen työn kompleksisuus tästä näkökulmasta tulisi konkreettisemmaksi.

Työssä uupumisen seurauksena saattaa olla emotionaalinen uupuminen, jolloin työntekijä kokee olevansa jatkuvasti väsynyt ja on usein kärsimätön sekä oppilaita että kollegoitaankin kohtaan. Uupuminen voi kuvastua persoonallisuuden muutoksina, jolloin työntekijä saattaa havaita olevansa emotionaalisesti aiempaa kylmempi tai hän saattaa nähdä oppilaan ja hänen perheensä kaikkien ongelmien aiheuttajana. Uupuminen aiheuttaa usein myös kokemuksen omasta merkityksettömyydestä ja siitä, ettei kykene millään tavalla vaikuttamaan oppilaiden elämään. Nämä puolestaan aiheuttavat stressiä, vieraantumista, eristäytymistä, vääristymiä tavoissa lähestyä asioita, avuttomuutta ja erilaisia fyysisiä oireita. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 185–186; Koplow 2002,65.) On selvää, että tällaisia tuntemuksia ja kokemuksia mukanaan kantava asiantuntija ei kykene auttamaan oppilaita, sillä hän on itsekin akuutissa avun tarpeessa.

Ryhmän työskentelyllä voidaan vaikuttaa merkittävästi näiden kokemusten syntyymiseen, ehkäisemiseen ja työssä jaksamiseen. Ryhmän työskentelyn tulokset liittyvät aina kahteen eri osa-alueeseen: ne liittyvät joko ryhmän toiminnan tulokseen tai ryhmän jäseniin liittyviin tuloksiin, joita ovat esimerkiksi hyvinvointi ja tyytyväisyys omaa työtä kohtaan (Borrill & West 2005, 137). Työssäjaksaminen ei siis ole ainoastaan yksilöpsykologinen ilmiö, vaan sitä tulisi tarkastella ennen kaikkea yksilöön ja hänen työhönsä liittyvänä kontekstuaalisena ilmiönä (Syrjäläinen 2002, 106). Yksilön taitojen ja voimavarojen sekä työn vaatimusten ja yhteisön odotusten välinen suhde ja niiden kohtaamattomuus vaikuttavat yksilön työssäjaksamiseen ja tyytyväisyyteen omaa työtä kohtaan. Työssä jaksamiseen vaikuttaa merkittävästi subjektiivinen kokemus siitä, että hallitsee oman työnsä. Tästä syystä oppilashuoltotyön suunnittelun tulisi sisältää myös henkilökuntaan liittyviä tukitoimia, kuten tukemista arjen toiminnassa, työnohjaustarpeen tunnistamista sekä työssäjaksamisen ja ammatillisuuden tukemista. Oppilashuollollisten toimenpiteiden rajaaminen

ainoastaan oppilaita koskeviksi ei riitä, sillä oppilaskeskeinen näkemys ei tue oppilashuollon asiantuntijoita riittävän kattavalla ja monipuolisella tavalla. (Honkala & Suomala 2009, 84; Laaksonen & Wiegand 1990,13; Syrjäläinen 2002, 123.) McGuiness (1998, 117) toteaa jopa, että tuen järjestämättä jättäminen oppilaille ja koulun henkilökunnalle on epäeettistä.

Yhdessä tekeminen vähentää yksittäisen työntekijän kokemusta yksinäisyydestä ja haavoittuvuudesta, kun päätöksentekoa ja vastuuta arjen sujumisesta ei tarvitse kantaa yksin omilla hartioillaan. Onnistunut yhteisöllinen toiminta, yhdessä tekeminen, aito tiimityöskentely ja yhteiseen hiileen puhaltamisen mentaliteetti tukevat työssäjaksamista. Monesti jo pelkkä tieto siitä, että apua ja tukea on saatavilla, riittää palauttamaan stressaantuneen työntekijän yöunet. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 8; Honkanen & Suomala 2009,6; Syrjäläinen 2002,111; Tilus 2004,158.)

Kasvatus- ja koulutustyö on ihmissuhdetyötä, joka on psyykkisesti raskasta. Yhteisen osaamisen hyödyntäminen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnittelussa ja toteuttamisessa tukee työntekijöitä, jotka oman erityisosaamisensa perusteella vastaavat koulun arjessa erilaisten toimintojen toteutuksesta sekä keventää yksittäisille työntekijöille kasaantuvaa henkistä painetta. (Karila & Nummenmaa 2001, 35; Viinamäki 1997, 29.) Tällainen jaettu osaaminen koettiin tutkimuksen aineistossa edesauttavaksi työssäjaksamista ennen kaikkea siitä näkökulmasta, että se mahdollisti tuen saamisen kollegoilta. Tuen saaminen kouluympäristössä toimivalta ryhmältä koettiin tärkeäksi, sillä eräällä vastaajalla oli raskaita kokemuksia tilanteesta, jossa tukea ei saanut.

*Olen tehnyt tätä työtä yksinkin l. tuki oli haettava muualta kuin koulusta - ja se oli tosi raskasta.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Ryhmän ulkopuolelta ja myös sisäpuolelta tulevien paineiden yhteinen jakaminen ja käsittely, jaettu vastuu ja toiminta ovat välttämättömiä oman jaksamisen kannalta. Aineistossa korostettiin samalla, ettei moniammatillinen työ ja tehtävien jakaminen tarkoita vastuun pakoilua, vaan on täysin oikeutettua ryhmän jäsenten työssäjaksamisen kannalta.

*Työ on sen verran vaikeata, ettei kenenkään hartiat yksin riitä. Tämä ei ole vastuun pakoilua.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Moniammatillinen ja monijäseninen työryhmä toimii keskustelufoorumina ja tukena moninaisten vaikeuksien kanssa painiskeleville asiantuntijoille. Monijäseninen ryhmä mahdollistaa sekä



yksilön että koko työyhteisön pohdinnan omasta subjektiivisesta tilanteestaan suhteessa koettuun ongelmaan omien voimavarojen riittämisen kannalta. Tällaisten prosessien lähtökohdaksi muodostuu usein omien rajojen tunnistaminen, jolla tarkoitetaan sen tiedostamista, mihin oma osaaminen ja asiantuntijuus kulloinkin riittävät. (Huhtanen 2007, 194; Karila & Nummenmaa 2001, 147; Tilus 2004, 154.) Työssäjaksamista edesauttaa siis omien rajojen ja oman kapasiteetin tunnistaminen sekä sen tekeminen näkyväksi muille.

Moniammatillinen työ vaatii panostusta, mutta se maksaa itsensä moninkertaisesti takaisin muun muassa parantuneena hyvinvointina sekä lisääntyneenä jaksamisena. Se toimii väylänä stressin vähentämiselle, loppuunpalamisen ehkäisemiselle ja ryhmän jäsenten välisten suhteiden tiivistämiselle. Moniammatillinen foorumi tukee erityisesti opettajien työssäjaksamista, sillä se mahdollistaa opettajan vapautumisen perustehtävänsä, kun hän voi luopua nykypäivän opettajuuteen usein kuuluvista kuraattorin, mielenterveystyöntekijän, psykiatrin, poliisin, psykologin, parisuhdetyöntekijän, hoitajan ja tuomarin tehtävistä. Näin ollen se myös vapauttaa opettajan usean tieteenalan hallitsemisesta. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 181; Payne 2000, 208; Syrjäläinen 2002,66; Tilus 2004, 153). Syrjäläinen (2002, 66) toteaa, että virallisen puheen perusteella opettajan tulisi hallita lähes kaikki tieteenalat. Virallisilta tahoilta esitettyjen odotusten ja jopa vaatimusten perusteella opettajan tulisi olla muun muassa psykologi, filosofi, sosiologi ja tulevaisuudentutkija. Näiden lisäksi opettajan tulisi luonnollisesti hallita oma tieteenalansa eli kasvatustiede, josta hänen tulisi tietää kaikki mahdollinen sekä olla kaikkien koulussa opettettävien aineiden asiantuntija. (Syrjäläinen 2002,66.)

Erityisesti opettajat ovat nykyajan kouluyhteisössä kovilla. Syrjäläinen (2002) kuvaa jopa, että opettajuus on kriisiytymässä ja opettajat palamassa loppuun. Tähän ovat syynä yhteiskunnallisen ja globaalin kehityksen myötä opettajuudelle sekä koululaitokselle asetetut suuret odotukset ja vaatimukset, mutta myös oppilasaineksen yhä kasvava heterogeenisyys, jatkuva kiire, liian suuri työmäärä ja liian vähäinen aika, lisääntynyt kasvatusvastuu, sekä oppilaiden ja heidän perheidensä lisääntyneet ja monimutkaistuneet ongelmat. Opettajan perustehtävän hämärtyminen, työnkuvan muutos ja kokemukset oman opettajuuden kyseenalaistamisesta kuormittavat opettajien jaksamista. Opettaja ei myöskään välttämättä hyväksy postmodernin ajan tulos- ja tehokkuuskeskeisyyttä ja niiden mukanaan tuomia arvoja, kuten erinomaisuuden eetosta, jotka tekevät tuloaan koulumaailmaankin. Lisäksi opettajat kokevat yhä useammin, että sääntöjen kieli hukuttaa alleen välittämisen kielen. Opettajan työn tavoitteista on tullut saavuttamattomia, mikä lisää tyytymättömyyttä, turhautumista ja kyynistymistä omaa työtä kohtaan. Tunne-elämän myllerryksessä oma ammatti-identiteetti on koetuksella, ellei peräti täysin kateissa. (Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto 2005,15–16; Syrjäläinen 2002,

11–94.) Syrjäläinen (2002, 66) kuvaa edellä mainittuja ristipaineita toteamalla, että opettajan ammatti on kieltämättä ainutlaatuinen, mutta työlle ja sen toteuttajille asetetut tavoitteet ja vaatimukset eivät ole realistisia ihmisen inhimilliseen kapasiteettiin nähden.

Oppilaiden yhä yleistyvien ja monimutkaistuvien ongelmien käsittelemiseksi opettajat tarvitsevat entistä enemmän yhteisöllisyyttä, työnohjausta ja hoitoa toteuttavien yhteistyötahojen tukea selvittääkseen oppimista haastavista ja vaikeuttavista tekijöistä sekä erilaisista käyttäytymisen ja emotionaalisen kehityksen häiriöistä. Nopein apu tulee yhteisöllisyydestä, mikäli sen perusedellytykset ovat kunnossa. Yhteisöllisyys auttaa moniammatillisen ryhmän toimijoita, koska se vähentää yksittäisen työntekijän epävarmuutta tehdyistä päätöksistä ja niiden oikeellisuudesta. Tämän epävarmuuden väheneminen puolestaan vaikuttaa positiivisesti omaan psyykkiseen hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. (Tilus 2004, 158; Viinamäki 1997, 154.)

Koulun henkilöstö ja oppilaat ovat jakamaton sosiaalinen yhteisö, jossa yksilöt ja heidän toimintansa vaikuttavat toisiin ihmisiin ja yhteisöllisyyden puute kouluympäristössä on uupumisriski. Yhteisön jäsenten välisiä suhteita leimaa kaksisuuntaisuus, jolloin jäsenet vastavuoroisesti vaikuttavat toisiinsa. Näin ollen oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen edistää opettajan hyvinvointia ja opettajien työhyvinvointi, terveys ja työkyky tukevat oppilaiden hyvinvointia. Oppilaiden hyvinvointi vaikuttaa opettajien hyvinvointiin myös siten, että opettajat peilaavat omaa ammatillista kasvuaan oppilaiden kautta. Tällä tarkoitetaan sitä, että kun oppilas voi paremmin, edistyy opinnoissaan ja iloitsee oppimastaan ja oppimisesta, opettajan usko omaan ammattitaitoon lisääntyy ja näin myös hän voi paremmin. (Kouluterveydenhuolto 2002,24; Syrjäläinen 2002, 67–127.) Opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin välinen yhteys tiedostettiin tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässäkin.

*OHR:ssä käsitellään pääsääntöisesti oppilasta koskevia asioita, mutta koska opettajan jaksaminen ja työkyky yleensäkin on myös ko. oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta keskeinen tekijä, sivutaan palavereissa usein myös opettajaa koskevia elementtejä.*

(opetusalan asiantuntija)

Moniammatillinen ryhmä toimii työssäjaksamisen välineenä myös siten, että se toimii käsiteltävän tilanteen neutraalina analysoijana. Ryhmä antaa yksittäiselle työntekijälle uutta perspektiiviä vaikeisiin oppilastapauksiin ja tilanteisiin. Ilman ryhmän tukea tilanne saattaisi muodostua yksilölle raskaaksi ristiriitatilanteeksi. (Laaksonen & Wiegand 1990,65.)

