

**Erityisopettajien kokemuksia oppilashuoltoryhmän moniammatillisesta yhteistyöstä**

Ville-Pekka Rikkola

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rikkola, Ville-Pekka. Erityisopettajien kokemuksia oppilashuoltoryhmän moniammatillisesta yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 48 sivua. Julkaisematon.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppilashuoltoryhmien moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkimuksen avulla haluttiin saada tietoa siitä, mitkä ovat moniammatillista yhteistyötä tukevia käytänteitä oppilashuollossa ja siitä, miten ja millä tavoin moniammatillista yhteistyötä hyödynnetään oppilashuollossa.

Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimushenkilöinä oli neljä erityisopettajaa, jotka toimivat vakituisina jäseninä koulujensa oppilashuoltoryhmissä. Aineiston kerääminen tapahtui teemahaastatteluilla keväällä 2015. Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen löytöjen perusteella moniammatillinen yhteistyö oli oppilashuoltoa tukeva ja sen tuloksellisuutta parantava tekijä. Erityisopettajien mukaan oppilashuollon moniammatillista yhteistyötä tukevia tekijöitä ovat erityisesti oppilashuoltoryhmän avoin luottamuksellinen ja tasa-arvoinen ilmapiiri, tarvittava aika ja paikka sekä työn suunnitelmallisuus ja arvioiminen.

Moniammatillista yhteistyötä hyödynnettiin oppilashuollon eri prosesseissa monin tavoin, erityisesti oppilaiden tilanteiden ja tuen tarpeen määrittelyssä ja tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä korostui kuitenkin eri alojen väliset roolit ja niiden rajat, jotka vaikuttivat yhteistyön intensiivisyyteen.

Avainsanat: oppilashuolto, kouluhyvinvointi, moniammatillinen yhteistyö, monialaisuus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOULUHYVINVOINTI JA OPPILASHUOLTO</b> .....	<b>7</b>
2.1	Kouluhyvinvoinnin määrittelyä .....	7
2.2	Oppilashuoltoa ohjaa oppilashuoltolaki .....	10
2.3	Oppilas- ja opiskeluhuoltoryhmä .....	12
<b>3</b>	<b>MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA</b> .....	<b>14</b>
3.1	Moniammatillisen yhteistyön määrittelyä ja edellytyksiä.....	14
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	18
4.2	Tutkimuksen kulku ja eettiset ratkaisut .....	19
4.3	Erityisopettajat informantteina .....	20
4.4	Aineiston keruu teemahaastatteluilla .....	20
4.5	Aineiston analyysi sisällönanalyysillä .....	22
<b>5</b>	<b>LÖYDÖT</b> .....	<b>24</b>
5.1	Erityisopettajan kokemukset oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä.....	24
5.1.1	Oppilashuollon järjestelyt .....	24
5.1.2	Moniammatillista yhteistyötä tukevat ilmapiiritekijät .....	25
5.1.3	Monialaiset hallinnot haastavat oppilashuoltoa .....	27
5.2	Moniammatillisuuden hyödyntäminen oppilashuollossa.....	29
5.2.1	Moniammatillisuutta hyödynnetään arvioinnissa, tuessa ja verkostoitumisessa .....	29
5.2.2	Erityisopettajan asiantuntijuus liittyy oppilaidentuntemukseen ja oppimisen tukemiseen.....	30

<b>6</b>	<b>LÖYTÖJEN TARKASTELUA</b> .....	<b>32</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>37</b>
7.1	Tutkimuksen anti .....	37
7.2	Uskottavuus.....	39
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	40
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>43</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>47</b>

# 1 JOHDANTO

Oppilashuolto Suomessa on ollut viime vuosina suurten muutosten kohteena. Syksyllä 2014 astui voimaan uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, jonka tarkoituksena on edistää oppilaiden hyvinvointia ja ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä, sekä tarjota oppilashuoltopalveluja tasavertaisesti ympäri Suomen (Oppilas - ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Syyt tähän lakimuutokseen liittyivät oppilaiden yhdenvertaisuuden parantumiseen, erityisesti kuraattori ja psykologipalveluiden kannalta (Hallituksen esitys laiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 2014). Koulut joutuvat päivittäin kohtaamaan oppilaiden psykososiaalisia, fyysisiä ja oppimiseen liittyviä haasteita. Näihin haasteisiin ei opettajan pedagoginen asiantuntijuus pysty yksin vastaamaan. Tämän lakimuutoksen ytimessä onkin oppilas- ja opiskeluhuollon vahvistaminen moniammatillisena työmuotona. Yleisesti ottaen kuitenkin nuorten hyvinvointi Suomessa on kehittynyt parempaan suuntaan. Nuoret kokevat mm. koulun fyysisen ympäristön ja työilmapiirin kohentuneen (Luopa, ym. 2014).

Kouluissamme ja laajemmin yhteiskunnassa on siirrytty yhteistyömuotoisiin ja yhteisöllisiin toimintatapoihin (Kontio 2010, 6). Opettajat eivät enää työskentele yksin omissa luokissaan, vaan enemmän yhteistoiminnallisesti osana erilaisia ryhmiä. Samaan aikaan eri alojen asiantuntemus on kehittynyt yhä spesifimpään suuntaan tiedon lisääntyessä (Tynjälä & Nuutinen 1997, 183). Viime vuosina koulujen moniammatillisuuden ja yhteistoiminnallisten työtapojen tutkimukset ovat lisääntyneet. Kokemukseni mukaan opettajankoulutuksessakin moniammatillisuus on sisäistetty osaksi opettajan ammattitaitoa ja toimenkuvaa, joka näkyy muun muassa siten, että eri koulutusohjelmien välillä on enemmän yhteisiä opintoja ja tiedonvaihtoa. Koskela (2009, 141) toteaaakin, että moniammatillinen yhteistyö vaatii taitoja, jotka eroavat muuten opettajan am-

mattikuvasta. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot eri yhteistyötahojen kanssa.

Moniammatillinen yhteistyö on työtapa, jonka tavoitteena on hyödyntää eri alojen ja ammattilaisten tietoja ja taitoja yhteisen ongelman ratkaisemiseksi tai tehtävän suorittamiseksi (Isoherranen 2005, 13–14). Koulujen oppilashuoltoryhmät ovat aina luonteeltaan moniammatillisia. Ryhmien jäseniin kuuluu ammattilaisia terveydenhuollon piiristä, sosiaalialalta ja oppimisen osa-alueelta (Vismanen 2011, 1 ). Heidän toiminnan tavoitteena on ennaltaehkäistä ja tukea oppilaiden moninaisia tuen tarpeita.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä. Erityisopettajat toimivat lähes aina aktiivisesti osana koulujensa oppilashuoltoa ja ovat usein jäseninä koulujen oppilashuoltoryhmissä (Vismanen 2011, 50; Kalkkinen & Pelttonen 2007, 70). Erityisopettajan rooli oppilashuoltoryhmässä voidaan nähdä pedagogisena asiantuntijana (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 392). Erityisopettajat toimivat kiinteästi osana koulun eri toimintaympäristöjä. He ovat mukana koulun arjessa ja toiminnoissa, tekevät työtä oppilaiden kanssa yksilö- ja ryhmätasolla, sekä ovat kiinteä osa työyhteisöä. Tästä syystä erityisopettajan rooli oppilashuoltoryhmän toiminnassa niin yksilö- kuin yhteisötasolla eroaa muista oppilashuoltoryhmän jäsenistä.

Raportin ensimmäiset osat käsittelevät tutkimuksen lähtökohtia kouluhyvinvointia, oppilashuoltoa ja moniammatillisuutta. Tämän jälkeen luvussa neljä on avattu tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi, lisäksi tässä luvussa pohditaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen löydöt tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Luvussa kuusi on löytöjen tarkastelua ja viimeisessä luvussa seitsemän, on pohdintaa ja jatko-tutkimusaiheiden esittelyä.

## 2 KOULUHYVINVOINTI JA OPPILASHUOLTO

### 2.1 Kouluhyvinvoinnin määrittelyä

Hyvinvointi on erittäin laaja käsite, jonka tapaa monessa yhteydessä. Hyvinvointia käsitellään valtioiden tasolla, mitataan maailmanlaajuisesti ja paikallisesti erilaisilla mittareilla, arvioidaan ja kehitetään. Huppertin ja So:n (2010) mukaan hyvinvoinnista on tullut eräänlainen kehityksen indikaattori.

Statham (2010) lähestyy tätä laajaa käsitettä kahdella eri tasolla: objektiivisella ja subjektiivisella. Objektiivinen taso liittyy henkilön ulkopuolisiin tekijöihin, kuten varakkuuteen, kun taas subjektiivinen taso henkilön sisäisiin tekijöihin. Sisäisiä tekijöitä ovat mm. tyytyväisyys ja oman elämän arvostaminen.

Hyvinvoinnin määrittely riippuu lisäksi näkökulmasta ja tieteenalasta. Soutterin (2011) mukaan sosiologit määrittelevät hyvinvointia sosiaalisen koheesion perusteiden, kun taas esimerkiksi lääketieteen edustajat määrittelevät hyvinvointia terveydentilan kautta. Lähestymistavasta riippuen hyvinvoinnin käsite sisältää erilaisia ulottuvuuksia.

Hyvinvoinnista tehdyissä määritelmässä käsitteen ulottuvuuksia voi tutkijasta riippuen olla useampia. Yleisesti hyvinvointia on lähestytty fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta (Munn 2010). Fraillon (2004) lähestyy hyvinvointia kahden perustavan perspektiivin kautta, kliinisen ja psykologisen. Kliininen perspektiivi tarkastelee hyvinvointia negatiivisten olosuhteiden, kuten sairauden, poissulkemisen kautta. Psykologisen perspektiivin näkökulmasta hyvinvointi on positiivisten attribuuttien, kuten onnellisuuden tunteen vallalla oloa. Pollard (2003) taas erittelee hyvinvoinnin useampaan, yhteensä viiteen eri osa-alueeseen: fyysiseen, psykologiseen, kognitiiviseen, sosiaaliseen ja ekonomiseen. Nämä viisi osa-aluetta kattavat henkilön ominaisuudet ja kyvyt toimia osana sosioekonomista toimintaympäristöään.

Koulumaailmaa ajatellessa, hyvinvointia käsitellään koulun kontekstissa. Tätä hyvinvoinnin osa-aluetta voidaan kutsua kouluhyvinvoinniksi (*school well*

*being*) (Konu & Rimpelä 2002) tai oppilashyvinvoinniksi (*student well being*) (Fraillon 2004, Soutter, O'Steen & Gilmore 2010). Molemmat käsitteet kuvaavat samaa ilmiötä hieman eri painotuksin. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä kouluhyvinvointi kuvaamaan tätä ilmiötä.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden kautta kouluhyvinvointi on osana koulujen arvoperustaa, toimintaperusteita, -tapoja ja -kulttuuria (Opetushallitus 2004;2014). Hyvinvoinnin tukeminen on lisääntynyt kouluissa myös muualla maailmassa (Coleman 2009, Soutter 2011). Kouluhyvinvointi on yksi osa lapsen subjektiivista hyvinvointia ja se on yhteydessä perherakenteeseen, ikään, sukupuoleen, sekä köyhyyteen, mutta voimakkaimmin yhteydessä henkilökohtaiseen, sekä perhehyvinvointiin ja asuinympäristöön (Bradshaw, 2011.)

Kouluhyvinvointia on määritelty eri tavoin. Pollardin (2003) hyvinvoinnin määritelmässä kouluhyvinvointi määritellään osaksi lapsen kognitiivista hyvinvointia. Fraillon (2004) lähestyy kouluhyvinvointia kahden ulottuvuuden kautta. Intrapersonaalinen ulottuvuus tarkastelee kouluhyvinvointia itsetuntemuksen ja toimijuuden perusteilla. Interpersonaalinen ulottuvuus lähestyy kouluhyvinvointia osallisuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmista (taulukko 1.).

Soutter, O'Steen ja Gilmore (2010) ovat määritelleet kouluhyvinvointia. Heidän mukaansa kouluhyvinvointi koostuu seitsemästä eri osa-alueesta: *having, being, relating, feeling, thinking, functioning* ja *striving*. Jokainen osa-alue sisältää omat ulottuvuutensa (taulukko 1.). Konu ja Rimpelä (2002, 44) ovat taas määritelleet kouluhyvinvointia mukailemalla Allardtin sosiosologista teoriaa. Tässä mallissa kouluhyvinvointi on jaettu neljään eri osa-alueeseen: koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*). Kuten Souterin, O'Steenin ja Gilmoren mallissa, myös Konu ja Rimpelä ovat määritelleet osa-alueiden sisäiset ulottuvuudet (taulukko 1.).



Taulukko 1 Kouluhyvinvoinnin osa-alueiden määrittelyä

Konu & Rimpelä 2002	Soutter, O'Steen & Gilmore 2010	Frailon 2004
Koulun olosuhteet: fyysinen ympäristö, lukujärjestys ja välitunnit	Having: resurssit ja omistaminen	Itsetuntemus
Sosiaaliset shteet: ilmapiiri, koulukiusaaminen ja opettaja-oppilassuhde	Being: identiteetti ja osallistuminen	Toimijuus
Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet: mahdollisuus itsetunnon kehitykseen, palautteeseen ja kannustukseen	Relating: sosiaaliset suhteet	Osallisuus ja vuorovaikutus
Terveystila: henkilökohtainen terveystila	Feeling: tunteet	
	Striving: motivaatio	
	Thinking: luovuus ja kiinnostus	
	Functioning: toiminta	

Kouluhyvinvointia tukevia keinoja on monenlaisia liittyen kaikkiin kouluhyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Koulun olosuhteisiin ja fyysiseen ympäristöön liittyviä tukevia keinoja ja tekijöitä ovat mm. viihtyisään ja turvalliseen kouluympäristöön liittyvät tekijät. Koulua sosiaalisena ympäristönä tukevia keinoja ovat mm. sosiaalisten suhteiden tukeminen ja koulukiusaamisen ehkäisy ja torjuminen. Oppilaiden osallisuuteen liittyvät tekijät ovat yhteydessä kouluviihtyvyyttä tukeviin ja ylläpitäviin tekijöihin. Terveyttä ja terveydenhuoltoa tukevat keinot liittyvät oppilashuollon kehittämistyöhön. Ennaltaehkäisevää luonnetta ja yhteistyötä pidetään myös tärkeinä. (Janhunen 2013, 34; Harinen & Halme 2012,11; Kämppi ym. 2012, 10.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että kouluhyvinvointi koostuu monista eri osa-alueista, jotka ovat sekä objektiivisia, kuten koulun fyysinen ympäristö, että subjektiivisia, kuten sosiaaliset suhteet ja oma identiteetti, sekä itsensä toteut-

taminen. Kouluhyvinvoinnin tukeminen sisältää monia erilaisia muotoja, joiden toteuttamiseen tarvitaan kaikkia koulussa työskenteleviä henkilöitä.