*OHR toimii joskus myös opettajan ”varaventtiilinä”, jossa hän voi purkaa luokkatyöskentelyssä syntyneitä paineita. Tällaisella konsultaatiolla on tavallaan virallisuuden leima, koska opettajalla on vanhempien lupa keskustella oppilaan asioista OHR:ssä-toisin kuin esim. opettajainhuoneen välituntikeskusteluissa.*

(opetusalan asiantuntija)

Tällaisessa ”varaventtiilinä” toimimisessa voi piillä ihmissuhteissa tapahtuvan peilaamisen vaara. Oppilashuollollisessa kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että yksittäisen tai useammankin jäsenen konfliktit oppilaan tai hänen huoltajiensa kanssa saattavat purkautua ryhmään, jossa ne on helpompaa ja turvallisempaa tuoda esille. Peilautumista saattaa tapahtua myös päinvastoin eli oppilashuoltoryhmän sisäiset konfliktit heijastuvat yksilöiden työskentelyyn oppilaan tai hänen huoltajiensa kanssa. (Øvretveit 1994, 207.) Tällaisten konfliktitilanteiden ilmetessä yksilöiden olisi tärkeää tiedostaa toimintansa perimmäiset syyt, jotta vuorovaikutusta kyettäisiin luomaan rakentavalla tavalla.

Tutkimuksen aineistossa moniammatillista työtä ei kuitenkaan nähty pelkästään työssäjaksamista lisäävänä tekijänä. Sen koettiin toisinaan aiheuttavan väsymystä, riittämättömyyden tunnetta sekä omien voimien vähäisyyttä. Oppilashuollon toiminnassa voimia koettelevana tekijänä on nähty usein sen toiminnan hitaus. Tähän työn etenemisen hitauteen vaikuttavat muun muassa henkilöstön resurssipula sekä asiantuntijapalveluiden saatavuus. (Huhtanen 2207, 188.) Oppilashuollollisen työn hitaus ja siitä johtuva turhautuminen nähtiin tutkimuksen aineistossakin työssäjaksamista heikentävänä tekijänä.

*Joskus OH-ryhmätyötä on liikaa, liian hankalia ja vaikeita oppilastapauksia, silloin OH-ryhmätyö tuntuu todella matelulta. Silloin omat voimat tuntuvat kovin rajallisilta.*

(opetusalan asiantuntija)

Työssäjaksamista edesauttaa ryhmän jäsenten virallisten vastuiden määrittely, sillä ihmiset kokevat usein velvollisuudekseen huolehtia myös sellaisista asioista, joista he eivät virallisesti ole vastuussa. Mikäli virallisia vastuita ei ole määritelty, jotkut työntekijät saattavat kokea painetta ja tarvetta huolehtia asioista, jotka eivät varsinaisesti heidän vastuulleen kuulu. Pidemmän päälle tämä kuormittaa yksilöä, kun hän omien työtehtäviensä lisäksi huolehtii myös ylimääräisistä tehtävistä. Kun viralliset vastuut on määritelty yhdessä, on tällöin sovittu velvollisuuksista, jotka kukin ryhmän jäsen on valmis ja kykenevä täyttämään. (Øvretveit 1994, 166–167.)

Avainasemassa työuupumisen ehkäisemisen ja havaitsemisen kannalta on erityisesti kouluyhteisön rehtori, joka näkee parhaiten henkilöstönsä loppuun palamisen oireilun. Hänen tehtäviinsä kuuluu rakentaa kouluyhteisöä vuorovaikutusta, hyvinvointia ja työssäjaksamista tukevaksi sekä huolehtia siitä, että oppilaiden ja koulun henkilöstön henkisestä ja fyysisestä jaksamisesta huolehditaan ja välitetään. (Koplow 2002, 65–66; Syrjäläinen 2002, 68). Hyvinvoinnista huolehtiminen on kuitenkin vain yksi osa-alue rehtorin rooliin kuuluvista toimista. Seuraavassa tarkastellaankin lähemmin moniammatillisen työyhteisön jäsenten kokemuksia omista ja toisten rooleista.

#### *8.4 Roolit*

Tutkittaville henkilöille lähetetyssä haastattelulomakkeessa kysyttiin erikseen heidän kokemustaan omasta roolistaan osana moniammatillista työryhmää sekä heidän kokemuksiaan ryhmän muiden jäsenten rooleista. Roolikysymys on moniammatillisen oppilashuoltotyön kannalta sangen olennainen, sillä oppilashuoltoryhmän jäsenille määritellyt viralliset roolit, toisten heidän työhönsä kohdistamat odotukset sekä työntekijän oma näkemys työstään ja roolistaan määrittelevät sen roolin, joka yksittäiselle työntekijälle ja viime kädessä koko oppilashuollolle tulee. Roolin määrittely puolestaan vaikuttaa keskeisesti siihen, miten oppilashuolto toimii ja miten se kykenee tavoittamaan sille asetetut tavoitteet kouluyhteisön tukemisesta. (Laaksonen & Wiegand 1990, 16.)

Kuten jo aiemmin tutkimuksessa on mainittu, rooli määritellään odotuksiksi, joita yksilöön kohdistuu hänen asemansa perusteella. Rooli siis muokkautuu niiden odotusten perusteella, joita yhteisön muut jäsenet yksilöön kohdistavat. Nämä näkemykset eivät aina ole keskenään yhdenmukaisia tai aina edes realistisia, joten ryhmän jäsenten olisi hyvä keskustella niistä ennakoasenteista ja julkilausutuista sekä julkilausumattomista odotuksista, joita kunkin työntekijän ammattiroolista esitetään. Jokaisen jäsenen on syytä itse määrittellä roolinsa sen osaamisen ja asiantuntijuuden puitteissa, joka hänellä on, sillä mikäli hän ei itse määrittele rooliaan, ryhmän muut jäsenet määrittelevät sen hänen puolestaan. Näin tuloksena voi rakentua rooli, joka on yksilölle liian raskas tai ei vastaa hänen asiantuntijuuttaan ja osaamistaan. Hämmennys omasta roolista ja kokemus siitä, että rooli on liian raskas, sisältää epärealistisia odotuksia tai ettei se vastaa omaa asiantuntijuutta, lisää työntekijän stressiä ja vaikuttaa siten merkittävästi myös yksilön työssäjaksamiseen. Roolin työstäminen ja moniammatillinen yhteistyö vaativat siis jokaisen jäsenen itsetutkiskelua, henkilökohtaista kasvua ja omien osaamisalueidensa tunnistamista. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 18–74; Laaksonen & Wiegand 1990, 101; Wiegand 1989, 159.)

Yhdessä laaditut näkemykset rooleista ja oman roolin selkiyttäminen takaavat yhteistyön joustavan sujumisen ja vastuukysymysten selkeyden. Yhteinen näkemys rooleista on merkityksellistä senkin vuoksi, että yksilö voi käyttää rooliaan ryhmän vuorovaikutuksessa tuhoavalla tai uutta luovalla tavalla (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 17; Niemistö 1998, 95). Roolien yhteisen määrittelyn avulla mahdollisuudet saada roolit käyttöön uusien näkökulmien luomisen voimavarana paranevat olennaisesti.

#### 8.4.1 Kokemus omasta roolista

Moniammatillisessa yhteistyössä toimitaan aina ammattiroolista käsin, joka käytännössä toteutuessaan tarkoittaa sitä, että toimijoiden on pyrittävä sivuuttamaan omat henkilökohtaiset tunteensa ja ajatuksensa ja keskittyvä hoitamaan työnsä ammattilaisen näkökulmasta (Honkanen & Suomala 2009, 74). Aineiston perusteella tämä ajattelutapa oli sisäistetty tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässä huomattavan hyvin. Jopa niinkin hyvin, että kysyttäessä omasta roolista ryhmän jäsenenä, kaikki vastaajat viittasivat ammattirooliin. Kukaan vastaajista ei maininnut henkilökohtaisia ominaisuuksiaan oman roolinsa merkityksellisiksi tekijöiksi. Vastaukset olivat siis kovin voimakkaasti sidoksissa jäsenten virallisiin rooleihin.

Jokaisella vastaajalla tuntui olevan varsin selkeä käsitys omasta roolistaan ryhmän jäsenenä. Tämä on tärkeä tekijä moniammatillisen yhteistyön onnistumisen kannalta, sillä roolien määrittely yhteisesti lisää työskentelyn tehokkuutta poistamalla päällekkäistä työskentelyä, selkiyttämällä yhteisiä tavoitteita ja vähentävät rooliristiriitoja. Lisäksi selkeä kuva omasta roolista ja tehtävästä selkiyttää niin omaa työskentelyä kuin yhteistyösuhteitakin. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 16–96.) Vastaajilla oli hyvinkin selkeät näkemykset siitä, mitkä asiat sisältyvät heidän rooliinsa ja mitkä tehtävät heille kuuluvat. Vaikka nämä selkeät roolinäkemykset ovat tärkeitä yhteistyön toimivuuden kannalta, on otettava huomioon myös se, että ymmärrys omasta roolista voi olla erilainen kuin mitä muun ryhmän jäsenet odottavat (Payne 2000, 113). Siksi roolikäsityksistä neuvottelemisen yhteisesti on ensiarvoisen tärkeää.

Erityisen huomattavaa vastauksissa oli se, että sosiaali- ja terveystieteiden työntekijät sekä erityisopettajat korostivat olevansa asiantuntijoita, kun taas opettajat mainitsivat roolinsa kulmineituvan oppilaintuntemukseen. Yksikään opettajista ei maininnut vastauksessaan suoraan olevansa pedagoginen asiantuntija. Toisaalta opettajat kokivat, että heidän oppilaintuntemuksensa antoi heille keskeisen roolin ryhmän työskentelyssä silloin, kun käsiteltävänä olivat heidän oman luokkansa oppilaan asiat ja tämä oppilaintuntemus voidaan nähdä osana pedagogista asiantuntemusta. Lisäksi opettajat kokivat roolinsa merkityksellisyyden nousevan siitä, että he

toimivat linkkinä ryhmän ja oppilaan vanhempien välillä. Tällainen roolijako ilmentää moniammatillista näkemystä siitä, että roolien määrittelyssä on tärkeää ottaa huomioon, mikä on sellaista osaamista, jota kaikilla ryhmän jäsenillä on, ja mikä puolestaan jokaisen jäsenen omaa erityisosaamista (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 97). Opettajien roolin määrittelyssä tai roolissa, jonka he ovat itselleen rakentaneet, keskeiseksi oli siis muodostunut oppilaantuntemus, jota muilla ryhmän jäsenillä ei välttämättä yhtä laajalta alalta ole.

*Luokanopettaja on linkki vanhempien ja OHR:n välissä molempiin suuntiin!*

(opetusalan asiantuntija)

*Omasta luokasta tulevissa tapauksissa tärkeä tiedonantaja.*

(opetusalan asiantuntija)

*Luokanopettaja on siinäkin mielessä tärkeässä asemassa OHR:ssä, koska hän on yleensä ainoa (terveydenhoitajan lisäksi), joka on ollut pidemmän aikaa yhteydessä oppilaan vanhempiin.*

(opetusalan asiantuntija)

Havaittavissa oli myös se, että oppilashuoltoryhmään vakinaisesti kuuluvat henkilöt pitivät omaa rooliaan ja asemaansa vahvempana kuin ryhmän kokouksiin vain tarvittaessa kutsuttavat opettajat. Tähän eräänä vaikuttavana tekijänä saattaa olla se, että tiettyjen ryhmän jäsenten luokittelu ”vakituisiksi” jäseniksi voi johtaa muiden ryhmään kuuluvien jäsenien kokemukseen omasta ulkopuolisuudesta (Payne 2000, 134). Ryhmään vakinaisesti kuuluvat henkilöt mainitsivat lisäksi olevansa kiinteässä yhteistyössä muiden oppilashuoltoryhmän vakinaisten jäsenten kanssa, kun taas opettajista kukaan ei maininnut yhteistyötä oman roolinsa osana.

Sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntijat sekä erityisopettajat mainitsivat rooliinsa kuuluvan yhteydet kouluyhteisön ulkopuolelle. Heidän rooliinsa kuuluivat yhteydenotot ulkopuolisiin yhteistyötahoihin jatkotoimenpiteitä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Lisäksi eräs heistä mainitsi olevansa keskustelun monipuolistaja, joka tuo oppilashuollolliseen keskusteluun niitä koulun ulkopuolisia ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin, hyvinvointiin ja elämään.

#### 8.4.2 Kokemus toisten rooleista

Moniammatillisessa ryhmässä on tärkeää olla selvillä toisten työrooleista (Oppilaan monet auttajat 1992, 22). Kuten oman roolinkin kohdalla, oppilashuoltoryhmän jäsenillä oli selkeät kuvat myös

ryhmän muiden jäsenten rooleista. Roolien yhteisellä määrittelyllä on mahdollistettu se, että jäsenillä oli varsin yhtenevät mielipiteet eri ammattiryhmien rooleista ja siitä, mitä näihin rooleihin sisältyy. Tämä roolien yhteisesti tiedostettu määrittely edistää yhteistyön toimivuutta, sillä tietämättömyys ryhmän muiden jäsenten toimenkuvista hidastaa ja pahimmillaan jopa estää yhteistyötä. Mikäli toisten toimenkuvia ei hahmoteta, ei myöskään tiedetä sitä, miten toisten osaamista ja yhteistyön rajapintoja voitaisiin hyödyntää yhteisen työn hyväksi. Tällainen moniammatillinen työskentely on vain näennäisesti rinnakkain tekemistä, ei todellista yhdessä tekemistä. Moniammatillisen yhteistyön ehdoton edellytys on siis ryhmän muiden jäsenten tietotaidon tunteminen, jotta yhteistyötä voitaisiin toteuttaa toiminnan tasolla. (Honkanen & Suomala 2009, 73.)

Aineistossa opettajat nähtiin jälleen oppilaantuntijoina, ei pedagogisina asiantuntijoina. Pedagogista tai didaktista asiantuntijuutta ei mainittu yhdessäkään vastauksessa. Opettajan tieto ja näkemys oppilaasta katsottiin opettajan roolin ytimeksi, samoin kuin hänen yhteydenpitonsa vanhempien kanssa. Näiden mainittujen seikkojen johdosta opettajan rooli nähtiin varsin keskeiseksi oppilashuoltotyön onnistumisen kannalta.

*Käytännössä opettajan kautta toimitaan ja opettajan tuntemus on ehdoton työväline.*

(sosiaali- ja terveystieteen asiantuntija)

Opettaja on avainasemassa käyttäytymisen muutosten havaitsemisessa, sillä hän on eniten tekemisissä oppilaan kanssa ja tuntee tämän koulussa parhaiten. Tämän läheisen suhteen vuoksi hän on myös oppilaan lähiauttaja. (Honkala & Suomala 2009, 50; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 286.) Opettajan roolin tärkeys nähtiin aineistossakin hänen vaikutusmahdollisuutensa kautta.

*Luokanopettaja näkee lapsen päivittäin, tietoa ja vaikutusmahdollisuuksia, tilaisuuksia tukea lasta on paljon.*

(sosiaali- ja terveystieteen asiantuntija)

Niin sosiaali- ja terveystieteen kuin opetusalan ammattilaisetkin olivat sitä mieltä, että opettajilla on paras tuntemus oppilaasta kokonaisuutena. Opettajalla katsottiin olevan myös paras tieto ja näkemys oppilaan suorituksista sekä sosiaalisista suhteista. Tämän tiedon ja näkemyksen valossa korostettiin opettajan roolin tärkeyttä oppilaan vaikeuksien käsiteltäväksi tuomisessa oppilashuoltoryhmään.

*Luokanopettajalla on kattavin tieto oppilaan oppimisesta ja sosiaalisista suhteista. Luokanopettaja on myös se henkilö, joka on pääsääntöisesti yhteydessä oppilaan kotiin.*

(opetusalan asiantuntija)

Rooleihin liittyvien vastuukysymyksien selvittäminen on tärkeää, sillä vastuukysymykset ovat sangen monimutkaisia ja toisinaan vaikeitakin. Tiimityöskentelyssä vastuu on periaatteessa kollektiivista ja vastuu tehdyistä päätöksistä kannetaan yhdessä, mutta viralliset laissa säädetyt vastuun määrittelyt on otettava huomioon vastuukysymyksiä käsiteltäessä. Vastuu voi olla joko yksilöllistä tai yhteistä. (Huhtanen 2007, 194; Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 97.) Vastuukysymys nousi tutkimuksen aineistossa esiin erityisesti ryhmän johtajuuden yhteydessä.

Kysymys moniammatillisen ryhmän johtajuudesta on osittain paradoksaalinen, sillä perustuuhan moniammatillisuus juuri jokaisen jäsenen tasa-arvoon ja jaettuun vastuuseen. Ryhmä kuitenkin tarvitsee johtajaa toimiakseen ja moniammatillisessa yhteistyössä johtajan roolissa on kyse osallistuvasta johtajuudesta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että johtaja toimii osana tasa-arvoista ryhmää konsultoiden ryhmän jäseniä, mutta samalla hän kantaa viime kädessä vastuun tiimin työstä. (Payne 2000, 201–205.)

Koulu yhteisössä ja siten myös oppilashuoltoryhmässä johtajuus on hallinnollisesti rehtorin tehtävä. Rehtorin läsnäolo oppilashuoltoryhmässä on välttämätöntä hänelle kuuluvien oppilashuoltoa sivuavien tehtävien vuoksi. Lisäksi rehtorin läsnäolon välttämättömyys perustuu siihen, että ilman hänen osallistumistaan työryhmä ei saa asioita etenemään käytännön tasolla, sillä hänelle kuuluu korkein auktoriteetti kouluyhteisön sisällä. Osallistuessaan oppilashuoltoryhmän toimintaan rehtorilla on näkemys päätöksentekoprosessista kokonaisuutena sekä vastuu koulun kehittämistarpeista. Lisäksi rehtorin rooli koko koulun kasvatus- ja opetustyöstä vastaavana viranhaltijana koskee luonnollisesti myös oppilashuoltoryhmän työtä. (Honkanen & Suomala 2009, 102; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 286; Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 78; Koplou 2002, 75; Laaksonen & Wiegand 1990, 16.) Aineistossa rehtorin roolin tärkeyttä ja keskeisyyttä korostettiin voimakkaasti. Rehtorin rooli mainittiin ratkaisevaksi koko oppilashuoltotyön kannalta ja parissa vastauksessa jopa ryhmän muiden jäsenten roolien määrittelyn nähtiin tapahtuvan rehtorin toimesta.

Oppilashuoltoryhmässä rehtori toimii yleensä puheenjohtajana, sillä hänen organisaattorin roolinsa koulun hallinnossa koskee luonnollisesti myös oppilashuollon toimintaa. Ryhmän puheenjohtajan rooli on tärkeä ryhmän toiminnan ja moniammatillisen työn toteutumisen kannalta ja aivan ensiarvoisen tärkeä puheenjohtajan rooli on luottamuksen ilmapiirin rakentamisessa



ryhmän jäsenten välille ja ryhmän toimintaan. Johtajan rooli on varmistaa, että ryhmän erilaisuus saadaan käyttöön voimavarana sen sijaan, että se johtaisi toistuviin konflikteihin. Johtajan tulee vahvistaa ryhmän vahvuuksia ja minimoida heikkouksia. Hänellä on asemansa vuoksi suuri mahdollisuus vaikuttaa siihen, kokevatko yhteistyön osapuolet yhteisesti tehtävän työn positiivisessa vai negatiivisessa valossa. Johtajan tehtävä on kuunnella ryhmän jäseniä ja osoittaa aitoa kiinnostusta heidän asioitaan kohtaan, sillä vain tätä kautta hän voi saavuttaa ryhmän jäsenten luottamuksen. (Antidote 2003, 87; Borrill & West 2005,151–152; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 280; Koplou 2002, 77–81; Laaksonen & Wiegand 1990, 17; Øvretveit 1994,181–228.)

Rehtorin tulee varmistaa, että tiimin jäsenet ovat selvillä käytettävistä menettelytavoista ja huolehtia, että jokainen ryhmän jäsen saa äänensä kuuluviin. Tämä on ratkaisevaa ryhmän toiminnan kannalta, sillä päätöksenteossa käytetyt menettelytavat voivat tuoda ihmisistä esiin joko heidän parhaimmat tai pahimmat puolensa ja tuoda ryhmän potentiaalin ja luovuuden käyttöön tai aiheuttaa konflikteja. Lisäksi rehtorin tulisi olla selvillä ryhmän jäsenten toimenkuvista ja heidän arjestaan, sillä rehtorin osoitus siitä, että hän tietää ja ymmärtää työntekijän kokeman paineen, on hyvin merkittävä tekijä yksilön työssä jaksamisen kannalta. Myös puolueettomana pysytteleväminen on johtajan roolille tärkeää. Näiden mainittujen vastuualueiden valossa on ymmärrettävissä se, että riittämättömästä johtajuudesta koituu työryhmälle enemmän ongelmia kuin mistään muusta yksittäisestä tekijästä. (Borrill & West 2005,151–152; Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 280; Koplou 2002, 77–81; Laaksonen & Wiegand 1990, 17; Øvretveit 1994,181–228.) Aineistosta oli havaittavissa, että tutkimuksen kohteena olleessa oppilashuoltoryhmässä kaivattiin selkeämpää johtajuutta ja vastuunottoa.

*Odottaisin, että joku ottaisi enemmän johtajan roolia ja ehdottaisi konkreettisia toimenpiteitä.*

(opetusalan asiantuntija)

*Rehtorin tulisi olla OH-ryhmän puheenjohtaja, asioiden kokoaja ja selkeitten toimenpiteitten eteenpäinviejä.*

(opetusalan asiantuntija)

Kouluterveydenhoitaja toimii koulu yhteisön terveyden edistämisen asiantuntijana, jonka vastuualueeseen kuuluu kouluterveydenhuollon toteuttaminen. Kouluterveydenhoitajan tehtäviin kuuluu oppilaiden kasvun ja kehityksen seuraaminen, oppilaiden ongelmien käsittely heidän kanssaan sekä oppilaiden ja heidän vanhempiansa tukeminen. Kouluterveydenhoitaja vastaa

oppilaiden vuosittaisista terveystarkastuksista, oppilaskohtaisesta yhteistyöstä niin vanhempien kuin opettajienkin kanssa sekä oppilaan ohjaamisesta tarvittaessa koululääkärin tai muiden asiantuntijoiden luo jatkotutkimuksiin. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön... 2006, 30.)

Terveydenhoitajaan kohdistuu harvoin negatiivista suhtautumista oppilaiden puolelta. Oppilaiden saattaa usein olla jopa helpompi kertoa omasta pahasta olostaan tai kiusatuksi tulemisesta terveydenhoitajalla kuin opettajille. (Laaksonen & Wiegand 1990, 18.) Tästä huolimatta terveysalan ammattilaisten työ koettiin tutkimuksen kohteena ollessa oppilashuoltoryhmässä painottuvan lähinnä fyysisiin vaikeuksiin.

Koululääkäri toimii lääketieteellisenä asiantuntijana, jonka toimenkuvaan kuuluvat oppilashuoltotyöhön osallistuminen, palautteen antaminen hyvinvoinnista ja terveyden tilasta ja muutoksista koulun henkilöstölle, oppilaille ja heidän vanhemmilleen sekä terveystarkastusten ja kouluyhteisön työpaikkaselvitysten toteuttaminen yhteistyössä kouluterveydenhoitajan kanssa. Lääkärin vastuualueeseen kuuluu lääketieteellisen asiantuntijuuden tuominen oppilashuoltoryhmään sekä pitkäaikaissairaiden oppilaiden hoito- ja kuntoutussuunnitelmien yhteensovittaminen koulutyöskentelyn kanssa. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön... 2006, 30.)

Tutkimuksen aineistossa koululääkärin rooli määriteltiin lääketieteen asiantuntijaksi, jonka osuus liittyy lähinnä vakavasti sairaiden oppilaiden asioiden käsittelyyn. Terveydenhuoltoalan asiantuntijoiden rooleissa ongelmalliseksi koettiin tutkimuksessa jo aiemmin käsitellyt lainsäädännölliset näkökulmat, sillä vaitiolo-velvollisuus nähtiin etenkin heidän rooliensa kohdalla työtä rajoittavana tekijänä.

Koulukuraattorilla on mahdollisuus tarkastella oppilaan tilannetta ja vaikeuksia osittain koulukontekstista erillisinä kokonaisuuksina, mutta samalla suhteessa opettajiin, oppilashuollon henkilöstöön sekä erityisesti kotiin. Näistä viitekehyksistä johtuen koulukuraattorin työn peruslähtökohta on yhteistyö, jossa korostuvat moniammatillinen ulottuvuus sekä kotien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys. Näiden moninaisten näkökulmien huomioiminen on välttämätöntä, sillä lasten ja nuorten ongelmat ovat muuttuneet vaikeammiksi ja monimutkaisemmiksi. Kuraattorin työ on pitkälti ennaltaehkäisevää ja korjaavaa työtä, mutta kuraattorin työn terapeuttinen ja konsultoiva rooli on viime vuosina muuttunut entistä keskeisemmäksi osaksi työtä. (Akselin 2002, 60.)

Tutkimuksen kohteena ollessa oppilashuoltoryhmässä koulukuraattorin rooli koettiin erittäin merkittävänä ryhmän toiminnan kannalta.

*Kuraattorilla on suuri rooli ohr toiminnassa.*

(opetusalan asiantuntija)

*Kuraattori auttaa oppilasta sosiaalisten suhteitten ongelmissa.*

(opetusalan asiantuntija)

Kuraattori oli ryhmässä ainoa sosiaalityön asiantuntija, jolloin hänen työnsä koettiin kulminoituvan erityisesti oppilaiden sosiaalisten ongelmien käsittelyyn. Kuraattorin työ keskittyikin useimmiten psykososiaalisen tuen ja ohjauksen antamiseen. Kuraattorin työ painottuu arjen sujumiseen, toimintakyvyn ylläpitämiseen sekä vuorovaikutussuhteisiin. Kuraattori toimii myös käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin, perheeseen, tunne-elämään, koulunkäyntijärjestelyihin sekä oppimiseen liittyvien kysymysten parissa. Kuraattorin työ on siis varsin laaja-alaista ja se edellyttää asiakastyön menetelmien tuntemisen ohella perehtyneisyyttä koulujärjestelmään, työskentelyä ohjaavaan lainsäädäntöön ja psykososiaaliseen palvelujärjestelmään. Toimivat yhteistyöverkostot sekä asiantuntemus lasten ja nuorten kehityksestä, nuorisokulttuurista ja perhetyöstä ovat kuraattorin välttämättömiä työkaluja. Koulun arkipäivässä kuraattorista muodostuu usein yksi oppilashuollon päävastuunkantajista, jonka odotetaan ”poistavan” ja ”hoitavan” ongelmia ja toimivan puolueettomana välittäjänä opettajien, oppilaiden ja kodin välillä. (Honkala & Suomala 2009, 102–103; Jauhiainen 1993, 262; Laaksonen & Wiegand 1990, 19; Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 26–28.) Myös tutkimuksen kohteena ollessa oppilashuoltoryhmässä kuraattorilla oli selkeästi eräs oppilashuoltotyön päävastuunkantajan rooleista.