## **2.2 Oppilashuoltoa ohjaa oppilashuoltolaki**

Oppilashuollon tavoitteena on edesauttaa ja tukea oppilaiden kouluhyvinvointia. Käsitteenä oppilashuolto pitää sisällään erilaisia painotuksia eri tilanteissa. Yleisesti ottaen oppilashuollolla tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joiden avulla edesautetaan oppilaan tai opiskelijan hyvinvointia ja oppimisen perusedellytyksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilashuolto määritellään yhteisölliseksi ja yksilölliseksi tueksi, jonka tavoitteena on huolehtia oppilaan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista (Opetushallitus 2004, 24). Oppilashuollon tavoitteet ovat laajat ja onkin haastavaa määritellä milloin näiden tavoitteiden mukainen toiminta on oppilashuoltoa ja milloin se on yleistä koulun toimintaa ja koulukulttuuria.

Suomalaisen oppilashuollon kehityskaari on verrattain pitkä. Jauhiainen (1993) on jaotellut suomalaisen oppilashuollon kehitystä suhteessa Suomen yhteiskunnallisiin haasteisiin. Aina 1970-luvulle asti oppilashuollon pääpaino oli oppilashuollon fyysisessä painotuksessa, kuten kouluterveydenhoitajan ja koululääkärin toiminnassa. Peruskoulu-uudistuksen myötä oppilashuoltoon liitettiin oppilashuollon psykososiaalinen painotus, koulupsykologien ja -kuraattorien, sekä opinto-ohjaajien mukaan tulona. Samanlainen kehityssuunta jatkuu tänäkin päivänä, sillä 2014 voimaan tullut oppilashuoltolaki (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013) pyrkii turvaamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden psykologi- ja kuraattoripalveluihin, mutta toisaalta se myös korostaa yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän tuen merkitystä oppilashuollossa. Tämän päivän oppilashuoltoryhmää muistuttava toiminta tuli osaksi koulun oppilashuoltoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 1985 (Kouluhallitus 1985, 54.)

Koskelan (2009, 23) mukaan eri maiden koulutusjärjestelmät poikkeavat toisistaan monilta osin ja eri maiden koulutuksessa käytetään eri käsitteitä kuvaamaan samaa toimintaa. Tämän vuoksi oppilashuollon vertailua kansainvälisesti on haastavaa toteuttaa, vaikka epäilemättä oppilashuollollisia toimenpiteitä toteutetaan jokaisessa koulutusjärjestelmässä. Esimerkiksi ruotsalaisessa oppilashuollossa on samanlaisia piirteitä suomalaisen järjestelmän kanssa (Koskela 2009, 23–24.) Suomalaisen koulutusjärjestelmän ja oppilashuollon ominaispiirteenä ja erona muihin maihin voidaan pitää sitä, että se on säädetty laissa (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013) ja sisällytetty osaksi valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus, 2004; 2014)

Suomen nykyinen oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tuli voimaan elokuussa 2014. Sitä ennen oppilashuolto oli myös turvattu laeissa; se oli sisällytetty osaksi perusopetuslakia (Perusopetuslaki 477/2003, 31a §), lastensuojelulakia (Lastensuojelulaki 417/2007, 9§) ja kansanterveyslakia (Kansanterveyslaki 626/2007, 14§). Muutoksen syynä oli turvata oppilashuollonpalvelut tasavertaisesti kaikille oppilaille (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013 2§). Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki on hyvin merkittävä osa oppilashuoltoa, sillä se pääosin säätelee myös käytännössä toteutettavaa oppilashuoltoa.

Oppilas- ja opiskeluhuoltolain tarkoituksena on edistää ja oppilaiden ja oppilaitoksen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä, turvata varhainen ja ennaltaehkäisevä tuki, taata oppilashuoltopalveluiden yhdenvertaisuus ja saatavuus, sekä lisätä oppilashuollon toteuttamista (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013 2§). Oppilashuolto on jaettu kahteen osa-alueeseen, yhteisölliseen oppilashuoltoon ja yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Yhteisöllisellä oppilashuollolla tarkoitetaan koko oppilaitosta koskevaa toimintakulttuuria, jonka tavoitteena on edistää muun muassa oppilaitoksen esteettömyyttä, terveellisyttä, oppilaiden osallisuutta ja hyvinvointia. Yksilökohtainen oppilashuolto pitää sisällään erilaisia palveluita, kuten terveydenhuollon palvelut, kuraattori- ja psykologipalvelut, sosiaalipalvelut ja monialaisen oppilashuoltotyön (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013 4§, 5§.)

Yksi tämän lain päätarkoituksena on lisätä ja edistää oppilashuollon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena ja monialaisena kokonaisuutena. Oppilas- ja opiskeluhuollon järjestämisvastuu on koulutuksen järjestäjällä. Koulutuksen järjestäjä suunnittelee yhteistyössä perheiden kanssa oppilaitoskohtaisen opiskeluhuoltosuunnitelman, johon tulee kirjata laissa vaaditut kohdat. Toinen suunnitelmallisuutta lisäävä toimenpide on yksilökohtaisen oppilashuollon kohdalla laadittava opiskeluhuoltokertomus, johon tulee kirjata laissa merkityt kohdat (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013 9§, 3§, 20§.)

Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki säätelee käytännön oppilashuoltotyötä. Yksi lain tuomista suurista muutoksista käytännön oppilashuoltotyöhön liittyy oppilaan tai opiskelijan ja hänen perheensä asemaan ja oikeuksiin oppilashuollossa. Oppilas, opiskelija tai hänen huoltajansa saa määrittää, mitkä tahot osallistuvat hänen asioitaan käsittelevään asiantuntijaryhmään (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013 19§.)

### **2.3 Oppilas- ja opiskeluhuoltoryhmä**

Oppilashuoltoryhmän tarkoitus ja työtavat ovat kokeneet suuren muutoksen oppilas- ja opiskeluhuoltolain myötä. Aikaisemmin oppilashuoltoryhmässä käsiteltiin yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi myös yksilökohtaisen oppilashuollon asioita, jopa suurimman osan ajasta (Peltonen 2009, 152). Uuden lakimuutoksen myötä oppilashuoltoa koordinoi nyt kolme eri ryhmää: oppilashuollon ohjausryhmä, koulukohtainen opiskeluhuoltoryhmä ja erillinen yksilökohtainen oppilashuollon asiantuntijaryhmä (Opetushallitus 2014, 2).

Jokaisella oppilashuollonryhmällä on oma tehtävänsä. Oppilashuollon ohjausryhmän tehtävänä on yleinen oppilashuollon arvioinnin, kehittämisen ja suunnittelun toteutus. Koulukohtainen opiskeluhuoltoryhmä taas vastaa tietyn koulun oppilashuollon suunnittelusta, arvioinnista, kehittämisestä ja oppilashuoltotyön toteutuksesta. Yksilökohtaisen oppilashuollon asiantuntijaryhmä taas kootaan jokaisen yksilökohtaista oppilashuoltoa tarvitsevan oppilaan ympärille aina erikseen. Tämän ryhmän koostumus vaihtelee aina tapauskohtaisesti.

ti. Asiantuntijaryhmän koostumusta varten tarvitaan siis aina myös oppilaan tai hänen huoltajansa suostumus (Opetushallitus 2014, 2; Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013 19§.)

Koulukohtainen opiskeluhoitoryhmä vastaa toimintatavoiltaan ja koostumukseltaan eniten ennen lakimuutosta toimineita oppilashuoltoryhmiä, pois lukien yksilökohtainen oppilashuollon tehtävä. Opetuksen järjestäjät päättävät koulukohtaisen opiskeluhoitoryhmän kokoonpanosta ja työtavoista (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013 4§). Vaikka tällaiset opiskeluhoitoryhmät tulivat pakollisiksi vasta lain myötä, on niiden toiminta ollut jo aikaisemmin vakiintunut käytäntö kouluissa ympäri Suomen (Kalkkinen & Peltonen 2007, 78). Kun tässä tutkimuksessa puhutaan oppilashuoltoryhmästä, tarkoitetaan sillä nimenomaisesti koulukohtaista opiskeluhoitoryhmää.