Erityisopettaja edustaa oppilashuoltoryhmässä erityisopetuksen asiantuntemusta. Hänen työnkuvaansa ja asiantuntemukseensa kuuluvat eriasteiset ja -tyyppiset oppimis- ja sopeutumisvaikeudet (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 286; Laaksonen & Wiegand 1990, 18.) Näiden asioiden käsittelyyn painotettiin myös tutkitussa ryhmässä erityisopettajan toimenkuvan liittyvän. Lisäksi erityisopettajan toimenkuvan toivottiin painottuvan oppimisvaikeuksien ohella enemmän käyttäytymishäiriöiden estämiseen.

Vastauksissa kuvastuvat kovin perinteiset määritelmät oppilashuollon jäsenten rooleista. Työnteon perinteet ja rooleihin kohdistuvat perinteiset odotukset ovat siis yhä sangen sitkeästi vaikuttamassa oppilashuoltotyön muotoutumiseen. Tällaiset perinteiset käsitykset rooleista vaikeuttavat yhteisen työn tekemistä ja uudenlaisen asiantuntijuuden rakentumista. Koulussa uudenlaisen asiantuntijuuden omaksumista vaikeuttaa erityisesti juuri perinne

yksintyöskentelevästä opettajasta. Opettaja kun vastasi yksin kasvatus-, opetus- ja oppilashuoltotyöstä ennen muiden ammattikuntien mukaantuloa. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 4; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 164–165; Oppilaan monet auttajat 1992, 29.)

Nämä perinteet alkoivat muuttua yhteiskunnan kehittymisen ja ammattien eriytymisen myötä, jolloin jokaista ongelmaa ratkaisemaan ja hoitamaan syntyi oma auttaja. Kouluyhteisössä tämä tarkoitti käytännössä sitä, että alun perin autonominen opettajan työ jakautui yhä useamman ihmisen osalle. Yhtäkkiä opettajan aiemmin yksin tekemää työtä olivat toteuttamassa muun muassa terveydenhoitaja, koululääkäri, erityisopettaja sekä kuraattori. Tämä sai monet opettajat sulkemaan luokkansa ovet entistä tiiviimmin. He halusivat säilyttää autonomiansa ja toimia yksin kasvatus- ja opetustyössään sekä oppilashuoltoon liittyvissä tehtävissä. Yksin tekemisen mentaliteetti kuvastuu nykypäivän opettajan työssä siten, että moni opettaja kokee toisten asiantuntijoiden apuun turvautumisen henkilökohtaisena epäonnistumisenaan, epävarmuutensa ja ammattitaitonsa puutteellisuuden osoittamisena sekä opettajan tehtävänsä tunnollisen hoitamisen laiminlyömisinä. Opettajilla on siis edelleen varsin voimakkaasti perinteistä juontuva tarve osoittaa kykenevänsä selviytymään kaikista mahdollisista luokkahuoneessa ilmenevistä tilanteista. Toisaalta voimakkaan opettajakeskeinen näkemys johtaa helposti siihen, että muiden alojen edustajia kohdellaan kouluyhteisön ulkopuolisina jäseninä. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 4; Earley & Bubb 2005, 105; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 162–165; Oppilaan monet auttajat 1992, 29; Välijärvi 2006, 23; Wiegand 1989, 156.)

Kritiikkiä saakin osakseen se, etteivät etenkin kaikki opettajat ole osanneet luopua tästä yksintekemisen kulttuurista ja nähdä oppilashuoltoryhmän täyttä merkitystä ja potentiaalia yhteisessä työssä.

*Kaikki opettajat eivät ole vielä mieltäneet OHR:n kasvanutta keskeistä asemaa ja roolia aktiivisena tiedonkerääjänä. Vielä-ilmeisesti-ajatellaan, että opettajat ovat niitä aloitteentekijöitä pelkästään.*

(opetusalan asiantuntija)

Tällaisessa ahtaan yksilökeskeisessä oppilashuoltonäkemyksessä piilee monta sudenkuoppaa. Mikäli opettaja työskentelee vanhan roolinsa mukaisesti luokan ovi visusti suljettuna, eivät oppilashuollon muut toimijat kykene tutustumaan opettajan arkeen kovinkaan konkreettisesti. Tällöin heidän saattaa olla vaikea ymmärtää miten paljon energiaa ja työtä opettajalta vaatii ainoana aikuisena oleminen luokassa, joka on täynnä lapsia ja se, miten raskasta ja intensiivistä tämä työ on. Jos muut moniammatillisen ryhmän asiantuntijat eivät tiedosta tätä opettajan työn

ulottuvuutta, on vaarana, että opettaja jää ilman tarvitsemaansa tukea ja apua, sillä usein ihmisillä, jotka eivät itse opeta on idealisoitu tai romantisoitu kuva opettamisesta. (Koplow 2002, 54–81.)

Lisäksi yksilökeskeisessä työskentelyssä on vaarana se, että kun oppilashuollollisesta työstä ottaa vastuun vain yksi ihminen, voi huomiotta jäädä se, ettei hänen tarkastelukantansa ole välttämättä täysin totuudenmukainen tai puolueeton. Yhden ainoan ihmisen työskennellessä ongelmien parissa tapa tarkastella asioita saattaa olla varsin kritiikitön. Myös perinteinen jako oppilashuollon tunnepuolen työntekijöihin ja opettajiin on todettu toimimattomaksi. Tällainen jako aikaansaa sen, että opettajien rooli lokeroituu vain tiedonvälittäjäksi ja näin tärkeä osa koulun omista voimavaroista jää käyttämättä. (Wiegand 1989, 156–157).

Perinteisessä yksilökeskeisessä oppilashuoltotyössä on vaarana myös liiallinen oppilaan diagnostinen leimautuminen. Vaikka toiminnan tavoitteista oltaisiin yhtä mieltä, on mahdollista, että oppilaan vaikeudet määritellään vain ryhmän yhden jäsenen ammattiosaamisen mukaan ja näin suljetaan mahdollisuudet havaita vaikeuksien muita ulottuvuuksia. Vaikeuksien luokittelu esimerkiksi ”psykologiseksi ongelmaksi”, sulkee helposti tavoittamattomiin ongelman kasvatuksellisten ulottuvuuksien tai ryhmän muiden jäsenten ulottuvilla olevien haasteiden havaitsemisen. Tällöin vastuu lapsen vaikeuksien auttamisesta siirtyy usein kyseisen vaikeuden asiantuntijalle. Tämä rajaa lapsen tukiverkoston kovin pieneksi ja johtaa myös töiden epätasaiseen jakautumiseen. (Pesonen & Heinonen 2005, 38.)

Eräs tutkimuksen vastaajista kokeekin moniammatillisen oppilashuoltotyön mahdollisuutena kohti uudenlaista työperinnettä. Hän mainitsee moniammatillisen yhteistyön rikkovan ja muuttavan perinteisiä käsityksiä koulun työskentelykulttuurista.

*Se rikkoo vanhaa koulun perinnettä: opettaja tekee kaiken (luokan ovi suljettuna).*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksista kuvastuu, että moniammatillisen asiantuntijuuden malleista kyseisessä oppilashuoltoryhmässä toteutuu hyvin toimivan asiantuntijuuden malli. Samalla vastauksista kuitenkin välittyy myös tieteiden välinen malli moniammatillisesta työstä. Tässä mallissa eri alojen asiantuntijat työskentelevät tiiviisti yhteistyössä suunnitellen ja toteuttaen yhteisiä tavoitteita. Asiantuntijat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, jotta lasta voitaisiin auttaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja jotta hänen tarvitsemansa palvelut kyettäisiin sovittamaan yhteen mahdollisimman saumattomasti. Jokainen tieteenala kuitenkin vastaa omien palvelujensa järjestämisestä ja toteuttamisesta. (Ikonen 1998,474.)

Tieteiden välinen malli on askel oikeaan suuntaan kohti moniammatillisuuden perimmäistä toimintamuotoa ja pois perinteisestä monitieteisestä mallista, jossa kaikki eri alojen asiantuntijat toimivat omalla alueellaan ilman keskinäistä kommunikointia. Varsinaista moniammatillisuutta toteuttaa kuitenkin vain poikkitieteellinen malli, joka vastaa parhaiten myös nyky-yhteiskunnan asettamiin yhteistyöhaasteisiin. Poikkitieteellisessä mallissa eri alojen ammattilaiset työskentelevät yhdessä, kuten tieteiden välisessä mallissakin, mutta yhteistyöhön sisältyy myös oman alan tietojen, taitojen ja toimintatapojen opettamista toisten alojen asiantuntijoille. (Ikonen 1998, 474.) Poikkitieteelliseen yhteistyön malliin kuuluu olennaisesti siis roolien vaihto, jota käsiteltiin aiemmin tutkimuksessa. Roolien vaihto on tärkeää, sillä se mahdollistaa sen, että jokainen lapsen ja hänen perheensä kanssa toimiva henkilö pystyy toteuttamaan yhteisesti suunniteltuja tukitoimia (Ikonen 1998, 474).

Tutkimusaineistossa tällaista toisilta oppimista ei mainittu lainkaan ja keskinäisestä yhteistyöstäkin oli suhteellisen vähän mainintoja. Tutkimuksen kohteena olevassa oppilashuoltoryhmässä ollaan siis oikealla tiellä moniammatillisuuden toteuttamisessa. Matkaa vielä varsinaiseen päämäärään vaikuttaa aineiston perusteella kuitenkin olevan, jotta saavutettaisiin poikkitieteellisen yhteistyön malli. Tämä on varmasti suurelta osin myös resurssikysymys, sillä poikkitieteellisyyteen kuuluva roolien vaihto on aikaa vievä prosessi ja jo aiemmin esiteltyjen vastausten valossa aika on oppilashuoltotyössä sangen rajallinen resurssi.

Roolikysymyksiä tarkastellessa esiin nousi vahvasti jokaisen jäsenen tarpeellisuus. Vaikka oppilashuoltoryhmän työn kannalta keskeisiksi rooleiksi nimettiin rehtorin, kuraattorin, erityisopettajan, opinto-ohjaajan sekä kouluterveydenhoitajan roolit, niin jokaisen ammattiryhmän asiantuntemus koettiin tärkeäksi työn onnistumisen kannalta. Tätä korostettiin erityisesti monipuolisen kuvan saamiseksi oppilaan tilanteesta.

*Jokaisella OHR:n jäsenellä on omaan rooliinsa (ammattinsa) liittyvää spesifiä tietoa oppilaasta. Tällöin saadaan laaja-alaisempaa informaatiota oppilaan taustasta, henkilökohtaisista (esim. fyysisistä) seikoista, joka muutoin jäisi mahdollisesti huomioimatta laadittaessa oppilasta koskevia toimenpidesuunnitelmia. Esim. erityisopettajalle on saattanut muodostua erilainen käsitys oppilaan persoonallisuudesta, vahvuuksista/heikkouksista tms. kuin luokanopettajalle, koska tämä on oppilaan kanssa yleensä kahdenkesken tai pienryhmässä.*

(opetusalan asiantuntija)

Eräs vastaajista kiteytti koko oppilashuoltotyön luonteen seuraavasti:

*Oh-työ ei ole yksin tekemistä, se ei voi olla.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

### **8.5 Valmiudet oppilashuollollisen ja moniammatillisen työn tekemiseen**

Ammatillisen peruskoulutuksen myötä jokaiselle ammattilaiselle on rakentunut omaa tieteenalaa koskeva tietoperusta, jonka pohjalta oppilaan vaikeuksia tarkastellaan ja arvioidaan. Tämä peruskoulutuksen suoma tietoperusta on kuitenkin vain yksi asiantuntijan osaaminen lähteistä. (Karila & Nummenmaa 2001, 25.) Moniammatillisen työn tekemisen valmiuksiin kuuluvat niin omaan ammattirooliin sisältyvien tietojen, taitojen ja käytäntöjen hallinta kuin ryhmätyötaidotkin. Tutkimukseen vastanneiden henkilöiden valmiuksien voitiin hahmottaa olevan lähtöisin kolmesta eri osa-alueesta: koulutuksesta, kokemuksesta ja persoonallisista tekijöistä.