Oppilashuoltoryhmien koostumus vaihtelee kunnittain ja kouluittain, sillä eri kunnissa on vaihteleva saatavuus palveluista (Peltonen 2009, 143; Wiss & Rimpelä 2009, 161). Oppilas- tai opiskeluhoitoryhmät ovat kuitenkin aina moniammatillisia (Kalkkinen & Peltonen 2007, 70). Yleisimmin oppilashuoltoryhmiin kuuluvat rehtori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori ja koulupsykologi (Kalkkinen & Peltonen 2007, 70; Vismanen 2011, 50; Peltonen 2009, 141; Luostarinen 2000, 40). Tällaista kokoonpanoa voidaan kutsua koulun sisäisenä yhteistyönä, sillä kaikki ryhmässä työskentelevät toimivat vakiintuneesti osana koulua. Oppilashuoltoryhmillä on kuitenkin mahdollisuus konsultoida myös koulun ulkopuolisia asiantuntijoita (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013 14§). Tällöin puhutaan koulun ulkoisesta yhteistyöstä. Koulun ulkoisia yhteistyökumppaneita ovat muun muassa huoltajat, sekä lastensuojelun, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon erikoisasiantuntijat (Vismanen 2011, 55).

### 3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUS- SA

Kouluissa on ollut pitkään individualismin perinne, jossa opettajat työskentelevät yksin omilla luokissaan (Sahlberg 1998, 130). Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 33) yhtenä kantavana teemana ja lähtökohtana on ”yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä”. Samalla todetaan, huolimatta koulussa työskentelevän henkilön ammattista ja perustoimenkuvasta, hyvinvoinnin ja kasvatuksen kuuluvan kaikille koulun aikuisille. Opetussuunnitelman perusteissa luodaan täten jo yhteinen päämäärä ja pohja koulun moniammatilliselle yhteistyölle ja työskentelylle.

Moniammatillisen yhteistyön kautta mahdollistetaan kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet hyvinvointiin ja oppimiseen, kokea arvostusta, tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti ja saada tarvitsemaansa tukea. Koulun tasolla määriteltävien kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamiseksi kouluissa tulee tehdä tiivistä yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 34–35). Opetussuunnitelman perusteissa linjataan myös moniammatillinen yhteistyön toteutuksesta eheään oppimispölyn muodostamiseksi. Moniammatillisuus korostuu kouluissa erityisesti oppilashuollon kontekstissa, sillä oppilashuollossa kohdataan usein haasteita, joiden ratkaisemiseen tarvitaan monien eri alojen asiantuntemusta.

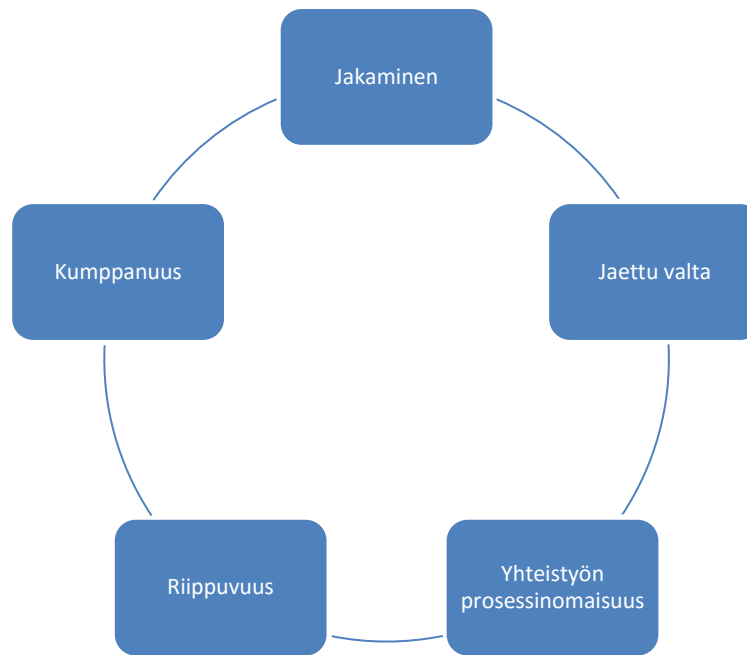
#### 3.1 Moniammatillisen yhteistyön määrittelyä ja edellytyksiä

Moniammatillisuuden käsite on hyvin laaja, eikä sitä ole tarkkaan määritelty. Se pitää sisällään erilaisia painotuksia eri tilanteissa (Isoherranen 2005, 14). Kirjallisuudessa puhutaan moniammatillisuudesta, monialaisuudesta, monitieteisyydestä ja verkostotyöstä. Klein (2010) käyttää termejä *multidisciplinarity*, *interdisciplinarity* ja *transdisciplinarity* puhuessaan monitieteisyydestä. Etuliitteet multi, inter ja trans voidaan käänntää suomeksi moni (monitieteinen), välinen (tieteiden

välinen) ja poikki (poikkitieteellinen). Atkinson ym. (2002) käyttävät taas termiä *multi-agency*. Lisäksi englanninkielisessä kirjallisuudessa moniammatillisuutta käsitellään usein termillä *multi-professional* (ks. Guvå & Hylander 2012). Suomessa samaa ilmiötä kuvaa usein myös käsite *verkostotyö* (ks. Seikkula 2005). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin jo suomen kielessä vakiintunutta käsitettä moniammatillinen yhteistyö kuvaamaan oppilashuollossa tehtävää yhteistyötä. (Isoherranen 2012, 20.) Isoherrasen (2005, 13) mukaan moniammatillisuutta voidaan pitää eräänlaisena yläkäsitteenä, sisältäen moniammatillisuuden erilaiset tasot ja painotukset.

Moniammatillisen yhteistyön perustana voidaan pitää yhteistyötä. Yhteistyö on työtapa, jota voidaan hyödyntää eri tilanteissa ja tehtävissä, kuten suunnittelussa, selvityksessä tai ratkaisussa. Ihmisillä on yhteinen tavoite tai tehtävä, jota he yhdessä suorittavat. Moniammatillisuus taas tuo tähän tehtävään monia erilaisia näkökulmia, tietoja ja taitoja. Näin ollen voidaan saada paljon laajempi näkemys ja ymmärrys ongelmasta, tavoitteesta tai tehtävästä (Housley 2003, Isoherranen 2005, 13 - 14.)

D'Amour, Danielle ym. (2005) ovat määrittäneet moniammatillisuuden sisältöä metatutkimuksessaan. He löysivät viisi käsitettä, jotka liittyivät moniammatillisuuden tutkimukseen ja näin ollen ovat moniammatillisuuden keskiössä (Kuvio 1). *Jakamisella* tarkoitettiin vastuun, arvojen, tietojen ja näkökulmien jakamista. Toinen käsite oli *kumppanuus*, mikä piti sisällään avoimen ja luottavan suhteen, kollegiaalisuutta, kunnioitusta ja luottamusta, sekä sen, että ryhmän jäsenillä on yhteinen tavoite. Kolmannella käsitteellä *riippuvuus*, tarkoitettiin sitä, että onnistuneen yhteistyön saavuttamiseksi ryhmän jäsenten tulee hyväksyä se, että he ovat riippuvaisia toisistaan, sillä ongelmanratkaisua varten tarvitaan monenlaista asiantuntemusta. *Valta* oli neljäs käsite. Vallalla tarkoitettiin nimenomaan sitä, että se on jaettu yhteisesti ryhmän jäsenten kesken. Viides käsite oli *yhteistyön prosessinomaisuus*, joka pitää sisällään suunnittelua, neuvottelua ja ongelmanratkaisustrategioita.



Kuvio 1 Moniammatillisuuden keskiössä olevat käsitteet D'Amour:in ym. 2005 mukaan

Isoherrasen (2008, 34) mukaan sosiaali- ja terveysalalla moniammatillisuuden periaatteina ovat asiakaslähtöisyys, sovitut toimintaperiaatteet, joiden avulla ryhmä muodostaa yhteisen käsityksen sekä tavoitteen asiakkaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Nämä periaatteet ovat siirrettävissä myös koulu-maailmaan.

Kuviossa 1 esitellyt moniammatillisuuteen liittyvät käsitteet ovat osittain edellytyksiä moniammatillisuudelle. Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön käytänteistä on kuitenkin tehty paljon tutkimuksia ja selvityksiä. Onnistunut moniammatillinen yhteistyö edellyttää kommunikaatiotaitoja ja järjestelyjä, mutta myös oikeanlaisia arvoja ja asenteita.

Käytännön edellytykset liittyvät muun muassa yhteistyötaitoihin, kuten kommunikaatiotaitoihin ja avoimeen keskustelukulttuuriin (Atkinsson ym. 2002, 152; Isoherranen 2012, 126; Koskela 2009, 160; Vismanen 2011, 115;). Myös ryhmän koostumus ja yhteinen historia nähdään tärkeinä (Vismanen 2011, 115). Muita tärkeänä pidettyjä käytännön edellytyksiä ovat mm. resurssit, yhteinen aika ja suunnitelmallisuus (Vismanen 2011, 115).



Toinen tärkeä edellytys moniammatillisen yhteistyön onnistumiselle liittyy ryhmän jäsenten asenteisiin ja arvoihin. Tärkeäksi nostetaan se, että moniammatillisella ryhmällä on yhteinen ja selkeä tavoite (Atkinsson ym. 2002, 143; Isoherranen 2005, 101; 2012, ). Lisäksi ryhmän jäsenten tulee olla sitoutuneita moniammatilliseen yhteistyöhön (Atkinsson ym. 2002, 139; Isoherranen 2005, 134). Edellytyksenä ovat myös ryhmän jäsenten selkeät roolit ja asiantuntijuuden hyödyntäminen (Atkinsson ym. 2002, 123, 154; Vismanen 2011, 115; Kontio 2013, 127), toisaalta edellytyksenä pidetään myös sitä, että rooleja pystytään rikkomaan tarvittaessa (Atkinsson 2002 123; Isoherranen 2012, 112).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Erityisopettaja on lähes aina vakiojäsen oppilashuoltoryhmässä (Vismanen 2011, 50; Peltonen 2009, 145). Oppilashuollon tehtävänä on tukea oppilaiden hyvinvointia ja oppimisen perusedellytyksiä, minkä katsotaan olevan olennaisena osana erityisopettajan toimenkuvaa. Erityisopettajan laaja-alainen asiantuntijuus hyvinvoinnin ja oppimisen perusedellytysten tukemisesta antavat hyvän näkökulman oppilashuoltoryhmän tarkasteluun. Erityisopettaja toimii myös kouluissa osana eri toimintaympäristöjä: oppilashuoltoryhmää, luokkamuotoista opetusta, samanaikaisopetusta ja laaja-alaista erityisopetusta. Erityisopettajalla on laajempi näkökulma oppilaiden eri toimintaympäristöihin ja kouluarkeen kuin oppilashuoltoryhmän muilla jäsenillä, jotka eivät osallistu niin paljon oppilaiden koulutyöhön.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia erityisopettajilla on moniammatillisesta yhteistyöstä oppilashuollossa. Tutkimukselle asetettiin kaksi pääkysymystä:

1. Millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä?
2. Miten moniammatillisuutta hyödynnetään oppilashuollossa erityisopettajien mukaan?

## 4.2 Tutkimuksen kulku ja eettiset ratkaisut

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteenä on se, että se pyrkii kuvaamaan todellista elämää, kuten kokemuksia (Hirsjärvi ym. 2013, 161). Tutkimusprosessi alkoi aiheen valinnalla ja rajauksella. Tutkimusaihe löytyi helposti, sillä opintojen myötä ja kandidaatin tutkielman kautta olin kiinnostunut perehtymään ja tutkimaan nimenomaan oppilashuoltoa, joka muuten opinnoissa on jäänyt vaille huomiota, mutta joka on epäilemättä suuri osa erityisopettajan arkea ja työnkuva. Tutustuminen aiheen teoreettiseen viitekehykseen sai aikaan aiheen rajauksista. Aihe rajattiin käsittelemään moniammatillisuutta oppilashuollossa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla keväällä 2015, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin ja sen jälkeen tutkimuksen aineisto analysoitiin.

Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja pohdittiin läpi koko tutkimusprosessin. Oppilashuollossa saatetaan käsitellä arkaluonteisia ja vaitiolovelvollisia asioita. Tästä syystä tutkimusetiikka oli keskeisenä asiana koko tutkimusprosessin ajan. Haastatteluiden teemat ja sisällöt suunniteltiin niin, että mitään yksittäisen oppilaiden asioita, ei tulisi esille haastatteluissa. Tämä tehtiin selväksi myös haastateltaville. Ennen haastatteluja, jokainen tutkimushenkilö luki ja allekirjoitti tutkimusluvan (Liite 1.). Lisäksi oppilaitosten rehtoreilta kysyttiin suullisesti lupa haastattelujen tekoa varten. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt pääsivät refleктоimaan ja arvioimaan oman yksikkönsä toimintaa, joka voi myös osataan olla eettisesti haastavaa aluetta. Yksi tutkimushenkilö perui osallistumisensa tutkimukseen ennen jo sovittua haastattelua.

Tutkimushenkilöiden anonymiteetti suojattiin niin, että tutkimushenkilöistä puhutaan tässä raportissa vain käyttämällä haastattelun numeroa. Lisäksi tutkimushenkilöt esitellään seuraavassa luvussa niin, että heitä ei pystytä paikantamaan tai tunnistamaan.

### **4.3 Erityisopettajat informantteina**

Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöinä oli neljä naispuolista erityisopettajaa, jotka toimivat vakiojäseninä koulujensa oppilashuollossa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää pientäkin joukkoa tutkimushenkilöinä (Patton 2002, 230). Kaikki erityisopettajat työskentelivät keskisuurissa, noin 250 oppilaan koloissa alakouluissa. Kaksi erityisopettajaa työskenteli keskisuomalaisissa ja kaksi eteläsuomalaisissa kunnissa. Haastatelluilla erityisopettajilla oli kattavasti työkokemusta erityisopetuksesta. Kolme erityisopettajaa oli toiminut oppilashuollossa vakiojäsenenä jo 8-15 vuotta. Yksi näistä opettajista oli toiminut oppilashuollossa koko opetusuransa ajan, mutta yksi haastatelluista oli toiminut oppilashuoltoryhmän jäsenenä vasta yhden vuoden. Kaikki haastatellut erityisopettajat osallistuivat tutkimukseen innokkaasti ja aktiivisesti, sillä he kokivat aiheen tärkeäksi osaksi koulun toimintaa ja erityisopettajan työnkuvaa.

Kaksi tutkimushenkilöä löytyi aikaisempien kontaktieni avulla. Heille lähetettiin sähköposti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet. Näiden haastattelujen jälkeen lähetin sähköpostia usealle koululle ja opettajalle, joissa kerroin tutkimuksen tavoitteet ja tarkoituksen. Se ei kuitenkaan tuottanut tulosta uusien tutkimushenkilöiden löytymiseen. Tämän jälkeen päädyin siihen, että pyysin kahdelta, jo haastatellulta erityisopettajalta, voisivatko he ehdottaa tutkimushenkilöitä, jotka voisivat olla kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta ja täyttäisivät tutkimusjoukon ehdot. Tällaista otantaa voidaan kutsua lumipallo-otannaksi, jonka tavoitteena on, että näin saadaan uusia tutkimushenkilöitä, joilla on paljon tietoa asiasta (Patton 2002, 237). Sain molemmilta opettajilta listan henkilöistä, jotka voisivat olla kiinnostuneita. Lähetin näille henkilöille sähköpostia, joista kaksi vastasi ja näin sain sovittua loput haastattelut.