Koulutuksen haasteena on se, ettei siinä kiinnitetä riittävästi huomiota siihen, miten omaa roolia voidaan muokata käytännössä tai siihen, miten ylipäättään luoda omaa rooliaan osana moniammatillista työyhteisöä (Øvretveit 1994, 155). Vaikka Øvretveit puhuu lähinnä terveydenhuoltoalaa koskevasta moniammatillisesta työstä, voidaan aiemmin mainitusta Seppälä-Pänkäläisen tekemästä tutkimuksesta havaita, ettei kasvatusalan koulutuksessakaan kiinnitetä riittävästi huomiota moniammatillisten valmiuksien kehittämiseen. Sama ilmiö kuvastuu myös tämän tutkimuksen aineistosta.

Aineistosta ilmenee, että terveysalan ammattilaiset kokevat saaneensa valmiuksia moniammatillisen yhteistyön tekemiseen peruskoulutuksessaan sekä lisäkoulutuksen kautta. Tämä ei yllättävä tulos, sillä moniammatillisuuden käsitehän on alun perin lähtöisin juuri terveysalalta, jossa yhteistyö eri ammattien kesken on osa opiskelua ja jokapäiväistä arkea. Terveysalan ammattilaiset kokivat seudullisen oppilashuollon hankkeen lisänneen heidän valmiuksiaan oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön tekemiseen. Myös eri kuntien välillä toteutetut yhteiset kokoontumiset nähtiin arvokkaina valmiuksien kartuttajina.

*Olen käynyt useita koulutuksia, jotka ovat tuoneet lisävalmiuksia ja lisäksi paikallinen oppilashuollon hanke on lisännyt valmiuksia.*

(sosiaali- ja terveysalan asiantuntija)

*Oppilashuollon hanke mm. on antanut lisää valmiuksia, seutukunnalliset kokoontumiset myös näkemystä, mitä muualla tehdään.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Sen sijaan opetusalan henkilöstöstä yksikään ei maininnut koulutustaan oppilashuollollisten tai moniammatillisten valmiuksiensa lähteeksi. Seppälä-Pänkäläisen (2009) tutkimustuloksia heijastellen myös tässä tutkimuksessa opettajankoulutusta päinvastoin kritisoi siinä, ettei se antanut valmiuksia kyseisten työmuotojen tekemiseen.

*OKL ei juuri antanut tähän eväitä, joten ensimmäisessä OHR-kokouksessa koin olevani vähän kuten ”Liisa Ihmemaassa”.*

(opetusalan asiantuntija)

Oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön edistämiseksi tarvittaisiin siis uudenlaisia koulutusratkaisuja, jotka mahdollistavat eri tieteenalojen rajoja rikkovan monitieteisen ja jaettuun asiantuntijuuteen perustuvan yhteistyön jo peruskoulutuksen aikana. Nykyiset koulutusratkaisut painottuvat siihen, että peruskoulutuksen aikana tapahtuva oppiminen keskittyy useimmiten työn keskeisiin sisältöihin. Koulutus, joka sisältäisi opintojaksoja samojen työelämän haasteiden parissa tulevaisuudessa työskentelevien ihmisten kanssa, mahdollistaisi yhteisen asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen sekä harjaannuttaisi yhteiseen ongelmanratkaisuun ja yhteisten suunnitteluprosessien toteuttamiseen. Tällainen muutos ei kuitenkaan ole helppo, sillä se edellyttää yhteisten koulutussisältöjen rakentamista nykyisten erillisten koulutusratkaisuiden sijaan sekä oppimiseen ja pedagogiikkaan liittyvien kysymysten uudelleen hahmottamista. Nykyisen koulutusmallin vallitessa moniammatillinen osaaminen kehittyy parhaiten työssä oppien. (Karila & Nummenmaa 2001, 150–151.)

Tutkimukseen vastanneet opettajat mainitsivatkin juuri kokemuksen oppilashuoltoa ja moniammatillista työtä koskevien valmiuksiensa lähteeksi. Sinänsä tämä ei ole yllättävää, sillä kasvatusalan osaamisen rakentumisessa omalla elämäkokemuksella on tärkeä merkitys (Karila & Nummenmaa 2001, 151). Opettajat perustelivat kokemuksen kautta karttuneita valmiuksiaan niin oppilaantuntemukseen liittyvällä kokemuksella kuin pitkän työuran suomilla kokemuksillakin.



*Mielestäni niissä tilanteissa, joissa opettajan ja vanhempien välinen palaverointi ei riitä, vaan on tarvetta ohr:n koollekutsumiseen, luokanopettaja on tärkeä tiedottaja oppilaan suhteen, ja tässä suhteessa luokanopettajan oppilaantuntemus antaa jo sinällään riittävät valmiudet.*

(opetusalan asiantuntija)

*30-vuotinen opettajanura antaa kokemuksen kautta hyvät edellytykset osallistua OHR:ään.*

(opetusalan asiantuntija)

Karila ja Nummenmaa (2001, 151) korostavat kuitenkin, ettei omaa elämäkokemustaan ole syytä painottaa liikaa eikä se myöskään voi toimia ensisijaisena osaamisen lähteenä. Kuten aiemmin tutkimuksessa on mainittu, asiantuntijaksi kasvamisen prosessi vaatii kasvualustaksi teoreettista omaa alaa koskevaa tietoa, jonka perustalle kasvaa kokemuksen myötä aito asiantuntijuus. Erikseen ammatillinen peruskoulutus ja kokemus ovat siis vajavaisia oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön toimivan ja tuloksellisen toteutumisen kannalta, mutta yhdessä ne muodostavat vankan pohjan asiantuntijuudelle.

Kolmantena valmiuksia antavana lähteenä vastaajat mainitsivat oman persoonallisuutensa. He nostivat esiin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin sekä ennakkoluulottomuuteen liittyviä kykyjä, joita he kokivat omaavansa.

*Uskallan olla avoin, tuoda näkemyksiä esille. En halua olla estämässä oppilaan kasvua.*

(opetusalan asiantuntija)

*Uskallan kokeilla uusiakin menetelmiä.*

(opetusalan asiantuntija)

*Tulen toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja yhteistyö on helppoa.*

(opetusalan asiantuntija)

*Periksi ei anneta.*

(sosiaali- ja terveystieteiden asiantuntija)

Persoonallisuuteen liittyviä valmiuksia ei pidä millään muotoa väheksyä. Persoonana on iso osa työtä, sillä tehdäänhän kasvatustyötä omalla persoonalla. Estola kollegoineen (2005, 15) toteaaakin, että opettajan työn eräs keskeisimmistä ulottuvuuksista on työn vahva sidos omaan persoonallisuuteen ja tunteisiin.

Persoonallisuuteen liittyvät tekijät vaikuttavat voimakkaasti ryhmätyöskentelyyn ja sen onnistumiseen. Moniammatillisuuden toteuttaminen edellyttää yhteistyötaitoja, joita vastaajatkin mainitsivat. Yllä olevista vastauksista kuvastuvat myös hyvä itsetunto ja luottamus omiin taitoihin sekä sinnikkyys asioiden työstämiseksi. Hyvä itsetunto ja itseluottamus sekä niistä kumpuava kyky määritellä omat erityistietonsa ja -taitonsa ovat moniammatillisen työn edellytyksiä (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 24; Øvretveit 1994, 173). Vahvuuksien tiedostaminen rakentaa ryhmän välistä luottamusta sekä auttaa roolien ja tehtävien määrittelyssä ja jakamisessa.

Yhteistyötaitoinen ja luottamuksen omiin kykyihinsä omaava ammattilainen toimii ryhmässä tasavertaisena jäsenenä, joka osaa antaa arvoa muiden näkemyksille ja asiantuntijuudelle. Ryhmätyöskentelyssä he uskaltavat kokeilla uusia menettelytapoja, osaavat antaa tilaa erilaisille mielipiteille ja näkökulmille eikä heillä hyvän itsetuntonsa vuoksi ole tarvetta korostaa liiaksi omaa asemaansa ja omia taitojaan. Tällainen ryhmän jäsen toimii ryhmän etua ajatellen ja on valmis antamaan omat tietonsa ja oman osaamisensa ryhmän käyttöön yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Hän osaa antaa aikaansa ryhmän prosesseihin sekä ottaa vastaan omasta katsontakannasta eroavia näkemyksiä. Hyviä kommunikaatiotaitoja ja taitoa tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ei voi liikaa korostaa moniammatillisen ja oppilashuollollisen työn tekemisessä, sillä ongelmat ja ristiriidat ovat elämässä väistämättömiä elementtejä. Hyvät kommunikaatiotaidot kuitenkin helpottavat ongelmanratkaisua ja konfliktien ratkaisemista, kun taas kommunikaatiotaitojen harjaantumattomuus tai kyvyttömyys tehdä yhteistyötä synnyttävät ihmisten välille kuilun, joka ruokkii väärinkäsityksiä ja epäluottamusta. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 26–125 ; Honkanen & Suomala 2009, 101–102.)

Oppilashuollon moniammatillinen yhteistyö vaatii siis monenlaisia valmiuksia, joiden lähtökohtina ovat niin ammatillinen koulutus, kokemus kuin persoonallisuuskin. Edellä mainituista neljästä lainauksesta ensimmäinen tiivistää kuitenkin ehkä sen kaikkein tärkeimmän oppilashuolto- ja kasvatustyöhön liittyvän persoonallisuuden ominaisuuden: halun toimia tukena lapsen kasvulle.

## 9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa on pyritty valottamaan oppilashuoltotyötä moniammatillisen yhteistyön kontekstissa. Tarkastelun pääpaino on ollut erityisesti eduissa ja haasteissa, joita moniammatillisen työyhteisön jäsenet ovat kyseisessä työmuodossa havainneet, kokemuksissa ja näkemyksissä, joita ryhmän jäsenillä on niin omasta kuin toistenkin rooleista sekä niiden valmiuksien tarkastelussa, joita ryhmän jäsenet kokivat omaavansa oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön tekemiseen.

Tutkimuksen tuloksena voidaan tiivistää, että moniammatillisen yhteistyön edut liittyvät niin itse moniammatillisuutteen kuin toisaalta myös ryhmässä tehtävään työhönkin, jossa osallistujien ammattitaustoilla ei ole välttämättä suurta merkitystä. Moniammatillisuuteen liittyvät edut koskivat käsiteltävien ongelmien monimutkaisuutta ja mahdollisuutta tarjota näihin ongelmiin parempaa ja oikeammin kohdistettua apua, monen erilaisen näkökulman mukaansaamista ongelmanratkaisuprosessiin, erilaista osaamista, kokemusta ja jaettua viisautta, monipuolisemman kuvan saamista oppilaista sekä näkyvyyden saamista työlle. Ryhmässä tehtävän työn etuihin koettiin kuuluvaksi työnjako ja tuen saaminen työtovereilta. Tätä kautta moniammatillisella työllä koettiin olevan myös merkittävää vaikutusta asiantuntijoiden työssäjaksamiseen.

Moniammatillisen yhteistyön voimana oppilashuollossa on useiden erilaisen koulutus- ja elämäkokemuspohjan omaavien henkilöiden välinen yhteistyö, mutta se tuo mukanaan myös omat haasteensa. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt mainitsivat moniammatillisen työn haasteiksi erityisesti oman ammatillisen identiteetin ja autonomian säilyttämisen, eri koulutustaustoista johtuvat erilaiset näkemykset käsiteltävistä asioista ja käytännöistä, lainsäädännöllisen viidakon, ryhmän työskentelyyn ja dynamiikkaan liittyvät tekijät sekä työryhmän ilmapiirin. Lisäksi työn ongelmakeskeisyys ja asioiden etenemisen hitaus olivat vastaajille turhauttavia ja omaa jaksamista koettelevia tekijöitä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä.

Tutkimuksen tuloksissa huomionarvoista oli se, että vaikka kodin ja koulun yhteistyötä painotetaan nyky-yhteiskunnassa kovasti, ei yksikään vastaajista maininnut vanhempia oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön osapuolina. Vanhemmat mainittiin vain lähinnä

passiivisina vastaanottajina opettajien kanssa käytävässä yhteydenpidossa. Moniammatillisen työn yhtenä lähtökohdaksi on toisilta asiantuntijoilta oppiminen ja tätä kautta oman asiantuntijuuden ja osaamisen laajentaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 75). Tätä tärkeää näkökulmaa ei kuitenkaan yksikään vastaaja maininnut omissa vastauksissaan.

Kokemukset omasta roolista osana moniammatillista ryhmää vaihtelivat suurista osallisuuden kokemuksista varsin vähäiseen osallisuuden kokemukseen. Merkille pantavaa oli erityisesti se, että vähäistä osallisuutta oppilashuoltotyössä kokivat pääsääntöisesti tutkimukseen osallistuneet opettajat. Opettajat kokivat olevansa pääsääntöisesti oppilashuoltajia, mutta pedagogista tai didaktista asiantuntijuutta ei yksikään opettaja maininnut rooliinsa liittyväksi tekijäksi. Muut oppilashuoltoryhmään kuuluvien ammattikuntien edustajat sen sijaan painottivat oman koulutuksensa ja kokemuksensa tuomaa asiantuntijuutta. Muiden ammattiryhmien edustajat myös kokivat oman roolinsa keskeisempänä ja merkittävämpänä kuin opettajat.

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mielestä roolijako oli ryhmässä selkeä, mutta muiden ammattialojen edustajien arkea koettiin kuitenkin tunnettavan melko huonosti. Tämän koettiin aiheuttavan toisinaan väärinkäsityksiä ja jopa ymmärtämättömyyttä siitä, millaista tukea joku ryhmän jäsenistä omaan arkeensa tarvitsisi. Vastaajilla tuntui kaikilla olevan varsin selkeä kuva siitä, minkä ammattikunnan edustajat olivat keskeisissä rooleissa oppilashuoltotyötä tehtäessä. Keskeiset roolit koettiin olevan rehtorilla, kuraattorilla, erityisopettajalla, terveydenhoitajalla ja opinto-ohjaajalla. Maininnat luokanopettajan tai aineenopettajan keskeisestä roolista olivat varsin vähäisiä ja tulivat useimmiten kyseisen koulutuksen edustajilta itseltään. Roolien painotuksen mainittiin kuitenkin vaihtelevan sen mukaan millaista apua ryhmän työskentelyn kohteena ollut oppilas tarvitsi. Keskeiset auttajat valittiin aina ongelman mukaan.

Omat valmiudet oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön tekemiseen koettiin suhteellisen vahvoina. Valmiuksien lähtökohdat voitiin erotella kolmesta eri lähteestä nouseviksi. Sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset painottivat koulutuksensa ja kokemuksensa tuomia valmiuksia, kun taas opetusalan ammattilaiset korostivat oman kokemuksensa tuomia valmiuksia. Opetusalan ammattilaisten kohdalla nousikin esiin huomio siitä, että opettajankoulutuksessa näihin opettajan työn ulottuvuuksiin kiinnitetään varsin vähän tai ei lainkaan huomiota. Kolmantena valmiuksien lähteenä vastaajat mainitsivat omasta persoonallisuudestaan nousevat tekijät. Moniammatillisuuteen työskentelyyn valmiuksia antavana persoonallisuuden piirteinä koettiin oma avoimuus, uskallus kokeilla uutta, sinnikkyys ja periksiantamattomuus sekä kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa.

Keskeistä tutkimuksen tuloksissa on se, että niiden perusteella voidaan havaita, että moniammatillisen työn rikkaudet ovat samalla myös sen haasteita. Tämä moniammatillisen

työskentelyn kahtia jakautunut luonne on eräs moniammatillisen yhteistyön kehittämisen suurimmista haasteista, sillä monet moniammatillisen työn vaatimat edellytykset ovat paradoksaalisesti ristiriidassa keskenään. Moniammatillisen työryhmän jäsenten pitäisi toisaalta selkiyttää ja vahvistaa omaa erityisosaamistaan, jotta heillä olisi annettavanaan oma asiantuntijuutensa ryhmän työskentelyyn, mutta toisaalta moniammatillisen yhteistyön prosesseissa oma erityisosaaminen tulee osata painaa taka-alalle ja keskittyä ryhmän yhteisen toiminnan ja asiantuntijuuden rakentamiseen. Moniammatillisessa yhteistyössä on siis pohjimmiltaan kyse yksilöllisen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden vuorottelemisesta ja siitä, että ne kehittävät toinen toisiaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 150–151.)

Tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksen ja etiikan välinen suhde on kahdensuuntainen. Eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin ja toisaalta tutkimuksen tulokset puolestaan vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin. Jo itse tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys, jonka yhteydessä on tässä tutkimuksessa pohdittu sitä, miksi tutkimukseen ryhdyttiin ja kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu. Myös tutkijan läheinen vuorovaikutus tutkittavien kanssa, tutkittavien henkilökohtaisen kokemusten kanssa työskentely ja tietynlainen valta-asema tutkittaviin nähden nostavat esiin tutkimuseettisiä kysymyksiä. Kvalitatiivinen tutkimus on aina arvosidonnaista ja sen toteuttamisen täytyy nousta eettisistä lähtökohdista. Tutkijan velvollisuus on pitää nämä lähtökohdat mielessään koko tutkimusprosessin ajan. Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista ja heille kerrottiin avoimesti mistä tutkimuksessa oli kyse. Lisäksi kaikki tutkimustiedot pidettiin luottamuksellisina ja osallistujien nimettömyys taattiin, kun aineistoa käsiteltiin tutkimuksessa. Näin pyrittiin pitämään kiinni tutkimuksen eettisestä toteuttamisesta. (Gall, Gall & Borg 2007, 69–82; Soltis 1990, 248–252; Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2003; Tuomi & Sarajärvi 2002, 126–129.)

Eettisyyttä tutkimuksen teoksessa tarkasteltaessa nousee väistämättä esiin kysymys siitä, millaista on hyvä tutkimus. Eräänä hyvän tutkimuksen tunnuspiirteistä voidaan pitää tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta eli koherenssia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124–137). Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus konkretisoituu argumentaatioissa. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, miten ja millaisia lähteitä tutkija käyttää. Tässä tutkimuksessa on mahdollisuuksien mukaan käytetty lähteinä tieteellisiä tekstejä, mutta aiheesta tehdyn vähäisen tutkimuksen vuoksi on tutkimuksessa käytetty lähteinä myös muun tasoista kirjallisuutta, kuten aihetta käsitteleviä oppaita. Käytetyt lähteet ovat alkuperäisiä ja joitakin klassikkoteoksia lukuun ottamatta viimeisen reilun vuosikymmenen aikana valmistuneita. Kansainvälistä lähdekirjallisuutta on pyritty käyttämään mahdollisuuksien mukaan. Kaikki valitut

lähteet ovat mielestäni olleet tarkoituksenmukaisia ja tutkittavaa ilmiötä koskevan syventävän tiedon rakentamisen kannalta välttämättömiä.

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät tekijät ovat tiiviisti kietoutuneet toisiinsa. Tämä konkretisoituu näkemyksessä, jonka mukaan tutkimuksen tulee olla eettisesti kestävä ollakseen luotettava. Luotettavan tutkimuksen edellytys on aina se, että se on myös eettisesti toteutettu ja eettisesti kestävä. Luotettavaan tutkimukseen kuuluu siis se, että se on eettisesti korkeatasoinen. Luotettavuus tutkimuksessa rakentuu muun muassa siitä, että valittu tutkimusasetelma on sopiva ja raportointi on toteutettu selkeästi ja perusteellisesti. Hyvää ja luotettavaa tutkimusta ohjaa siis eettinen sitoutuneisuus, jota tässäkin tutkimuksessa on pyritty noudattamaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2002, 138; Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–159.)

Tutkimuksen luotettavuustarkasteluihin sisällytetään yleensä kuuluviksi reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet. Näiden alun perin kvantitatiivisen tutkimuksen tarkoituksiin luotujen käsitteiden käytöstä kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä voidaan olla montaa mieltä ja niiden korvaamista toisilla käsitteillä kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä on ehdotettu useasti. Reliabiliteetin käsitteen käyttö ei ole tässä tutkimuksessa mielekästä, koska sillä tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Koska kyseessä on tapaustutkimus ja tavoitteena syvemmän ymmärtämisen saavuttaminen tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä, ei tutkimuksen toistettavuus sellaisenaan ole olennainen tekijä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimuskohteet ja – tilanteet ovat usein niin ainutkertaisia, että niitä olisi täysin mahdotonta toistaa täsmälleen samanlaisina toisenlaisessa kontekstissa.

Validiteetin käsitteellä puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä eli menetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232). Puhe mittaamisesta ei myöskään ole tarkoituksenmukaista kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä, mutta mikäli validius käsitetään yleisemmin tutkimusmenetelmien luotettavuutta kuvaavaksi termiksi, voidaan sitä soveltaa myös tähän tutkimukseen. Tällä tavalla laajemmin ajatellen voidaan tutkimuksen ajatella olevan validi eli siinä on tutkittu juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133).

Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä (Metsämuuronen 2006, 55; Schofield 1990.) Tämä käsite on perinteisesti nähty kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohdista käsin ja siksi sen on koettu istuvan huonosti kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa toisen tutkijan juuri samanlaisina löydettävissä olevia tuloksia, vaan löytää ilmiötä yksityiskohtaisesti kuvaavasta tutkimuksesta syvempää ymmärrystä tuottavaa informaatiota

(Schofield 1990, 203). Tämän vuoksi Donmoyer (1990) esittää, että ajattelemalla yleistettävyyttä uudesta näkökulmasta myös kvalitatiivisen tapaustutkimuksen voidaan katsoa olevan yleistettävissä. Tämä näkökulma on tarpeen erityisesti yksilöistä ja ymmärtämisen saavuttamisesta kiinnostuneilla tieteenaloilla, kuten kasvatustieteessä. Donmoyerin (1990) mukaan tapaustutkimus on luonteeltaan heuristista ja sen tarkoituksena on ennen kaikkea laajentaa ja rikastaa niitä käsityksiä, joita yksilöillä sosiaalisista konstruktioista on. Tapaustutkimuksena arvo on siinä, että se laajentaa ilmiötä koskevia tulkintamahdollisuuksia. Tästä näkökulmasta katsottuna tapaustutkimuksen voidaan ajatella olevan yleistettävissä. Kun tapaustutkimuksen tarkoituksena on uusien tulkintamahdollisuuksien tuottaminen, on tapaustutkimuksen ainutkertaisuus enemmänkin etu kuin haitta. (Donmoyer 1990, 182–197). Varovaisuutta noudattaen ja tietyt rajoitteet mielessä pitäen voidaan siis ajatella, että yksittäinen tapauskin voi antaa tietoa kyseisestä ilmiöstä laajemminkin ja näin olla tietyssä suhteessa sovellettavissa myös laajempaan joukkoon.

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa sisäistä luotettavuutta. Se koostuu muun muassa käytettyjen käsitteiden sekä valitun teoreettisen viitekehyksen oikeellisuudesta. (Metsämuuronen 2006, 55.) Sisäisen validiteetin käsite soveltuu tähän tutkimukseen ulkoisen validiteetin käsitettä paremmin (Schofield 1990, 203), sillä se ei ole niin vahvasti sidoksissa kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteistöön ja menetelmiin. Käytettyjen käsitteiden oikeellisuus on pyritty varmistamaan sillä, että niiden määritelmiä on tutkittu useista eri lähteistä ja luotu näin kattavia ja monipuolisia käsitteitä, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Valittu teoreettinen viitekehys puolestaan on valittu tutkimustehtävää silmällä pitäen ja siten, että se antaisi mahdollisimman vankan teoriapohjan tutkimuksen ja koko kyseisen ilmiön ymmärtämiseksi.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat luonnollisesti useat tutkijan tutkimusprosessin aikana tekemät valinnat. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi tutkijan omat sitoumukset tutkijana, aineiston keruuta ja tutkimuksen tiedonantajia koskevat valinnat sekä tutkimuksen raportointi. Tässä tutkimuksessa on tiedostettu se, että täysin objektiivisen tiedon saavuttaminen on utopistinen tavoite. Tutkimuksessa on tiedostettu se, että tutkijan omat henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten ikä ja sukupuoli, vaikuttavat siihen viitekehykseen, josta hän ilmiötä tarkastelee. Tutkija siis nähdään tutkimusasetelman luojana ja tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tämän tietoisuuden myötä on koko tutkimuksen ajan ollut mahdollista tiedostaa ja huomioida tutkijasta lähtöisin olevien tekijöiden vaikutus tutkimuksen toteuttamiseen ja kulkuun ja näin tarkastella tutkimusta ja sen tuloksia kriittisesti. Olen tutkijana siis tutkimusta tehdessäni tietoisesti pohtinut milloin on kyse omista kokemuksistani ja edellytyksistäni nousevista tulkinnoista ja havainnoista ja milloin ”objektiivisemmista” muidenkin havaittavissa olevista tekijöistä. Lisäksi tutkimuksen

luotettavuutta on pyritty lisäämään raportoimalla tutkimuksen toteuttamisen vaiheet mahdollisimman tarkasti ja selkeästi.

Tapaustutkimus oli tutkimusstrategiana tarkoituksenmukainen, sillä tarkoitus oli paneutua oppilashuollon ja moniammatillisuuden ilmiöihin syväluotaavalla tavalla ja tapaustutkimus on oiva tapa lähestyä tutkittavaa ilmiötä syvällisemmän tiedon saamiseksi. Tutkimuksen kohteeksi valittu tapaus toimi hyvin informatiivisena jo siltäkin näkökannalta, että kyseisessä oppilashuoltoryhmässä oli paneuduttu tavallista syvällisemmin oppilashuoltotyön kehittämiseen. Tapaustutkimuksen arvo on myös siinä, että se tarjoaa pohjan teorian kehittelylle ja toiminnan kehittämiseksi paljastaessaan ilmiöön liittyviä kokemuksia ja näkökulmia (Gall, Gall & Borg 2007, 484).