### **4.4 Aineiston keruu teemahaastatteluilla**

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastattelu on yksi tyypillisimmistä menetelmistä kerätä aineistoa laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi

& Hurme 2010, 34). Haastattelun etuna aineistonkeräämisen menetelmänä on se, että se on hyvin joustava tapa saada tietoa. Haastattelussa tutkija voi tarpeen vaatiessa kysyä uudestaan tai pyytää selvennystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, Bogdan & Biklen 2007, 105) Haastattelun etuna tässä tutkimuksessa voidaan myös pitää sitä, että sen avulla saadaan paljon tietoa pienestä tutkimusjoukosta (Patton 2002, 227).

Teemahaastattelun etuna on se, että sen avulla saadaan tietoa ennaltamäärätystä aiheesta. Se on kuitenkin paljon joustavampi tapa kerätä aineistoa, verrattuna strukturoituun haastatteluun, kuten lomakehaastatteluunkin. Haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaan. Tutkijan tehtävänä on varmistaa, että jokaisessa haastattelussa käydään läpi kaikki teemat, mutta teemahaastattelun runko tulee suunnitella huolellisesti ja siihen tulee käyttää aikaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66). Teemat syntyivät tutustuessani tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen ja lukemalla aikaisempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia.

Ennen varsinaisten haastatteluiden tekoa tehtiin esihaastattelu, jota ei nauhoitettu. Esihaastattelun tarkoituksena on testata saadaanko valituilla teemoilla selville tarkoituksenmukaista tietoa. Lisäksi sen avulla tutkija voi tutustua informanttien käyttämään kieleen ja hän saa selville haastattelun arvioidun pituuden. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Esihaastattelu teetettiin tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvalla henkilöllä eli oppilashuollossa toimivalle erityisopettajalle. Erityisopettaja oli kuitenkin läheinen tuttavani, jonka takia häntä ei haastateltu varsinaista tutkimusta varten. Esihaastattelun jälkeen teemoja muokattiin, erityisesti teemojen käsittelyn järjestystä (Liite 2).

Teemahaastattelut toteutettiin erityisopettajien kouluilla. Ennen haastatteluja olin lähettänyt haastateltaville teemahaastattelurungon sähköpostilla, jotta he ehtivät valmistautua haastatteluihin ja näin ollen haastattelussa saataisiin mahdollisimman paljon tietoa. Toivoin myös, että näin haastattelutilanne olisi erityisopettajille miellyttävämpää. Lisäksi toivoin, että haastattelutilanne hyödyttäisi myös haastateltavia erityisopettajia, sillä he saisivat tilaisuuden reflektoida työtään. Muutama mainitsikin, että haastattelu oli ollut mielenkiintoista ja he jatkaisivat keskustelua omissa oppilashuoltoryhmissään. Haastattelut nau-

hoitettiin kännykällä, mutta haastattelun aikana tein myös merkintöjä paperille, jos erityisopettajat mainitsivat jotain, mihin halusin palata myöhemmin.

## **4.5 Aineiston analyysi sisällönanalyysillä**

Haastatteluiden jälkeen nauhoitetut haastattelut (03:03:15 tuntia) kuunneltiin ja litteroitiin. Litteroitua aineistoa kertyi 35 sivua rivivälillä 1, yhteensä 21 378 sanaa. Litteroinnin avulla tutustuin samalla myös aineistoon. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on yleinen analyysitapa laadullisessa tutkimuksessa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä päättely kulkee induktiivisesta deduktiiviseen. Aineistosta löytyneistä yksittäisistä ilmauksista muodostetaan teemoja, jonka jälkeen niiden toimivuutta tarkastellaan uudestaan (Patton 2002, 453–454.)

Analyysi aloitettiin lukemalla koko aineisto moneen kertaan, jotta yleiskäsitys aineistosta muodostui. Aineistoa lukiessani pidin mielessäni tutkimuskysymykseni, joihin olin etsimässä vastauksia. Pattonin (2002, 43) mukaan jokainen analyysi on erilainen ja siihen ei ole olemassa yksittäisiä selkeitä ohjenuoria, mutta käytin analyysissäni hyväkseni Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–109) esittelemää mallia sisällönanalyysin etenemiseksi. Tämä malli on kolmivaiheinen prosessi, jossa aineisto ensin pelkistetään, sen jälkeen ryhmitellään ja lopuksi näiden ryhmien perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä.

Yleiskäsityksen muodostamisen jälkeen värikoodasin aineiston teema-haastattelurungon teemoittelun perusteella helpottaakseni ja nopeuttaakseni aineiston käsittelyä. Tämän jälkeen aineistossa esiintyvät alkuperäisilmaukset muunnettiin pelkistettyyn muotoon. Pelkistetty muoto luotiin niin, että alkuperäisestä ilmauksesta karsittiin turhat sanat pois niin, että jäljelle jäi vain ydinajatus alkuperäisilmauksesta. Samalla karsin aineistosta kohtia, jotka eivät olleet oleellisia tutkimustehtävän kannalta. Pelkistetyt muodot ryhmiteltiin aluksi teemahaastattelurungon teemojen mukaan. Tämän jälkeen niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden perusteella niitä ryhmiteltiin uudes-

taan. Ryhmiteltyjen pelkistettyjen ilmausten jälkeen niitä yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokat yhdistettiin uudelleen yläluokaksi, jonka jälkeen yläluokat ryhmiteltiin vielä yhdistäviin luokkiin. Tämän jälkeen verrattiin vielä uudelleen sopivatko pelkistetyt ilmaukset ja alateemat yhdistäviin teemoihin. Analyysi eteni siis kehämäisesti, joka on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa (Patton, 343). Seuraavan luvun löytöjen esittelyssä aineistoon viitataan käyttämällä tutkimus-haastattelu numeroa.

Taulukko 2 Esimerkki analyysistä

Pelkistetty ilmaus	Alateema	Yläteema	Yhdistävä teema
<i>ihan rento meininki ja uskon et kaikki kyl uskaltaa sanoo mitä ajattelee asiasta</i>	Avoimuus	Demokraattiset työtavat	Moniammattillisuuden edellytykset
<i>kaikkien ryhmän jäsenten kunnioittaminen että kunnioitetaan toinen toistamme</i>	Kunnioitus		
<i>meistä jokainen sanoo oman näkemyksensä elikkä ollaan tasavertaisia ja tasaäänisiä</i>	Tasa-arvoisuus		
<i>minä koen että meillä on jokaisella se oma alueemme</i>	Asiantuntijuus	Työryhmän selkeät roolit	
<i>sellainen selkeä työnjako joka siinä hetkessä luo sen onnistumisen tunteen</i>	Työn jako		

## 5 LÖYDÖT

### 5.1 Erityisopettajan kokemukset oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä

Kaikki erityisopettajat kokivat moniammatillisuuden tärkeänä osana oppilashuoltotyötä, sillä *kun on paljon päitä yhdessä, niin kyllä silloin niitä ideoita sitten syntyy ja tavallaan niitä reittejä löytyy* (H2). He olivat myös yleisesti tyytyväisiä moniammatilliseen yhteistyöhön oppilashuollossa. Erityisopettajien mukaan moniammatillinen yhteistyö oppilashuollossa oli avointa ja tuloksellista. Erityisopettajien mukaan moniammatillisen yhteistyön edellytykset liittyvät erityisesti avoimeen ja tasa-arvoiseen ilmapiiriin, aikaan ja paikkaan ja oppilashuollon suunnitelmallisuuteen ja arviointiin.