Perinteisesti tapaustutkimuksen rajoitteena on usein pidetty yleistettävyyden ongelmaa (Gall, Gall & Borg 2007, 485). Edellä mainittu Donmoyerin näkökulma kuitenkin osoittaa, että kenties kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla olisi syytä tarkastella yleistettävyyttä uudelta näkökulmasta. Tapaustutkimuksen kohdalla eettiset kysymykset muodostavat myös haasteen tutkimukselle. Erityisesti silloin, kun tutkittavien henkilöiden joukko on pieni, muodostuu eettiseksi haasteeksi vastaajien anonymiteetin turvaaminen. (Gall, Gall & Borg 2007, 485.) Tässä tutkimuksessa tämä eettinen haaste huomioitiin siten, että vastaajat luokiteltiin suhteellisen löyhästi vain opetusalan ja sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoihin.

Tutkimushenkilöiden valinta tässä tutkimuksessa oli tutkimustehtävien kannalta toimiva, sillä vastaajissa oli niin eri ammattikuntien edustajia kuin erimittaisen työurankin tehneitä henkilöitä. Näin ollen tapaustutkimuksen kohteena olleen oppilashuoltoryhmän toiminnasta saatiin mahdollisimman monipuolinen kuva. Kysely lähetettiin yhdelletoista oppilashuoltoryhmän jäsenelle, joista yhdeksän vastasi. Kato oli siis suhteellisen pieni ja sen taustalla vaikutti koulu yhteisössä tutkimuksen tekohetkellä meneillään ollut rehtorinvaihdos.

Kyselylomake toimi tutkimustehtävän kannalta arvokkaana tiedonkeruumenetelmänä. Kyselylomake, jossa oli avoimia kysymyksiä, antoi vastaajille mahdollisuuden rauhassa pohtia ja prosessoida ajatuksiaan tutkimuksen teemasta. Koska tutkimuksen tavoitteena oli päästä mahdollisimman syvälle ilmiöön, oli tärkeää antaa vastaajille oma aikansa kysymysten pohtimiseen. Avointen kysymysten etuna on myös se, että ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, kertovat vastaajien tietämyksen asiasta sekä osoittavat sen, mikä vastaajien mielestä on keskeistä ja tärkeää tutkittavassa ilmiössä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201). Avoimet kysymykset eivät myöskään rajoitu tutkijan ennalta hahmottamiin asioihin eivätkä ne ehdota vastauksia, jolloin niiden kautta on mahdollista saada monipuolisia vastauksia, jotka saattavat



antaa tutkijalle sellaistaakin tietoa, jota hän ei itse ole lainkaan osannut ennakoida ilmiöön liittyväksi.

Kyselylomakkeen rajoittavana tekijänä on se, ettei aina ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti ja tosissaan vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja kuinka paljon he ovat todella panostaneet vastauksiinsa ja tiedon prosessointiin. Myöskään vastausten rehellisyydestä ei voida saada täyttä varmuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.) Haastattelulomake vaatii vastaajilta kykyä ilmaista itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan kirjallisesti, joka voi joillekin henkilöille olla varsin haastava kokemus. Koska kaikki tutkimuksen kohteena olleen oppilashuoltoryhmän jäsenet olivat korkeakoulutettuja, voitiin tämän tutkimuksen kohdalla kuitenkin olettaa, että vastaajat olivat kykeneviä ilmaisemaan ajatuksensa ja kokemuksensa kirjallisesti selkeällä tavalla.

Kyselylomake lähetettiin vastaajille postitse, mikä tuo omat rajoituksensa menetelmän käyttöön, sillä postikyselyssä avoimet vastaukset voivat olla hyvinkin niukkasanaisia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Tämä haaste oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Joidenkin vastaajien kohdalla vastaukset olivat suhteellisen niukkasanaisia, mutta tutkijan on mahdotonta tehdä päätelmiä siitä, johtuiko vastausten lyhytsanaisuus kyselyn toteutustavasta, vastaajan aikapulasta, suhtautumisesta tutkimukseen vai jostakin muusta tekijästä. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa tiedonkeruumenetelmiä voisikin laajentaa esimerkiksi observointiin ja henkilökohtaiseen haastatteluun, jolloin tutkija pystyisi havainnoimaan henkilöiden non-verbaalista käyttäytymistä, joka sekin on sängen merkityksellistä.

Käytännössä käsillä olevan tutkimuksen tulokset syventävät tietoa oppilashuoltotyön moniammatillisesta näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset tukevat jo aiemmin tehtyjä havaintoja niin oppilashuoltotyön kuin moniammatillisenkin työn positiivisista puolista ja sudenkuopista. Lisäksi tutkimuksessa on saavutettu pintaa syvemmälle menevää tietoa siitä, miten moniammatillisen oppilashuoltotyöryhmän jäsenet kokevat oman roolinsa ja toisten roolit osana moniammatillista työyhteisöä. Tutkimus osoitti puutteita erityisesti opettajankoulutuksen sisällöissä koskien oppilashuoltotyötä ja moniammatilliseen työskentelyyn perehtymistä. Tutkimuksen laajempi merkitys onkin siinä, että se osoittaa asioita, joita on jo onnistuneesti osattu toteuttaa koulu- ja kouluyhteisössä ja toisaalta myös niitä asioita, jotka kaipaavat kehittämistä niin koulu- ja kuntakohtaisella, opettajankoulutuksellisella kuin yhteiskunnallisellakin tasolla.

Oppilashuoltotyö ja koulukontekstissa tapahtuva moniammatillinen työ kaipaa vielä laajempaa yhteiskunnalliseen tietoisuuteen nostamista. Tätä voidaan toteuttaa muun muassa tutkimuksen kautta, jota toistaiseksi on tehty hämmästyttävän vähän aiheen merkityksellisyyden huomioon ottaen. Jatkotutkimusaiheita voisivat olla muun muassa laajemman selvityksen

tekeminen oppilashuoltotyöstä ja moniammatillisuudesta kouluissa, sillä tämän tutkimuksen kohteena oli oppilashuoltotyöryhmä, jossa työhön ja sen kehittämiseen oli panostettu varsin syvällisesti. Näin ollen tutkimuksen kohteena olleen ryhmän työskentely saattoi olla keskiverto-oppilashuoltoryhmää ”jalostuneempaa”. Tärkeää olisikin selvittää, miten ympäri Suomea oppilashuoltotyö toimii ja miten sen toimijat kokevat työnsä ja sen merkityksellisyyden. Myös oppilashuoltotyön toimijoiden kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksistaan olisi tärkeä kartoittaa. Moniammatillisuus edellyttää poikkitieteellistä lähestymistapaa, mutta tällä hetkellä moniammatillisesti tehtävää oppilashuollollista yhteistyötä on tutkittu lähinnä kasvatustutkimuksissa. Jatkotutkimus poikkitieteellisenä yhteistyönä olisi siksi varsin merkittävä tulevaisuuden haaste ja kehittämisen kohde. Oma henkilökohtaisena mielenkiinnon kohteenani olisi lisätutkimuksen kautta perehtyä siihen, miten Noddingsin (2005) näkemys välittämisen etiikasta kuvastuu oppilashuoltotyössä.

Paljon on oppilashuollon eteen tehty töitä ja paljon on vielä tehtävää. Oppilashuoltotyön tasavertainen toteutuminen ympäri maata vaatii muutoksia tieteellisellä, valtiollisella ja koulutuksellisella sekä kunta- ja koulukohtaisella tasolla. Kaikkia yhtäläisesti tukevan ja auttavan oppilashuollon toteutuminen edellyttää lisää oppilashuoltoa koskevaa tutkimusta, lainsäädännön uudistamista ja yhtenäistämistä, lisäresursseja kunnille tarvittavien asiantuntijoiden palkkaamiseksi ja oppilashuollollisten tapaamisten järjestämiseksi, oppilashuollollisten ja moniammatillisten näkökulmien sisällyttämistä koulutukseen, yhteisöllisen työkuulttuurin rakentamista kouluihin sekä vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista työyhteisöissä.

Niin tärkeitä kuin ulkoa tulevat resurssit ja ohjesäännöt ovatkin, ne eivät vielä yksinään riitä todellista apua tarjoavan oppilashuollon toteutumiseen. Syvin lähtökohta löytyy oppilashuollon asiantuntijoiden sisäisestä ja aidosta halusta auttaa lapsia ja nuoria selviämään elämän tuomista haasteista. Heideggerin (2000) mukaan huoli ja huolenpito ovat koko maailmassa olemisemme keskeisimpiä määreitä. Hoitamisen, huolenpidon, huolehtimisen ja toisten auttamisen myötä toteutamme siis oman elämämme perimmäistä tehtävää. Huolenpitoon kuuluu olennaisesti huolenpito jonkin säilymisestä. Oppilashuollossa toteutetun huolenpidon ja auttamisen kautta pidetään huolta paitsi uusien sukupolvien hyvinvoinnista, myös toisista huolehtimisen kulttuurin säilymisestä tässä uusliberalistisessa ja kilpailua korostavassa yhteiskunnassa, sillä lapset, jotka ovat saaneet kokea tullessaan välitetyiksi, osaavat siirtää tätä välittämisen kokemusta tulevina vuosina myös eteenpäin.

Kaikkien yhteiskunnallisten, lainsäädännöllisten ja työyhteisöjen sisäisten sosiaalisten kiemuroiden viidakossa oppilashuollon perimmäinen tavoite ei saa hämärtyä. Oppilashuollollisessa työssä tärkeintä on niin lasten kuin heidän tukenaan toimivien aikuistenkin hyvinvoinnista ja

jaksamisesta huolehtiminen sekä niitä tukevan ympäristön luominen. Runollisemmin oppilashuollon ja moniammatillisen työn ytimen tiivistää teksti, jonka sain omalta opettajaltani tutkimusprosessini aikana:

*Kurjet lentävät, nyt nousevat kurjet,  
katso, niiden siivet kantavat.  
Ne nousevat suolta,  
nousevat kotinevoiltaan,  
lentävät yhdessä.  
Eilen johdit sinä meidän lentoamme,  
sillä sinä olit voimakkain,  
tänään lennän minä edellä  
levänneenä, valmiina ja siksi vahvimpana.  
Kurkien tavoin lentäkäämme yhdessä  
huolehtien, että kaikkien siivet kantavat.  
Kurkien tavoin  
lentäkäämme yhteisvoimin  
niin että kaikkien siivet kantavat.*

(Christer Kihlman)

# LÄHTEET

- Akselin, T. 2002.** Koulukuraattoritoiminta. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. painos. Helsinki: Duodecim. 59–61.
- Antidote. 2003.** The Emotional Literacy. Handbook. Promoting whole-school strategies. London: David Fulton Publishers.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982.** Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Borrill, C. S & West, M. A. 2005.** The Psychology of Effective Teamworking. Teoksessa N. Gold (ed.) Teamwork. Multidisciplinary perspectives. Hampshire: Palgrave Macmillan. 136–160.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000.** Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. 2. edition. Thousand Oaks: Sage Publications. 1–28.
- Dettmer, P., Thurston, L. P. & Dyck, N. 2002.** Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs. 4. edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Donmoyer, R. 1990.** Generalizability and the Single-Case Study. Teoksessa E.W. Eisner & A. Peshkin (eds.) Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate. New York: Teachers College Press. 175–200.
- Earley, P. & Bubb, S. 2005.** Leading and Managing Continuing Professional Development. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Ehrich, L.C. 2003.** Phenomenology. The quest for meaning. Teoksessa T. O'Donoghue & K. Punch (eds.) Qualitative Educational Research in Action. London: RoutledgeFarmer. 42–69.
- Engeström, Y. 1993.** Moniammatillisten tiimien toiminnan analysointi. Teoksessa R. Simoila, A. Harlamov, K. Launis, Y. Engeström, O. Saarelma & M. Kokkinen-Jussila (toim.) Mallit, kontaktit, tiimit ja verkot: Välineitä terveystieteiden analysointiin. Helsinki: STAKES. Raportteja 80.
- Estola, E., Kaunisto, S.-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2005.** Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Flick, U. 2007.** Editorial introduction. Teoksessa G. Gibbs: Analyzing Qualitative Data. Edited by U. Flick. London: SAGE publications Ltd.
- Forssan seudun peruskoulujen hyvän oppilashuollon toimintamalli 2006–2007. 2006.** Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä.

- Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä. 2009.** Internet-sivut.  
<http://www.fstky.fi/DowebEasyCMS/?Page=Yleista>. Tulostettu 9.9.2009.  
<http://www.fstky.fi/DowebEasyCMS/?Page=Historia>. Tulostettu 9.9.2009.  
<http://www.fstky.fi/DowebEasyCMS/?Page=yksikot>. Tulostettu 9.9.2009.
- Gadamer, H-G. 1977.** *Philosophical Hermeneutics*. Translated and edited by D. Linge. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H-G. 1981.** *Truth and Method*. London : Sheed and Ward.
- Gadamer, H-G. 2004.** *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoitua ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2005a.** *Esipuhe Wahrheit und Methoden toiseen painokseen*. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino. 122–135.
- Gadamer, H-G. 2005b.** *Vastauksia kritiikkeihin*. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino. 211–238.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. 2007.** *Educational Research. An introduction*. 8. Edition. Boston: Pearson Education.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005.** *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Heidegger, M. 2000.** *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, K. 2002.** *Tiimit-avain uuden luomiseen*. Helsinki: Kauppakaari.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009.** *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009.** *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007.** *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. 2002.** *Moniammatillisuus. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2002*. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus.
- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M.-L. 2003.** *Moniammatillisuuden monet kasvot*. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus. 277–302.
- Isoherranen, K. 2005.** *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008.** *Enemmän yhdessä –moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY.
- Jauhiainen, A. 1993.** *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1900-luvulle*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 98.

- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994.** Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Kansanterveyslaki.** (66/1972)
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001.** Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A.-M. 2001.** Alis. Kyvyt käyttöön. Helsinki: LK-kirjat.
- Koplow, L. 2002.** Creating Schools That Heal. Real-Life Solutions. New York: Teachers College Press.
- Koskela, T. 2009.** Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 167.
- Kouluterveydenhuolto 2002.** Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Stakes: Oppaita 51.
- Kruse, S.D., Louis, K.S. & Bryk, A.S. 1995.** An emerging framework for analyzing school-based professional community. Teoksessa K.S. Louis, S.D. Kruse & Associates (eds.) Professionalism and Community. Perspectives on Reforming Urban Schools. Thousand Oaks: A Sage Publications Company. 23–42.
- Kusch, M. 1989.** Language as Calculus vs. Language as Universal Medium. A Study in Husserl, Heidegger and Gadamer. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997.** Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Laakso, J. & Sohlman, A. 2002.** Yhteistyö kouluterveydenhuollossa. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. painos. Helsinki: Duodecim. 62–69.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990.** Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007.** Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 9–38.
- Laine, T. 2001.** Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II –näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista.** (785/1992)
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista.** (812/2000)
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta.** (621/1999)
- Lastensuojeluasetus.** (1010/1983)

**Lastensuojelulaki.** (417/2007)

**Launis, K. 1997.** Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 122–133.

**Lämsä, A.-L. & Kiviniemi, L. 2009.** Toivo kaikkien voimavarana. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 223–243.

**Lämsä, A.-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M.-L. 2009.** Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 97–109.

**McGuinness, J. 1998.** Counselling in Schools. New Perspectives. London: Cassell Studies in Pastoral Care and Personal and Social Education.

**Metsämuuronen, J. 2006.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Helsinki: International Methelp Ky.

**Mikkonen, A. 1989.** Kouluyhteisön tuki. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Suomen Mielenterveysseuran julkaisuja. 159–163.

**Niemi, H. 2006.** Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 73–94.

**Niemistö, R. 1998.** Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

**Noddings, N. 2005.** The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education. 2. edition. New York: Teachers College Press.

**Oppilaan monet auttajat. 1992.** Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. Helsinki: Opetushallitus. Sosiaali- ja terveyshallitus. Oppaita 13.

**Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. 2006.** Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

**Øvretveit, J. 1994.** Moniammatillisen yhteistyön opas. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiön julkaisu.

**Payne, M. 2000.** Teamwork in Multiprofessional Care. New York: Palgrave.

**Peltonen, H. & Säävälä, T. 2001.** Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto 182–199.

- Perttula, J. 2005.** Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy.
- Perusopetuslaki.** (628/1998)
- Pesonen, A.-K. & Heinonen, K. 2005.** Oppilashuoltoryhmien työn merkitys, arviointi ja kehittäminen. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2005.
- Pietikäinen, M. & Ala-Laurila, E.-L. 2002.** Oppilashuoltotyö. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. painos. Helsinki: Duodecim. 221–224.
- Pönkkö, M.-L. & Tervonen-Rossi, R. 2009.** Moniammatillinen yhteistyö lapsen ja nuoren kasvun tukemisessa. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 145–157.
- Raatikainen, P. 2004.** Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ricoeur, P. 1983.** Hermeneutics & the Human Sciences. Edited & translated by J.B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rief, S. F. 2005.** How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD. Practical Techniques, Strategies, and Interventions. 2. edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schofield, J.W. 1990.** Increasing the Generalizability of Qualitative Research. Teoksessa E.W.Eisner & A. Peshkin (eds.) Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate. New York: Teachers College Press. 201–232.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009.** Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soltis, J.F. 1990.** The Ethics of Qualitative Research. Teoksessa E.W.Eisner & A. Peshkin (eds.) Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate. New York: Teachers College Press. 247–257.
- Stake, R.E. 2000.** Case studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. 2. edition. Thousand Oaks: Sage Publications. 435–454.
- Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. 2003.**
- Syrjälä, L. 1995.** Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 9–66.
- Syrjäläinen, E. 2002.** Eikö opettaja jo saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutukselaitoksen julkaisu A 25/2002.



- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2007.** Johdanto. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press. 7–12.
- Tilus, P. 2004.** Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Toukkari, S., Suhonen, R., Puro, M., Honkala, A. & Hietanen-Peltola, M. 2007.** Miten toimii hyvä oppilashuolto seudullisesti toteutettuna. Seudullisen oppilashuollon kehittämishanke. Loppuraportti. Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä.
- Vehkamäki, P. & Tamminen-Dahlman, A. 2004.** Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa –opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Veivo-Lempinen, L. 2009.** Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 215–221.
- Viinamäki, T. 1997.** Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.
- Väljärvi, J. 2006.** Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 9–26.
- Wiegand, E. 1989.** Oppilashuolto-mukana muutoksessa? Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Suomen Mielenterveysseuran julkaisuja. 156–159.
- Yin, R. K. 2003.** Case Study Research. Design and Methods. 3. edition. Thousand Oaks: Sage Publications.





**Liite 1(3)**

5. Millaiset valmiudet koet itselläsi olevan oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön tekemiseen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

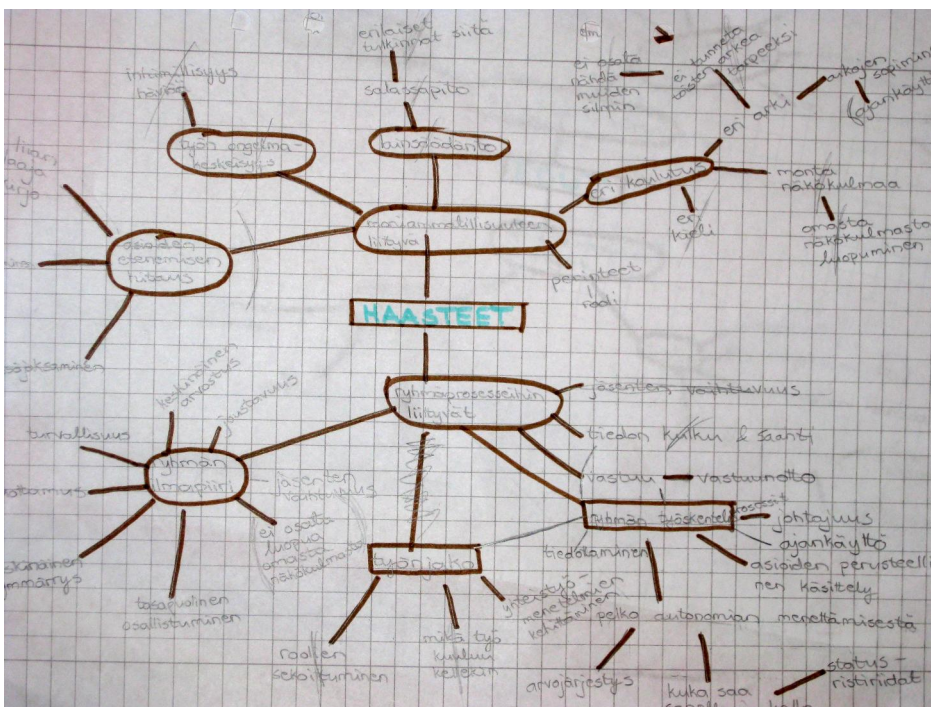
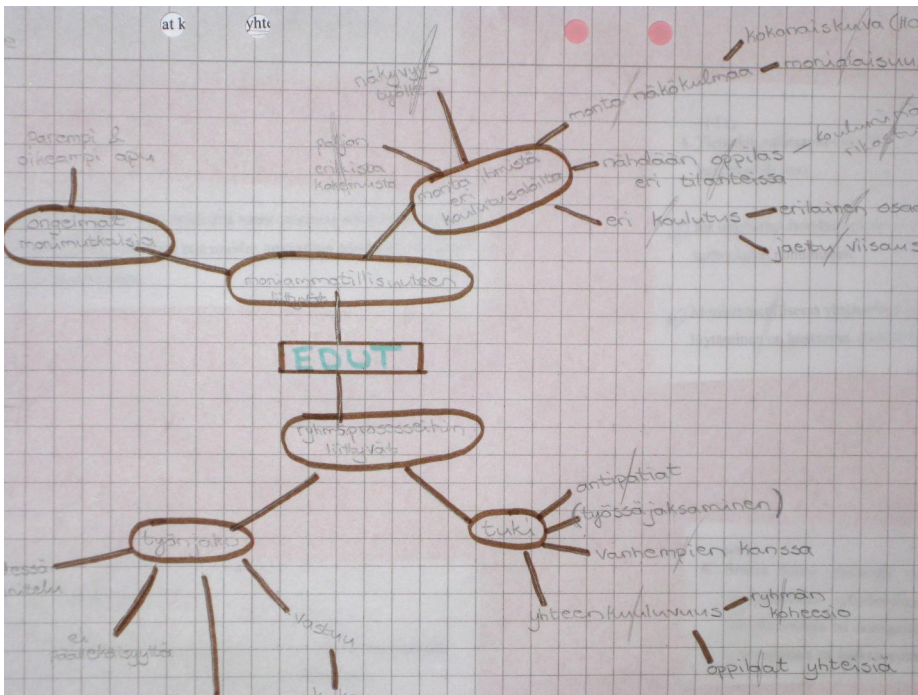
---

---

---

Kiitos vaivannäöstäsi!

Esimerkkejä miellekartoista, joiden avulla aineistoa jäsennettiin sisällönanalyysin keinoin



## MITÄ HAASTEITA MIELESTÄSI ON MONIAMMATILLISESSA YHTEISTYÖSSÄ?

(4)

4. Erilaiset roolit aiheuttavat vaikeuksia

- Omaa taitoa ja näkökulmaa voivat tulla alueille oikealta
- Ihminen arvostaa ja tietää ammattitaitonsa kunnioitusta
- Ryhtymä pitää olla tavoitteellinen, jotta yhteistyö onnistuu

**Haasteena:** jhr työt on haaste varsinkin, kun jaksat vaihtaa.

4. - erilaisten koulutusten taustat ja tavoitteet on otettava huomioon

- joskus voi olla vaikea luottaa omiin taitoihinsa tai rakentaa yhteistyötä
- jyrkkyä hyvin jyrkiksi ja arvostaa muuten samantyyppisiä tyitä

4. Työt jako: Miten työt jaetaan keskenään?

1. vastuu jakaa: pohdittavaksi kukaan ei ole vastuussa toisistaan tai "vakuu lippi" ei saa apua kukaan
2. jaksotus: tuo rynnäkki ei ole jaksotus, se alkaa tietyllä kokouksella ja kukaan: "vakuu lippi" on vain apua
3. jaksotus: on jaksotus, on jaksotus, on alku tietyllä kokouksella ja kukaan: "vakuu lippi" on vain apua
4. Ajankäyttö: Mitenkä aika "kokoontulla"
5. Ohjelmajärjestely: Miten ottaa ihmisen ohjelmien mukaan ja ottaa mahdollisuuksien mukaan?

**Haasteena:** jaksotus on haaste!

4. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

4. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

4. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

4. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

4. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

## MILLAISIA ETUJA MIELESTÄSI ON MONIAMMATILLISESSA YHTEISTYÖSSÄ?

(3)

3. - asiat ja oppilait ovat yhteisiä joihin on luottava ja järkevä heitä asioita yhdessä

- työntekijät voivat saada tukea toisiltaan

3. Työt on voinut vaikeita, on kokenut kukaan jaksotus. Tästä ei ole vastuu kukaan

Ota ohjeet jhr työt yksikön 1. tuki oli haasteita muutama kukaan kukaan (ei Tammela) - ja se oli kukaan

Moniammatillisuus tuo myös kukaan kukaan ja kukaan kukaan

Muutokset jhr työt yksikön 1. tuki oli haasteita muutama kukaan kukaan (ei Tammela) - ja se oli kukaan

Yhteistyö jhr työt yksikön 1. tuki oli haasteita muutama kukaan kukaan (ei Tammela) - ja se oli kukaan

3. Oppilait kukaan kukaan, voidaan arvostaa ja vaarallista yhdessä tarvittavia taitoja ja taitoja.

Erilaisista kukaan kukaan, voidaan arvostaa ja vaarallista yhdessä tarvittavia taitoja ja taitoja.

3. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

3. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

3. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"

3. Tietoa ammatti-ihmisten oppilaitosten toiminnasta "ollessaan mukana", n. ei perustella tai vähintään jossain osassa, vaan painottaa asioita yhteistyön riippuvuudesta.

- Kompetenssin rakentaminen, koska paljon kukaan ei saa tulla "toimintajärjestely"