#### 5.1.1 Oppilashuollon järjestelyt

Kaikissa kouluissa oppilashuolto oli järjestetty samantyyppisesti. Oppilashuoltolaki oli tuonut muutoksia koulujen oppilashuoltotyön järjestämiseen. Kaikissa kouluissa kokoonnuttiin viikoittain yhdeksi tai kahdeksi tunniksi käsittelemään oppilashuollon asioita moniammatillisessa ryhmässä, jonka nimitykset vaihtelivat kouluittain ja kunnittain. Kahdessa koulussa puhuttiin vielä aikaisemman mallin mukaisesti oppilashuoltoryhmästä ja kahdessa koulussa puhuttiin oppimisen ja koulunkäynnin ryhmästä. Toimintatavat kaikissa ryhmissä olivat kuitenkin samantyylliset, mutta pieniä eroja toiminnasta löytyi.

Kaikkien koulujen oppilashuoltoryhmät olivat moniammatillisia, mutta niiden kokoonpanot vaihtelivat kouluittain. Kaikissa kouluissa oppilashuoltoryhmään kuuluivat rehtori, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja ja koulukuraattori. Kahdessa koulussa ryhmään kuuluivat myös koulupsykologi ja kahdessa koulussa psykiatrinen sairaanhoitaja, jota kutsuttiin *koulupsygykkariksi*. Lisäksi yhdessä koulussa mukana oppilashuoltoryhmässä olivat koululääkäri ja



yhdessä koulun sosiaalihoaja. Ryhmissä vieraili myös luokanopettajia, vanhempia sekä tarvittaessa muiden alojen erityisasiantuntijoita.

Kaikkien ryhmien toimintatavat olivat samantyyllisiä. Tyypillisesti oppilashuoltoryhmän kokouksessa luokanopettajat kävivät yhdessä ryhmän kanssa luokkansa asioita ja tuen tarpeita läpi. Kaikissa kouluissa oppilashuollon toimintaa oli suunniteltu huolellisesti lukuvuoden käynnistyessä. Keväisin oppilashuoltoryhmät arvioivat toimintaansa uudestaan. Käytännöt kuitenkin vaihtelivat toisistaan.

### 5.1.2 Moniammatillista yhteistyötä tukevat ilmapiiritekijät

Moniammatillisen yhteistyön edellytykset liittyvät erityisopettajien kokemusten mukaan avoimeen ja tasa-arvoiseen ilmapiiriin ja toimintatapoihin, käytännön järjestelyihin, kuten aikaan ja paikkaan, sekä selkeään työnjakoon. Lisäksi toiminnan suunnitelmallisuus ja arviointi olivat oppilashuoltoa tukevia tekijöitä. Erityisesti demokraattiset toimintatavat ja luottamuksellinen, avoin ilmapiiri olivat erityisopettajien kokemusten mukaan tärkeänä edellytyksenä moniammatilliselle yhteistyölle.

Demokraattisen ilmapiirin ja toimintatapojen keskiössä oli kunnioitus ja avoimuus. Erityisopettajat pitivät tärkeänä sitä, että moniammatillisessa yhteistyössä kunnioitetaan muiden mielipiteitä ja näkökantoja. Kaikkien ryhmän jäsenten tuli saada tila ja aika kertoa oma kantansa käsiteltävään asiaan. Lisäksi erityisopettajat kokivat tärkeäksi sen, että kaikki ryhmän jäsenet ovat tasavertaisia ja pystyvät sanomaan mielipiteensä ääneen. Moniammatillisen ryhmän *tuttuus* nähtiin tärkeäksi tekijäksi yhteistyön onnistumisen kannalta. Oppilashuoltoryhmän yhteinen pitkä historia oli myös yhteistyötä tukevana tekijänä. Ajan kuluessa ryhmälle oli muotoutunut toimivia käytänteitä ja prosesseja.

”Me kaikki tuodaan tasavertaisesti sinne asioita siihen oppimiseen ja koulunkäynnin ryhmään, joka kerta me kuulostellaan niitä asioita meiltä jokaiselta ja silloin kun me käsitellään jotain asiaa niin meistä jokainen sanoo oman näkemyksensä eliikkä ollaan tasavertaisia ja tasaäänisiä niissä tilanteissa.” (H4)

Moniammatillisuuden edellytykset liittyivät myös käytännön järjestelyihin. Nämä järjestelyt olivat muun muassa aikaan ja paikkaan liittyviä asioita. Erityisopettajat kokivat, että säännöllinen ja sovittu aika helpottaa yhteistyötä niin, että se toi tarvittavan tilan ja ajan oppilashuollollisten asioiden käsittelyyn, ilman muita ulkopuolisia häiriötekijöitä. Tarvittava aika antoi ryhmälle mahdollisuuden paneutua asioihin. Lisäksi tärkeää oli, että aikaa oli varattu tarpeeksi. Yhteistyötä helpottavia käytännön järjestelyitä oli myös se, että ryhmän jäsenet työskentelivät fyysisesti lähekkäin toisiaan, mikä toi yhteistyöhön joustavuutta. Erityisopettajien mukaan oli tärkeää, että oppilashuoltoon liittyvissä asioissa voidaan tarpeen vaatiessa tavata nopeasti niin, että *luokanopettaja tulee ja nykäisee koulupsykologia hihasta tai erityisopettajaa hihasta (H1)*. Lisäksi erityisopettajien mukaan oppilashuoltoryhmän toiminnan suunnitelmallisuus ja aika-  
taulukko on oppilashuoltoa tukeva ja selkeyttävä tekijä.

”Kyllä mä koen ja vielä se että kun mietimme sitä silloin syksyllä että jatketaanko me kuitenkin niin et meillä on kiinteä aika se tiistaina kahdeksasta yhdeksään jolloin kokoontaan ja kaikki oltiin sitä mieltä että kyllä että muuten meidän on mahdoton sitten niin saada silloin kun tarvis niin näitä asiantuntijoita koolle että se aika on varattu ja jos silloin ei ole semmoisia käsiteltäviä niin silloin voidaan pitää niitä pienempiä asiantuntijapalavereja tai tehdä muuta oppilashuollon kehittämistyötä tai silleen siihen liittyvää mutta tota kyllä mä koen että se on tärkeää ja ne on määritelty ne tietyt henkilöt jotka kokoontuu säännöllisin väliajoin ja ne asiat mitä siellä siellä käydään läpi.” (H1)

Rehtori toimi kaikissa ryhmissä puheenjohtajana ja se koettiin tärkeäksi moniammatillista yhteistyötä tukevaksi tekijäksi. Rehtori *jäntevöittää toimintaa*, joka tarkoittaa sitä, että rehtori, puheenjohtajana, piti kiinni aikataulusta ja piti huolen siitä, että käsiteltävissä asioissa pysyttiin aiheessa ja edettiin tavoitteellisesti. Erityisopettajat eivät kokeneet, että rehtori toimii keskustelun johtajana, mutta heidän mielestään oli tärkeää, että rehtori tarpeen vaatiessa osallisti ryhmän jäsenet keskusteluun kysymällä eri henkilöiden mielipiteitä käsiteltävästä asiasta. Rehtorin pedagoginen johtajuus ja vastuu tulivat ilmi silloin, kun ryhmä oli erimielinen käsiteltävästä asiasta. Organisaation prosesseiden järjestelmällisyys ja moniammatillisen yhteistyön suunnitelmallisuus olivat tärkeitä elementtejä oppilashuollon toteutumisessa.

”Mun mielestä asiassa pysyminen on hirveen tärkeää kun me ollaan toisillemme tuttuja ja sillä tavalla niin kun arjessa toistemme kanssa tekemisissä olevia ihmisiä niin helposti tuollaisessa tilanteessa sitten se struktuuri saattaa keskustelussa hävitä niin meidän kokoukset on paljon niin kun sujuvampia ja sitten se järjestys asioissa säilyy ja päämäärä-

hakuisuus on niin kuin paljon selkeämpi kun meillä on siellä puheenjohtaja joka rullaa sitä hommaa eteenpäin.” (H4)

Moniammatillisen yhteistyön edellytyksiin erityisopettajien kokemusten mukaan liittyy ryhmän sisäinen, selkeä roolijako. Oppilashuoltoryhmä koettiin niin, että jokaisella ryhmän jäsenellä oli oma vastuun ja asiantuntemuksen alueensa, sillä *meidän oppilaat ovat kokonaisuuksia, psykososiaalisia, fyysisiä olentoja, että kaikki nämä asiat vaikuttavat yhdessä siihen oppilaan olemiseen ja oppimiseen siellä koulussa* (H4). Näin ollen jokainen ryhmän jäsen vastasi tietystä hyvinvoinnin osa-alueesta. Jos esimerkiksi oppilaan huoli kosketti terveyteen liittyviä asioita, asian käsittelyn vastuu siirtyi kouluterveydenhoitajalle tai koululääkärille. Erityisopettajien kokemusten mukaan yhteistyössä oli tärkeää, että jokaisen ryhmän jäsenen asiantuntemukseen luotettiin ja sitä kunnioitettiin.

”Minä koen että kun meillä on kuitenkin jokaisella se oma alueemme että ei meillä ole sanottavaa mitä koululääkäri tai kouluterveydenhoitaja sanoo, niillä on oma ammattitaitonsa sille omalle alueelle eikä he sitten ala isosti ottaa kantaa johonkin oppimisvaikeusasiaan ja näin.” (H1)

### 5.1.3 Monialaiset hallinnot haastavat oppilashuoltoa

Erityisopettajien kokemusten mukaan moniammatillista yhteistyötä haastavat tekijät liittyvät käytännön järjestelyihin, persoonien välisiin suhteisiin ja hallintoon, sekä lakiin. Käytännön järjestelyt, jotka haastavat moniammatillista yhteistyötä liittyvät erityisesti aikaan ja paikkaan. Erityisopettajien mukaan liian lyhyt aika oppilashuollollisten asioiden käsittelyyn haastoi moniammatillista yhteistyötä, sillä he *kaipais semmoista rauhaa pysähtyä niitten ääreen mieluummin kuin se, että mennään nak nak nak eteenpäin* (H2).

Yhteisen ajan löytäminen oli myös erittäin haastavaa koulun sisäisten ja ulkopuolisten kumppaneiden kanssa. Yhteisen ajan löytäminen oli myös haastavaa eri alojen käyttämien kalentereiden ja tietojärjestelmien takia. Toinen moniammatillista yhteistyötä haastava tekijä liittyy moniammatillisen ryhmän jäsenten määrään. Erityisopettajat kokivat, että liian suuri määrä yhteistyökumppaneita heikentää joustavaa yhteistyötä. Lisäksi joustavuutta heikentää se, jos he työskentelivät fyysisesti eri paikoissa.

”Kyllä terveydenhoitajan kanssa yhteistyö on vähän hankalaa kun me ei koskaan olla yhtä aikaa samassa talossa, meillä oli syksyllä toisenlainen tilanne et me nähtiin kerran viikossa koululla, mutta hänen työpäivänsä siellä muuttui ja minä olen silloin taas toisella koululla. Sen olen kokenut, että meillä oli vielä yks välitunti kun me käytiin näitä minun oppilaiden asioita läpi et onko mitään tai terveydenhoitaja saatto kysäistä jotain. Nyt täytyy sitten erikseen ottaa yhteyttä ja erikseen sopia ja se on me molemmat todettu että se hankaloittaa.” (H2)

Toinen moniammatillista yhteistyötä haastava tekijä erityisopettajien mukaan liittyi henkilöiden välisiin suhteisiin ja näkemyseroihin. Ryhmän tuttuus koettiin yhteistyötä haastavaksi niin, että *kyllähän me välillä just harhaudutaan juttelemaan harhapolulle jotain muutakin* (H3). Ryhmän jäsenten väliset näkemyserot koettiin myös haasteelliseksi oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä. Lisäksi haasteelliseksi koettiin se, jos ryhmän jäsenet eivät olleet kaikki tietoisia toistensa työnkuvista.

”Jos on hyvin erilaisia persoonia siinä tiimissä et jos on tosi vahvoja persoonia ja sitten taas sellaisia vähän hiljaisempia niin sittenhän siellä voi tulla että joku ei uskalla sanoa jotain kun joku on kokoajan äänessä tai sitten joku tämmöinen että joku voi olla jotain tämmöisiä hyvin vanhankantaisia ajatuksia jos ei ole päässyt ajatusmaailma vaikka että minulla minun oppilaillani kellään minun oppilaillani ei ole mitään pulmaa piste.” (H3)

Kolmas moniammatillista yhteistyötä haastava tekijä liittyi hallintoon ja uuteen oppilashuoltolakiin. Erityisopettajat olivat kokeneet uuden oppilashuoltolain haasteelliseksi. Monessa kouluissa oppilashuoltoryhmän toiminta oli muotoutunut ja järjestynyt niin, että *siitä saatiin jo semmoinen matalan kynnyksen paikka luokanopettajalle kertoa niistä mieltä painavista asioista. Nyt se kynnyks lähteä kokoomaa ryhmää on iso* (H2). Yhdessä koulussa ei ollut vielä kertaakaan koottu uuden oppilashuoltolain mukaisesti erillistä oppilashuollon asiantuntijaryhmää.

Uuden lain mukaiset vaitiolo-velvollisuudet nähtiin moniammatillisessa yhteistyössä haasteelliseksi. Yhteistyötä haastoi se, etteivät eri ammattilaiset pystyneet jakamaan tarpeellista tietoa toisilleen vaitiolo-velvollisuuksien takia. Lisäksi haastavaksi koettiin se, mitä asioita voitiin puhua koulukohtaisissa oppilashuoltoryhmissä, eli määrittely niistä asioista, mitkä koskettavat oppimista ja koulunkäyntiä. Erityisopettajien mukaan asiakirjojen laatiminen hidasti ja hankaloitti oppilashuollon joustavuutta. He kuitenkin toivat esille myös lakimuutoksen myönteisiä vaikutuksia.

”No oppilashuoltolaki on nyt tällä hetkellä aika tiukka ja se haastaa nyt koska meidän oppilaat on kokonaisuuksia psykososiaalisia fyysisiä olentoja et kaikki nämä asiat vaikuttaa yhdessä siihen tuota oppilaan olemiseen ja oppimiseen siellä koulussa ja se rajanveto on aina välillä vähän vaikeata et miten siellä voi niin kuin käsitellä ja miten käsitellä.” (H4)

## 5.2 Moniammatillisuuden hyödyntäminen oppilashuollossa

Erityisopettajien kokemusten mukaan moniammatillisuutta hyödynnettiin niin, että eri alojen ammattilaiset toivat oman asiantuntijuutensa ryhmään, jolloin käsiteltävä asia *tulee mahdollisimman niin kun monesta vinkkelistä katsottuna se asia kun sitä käsitellään* (H4). Moniammatillisessa yhteistyössä korostui eri alojen asiantuntemus, jotka koskettavat tiettyä osa-aluetta Erityisopettajien mukaan oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä korostuivat tarkasti rajatut vastuualueet, joita ryhmän jäsenet kunnioittivat, mutta toisaalta erityisopettajat kokivat myös, että vapaa mielipiteiden ja näkökantojen esittäminen oli tärkeä moniammatillista oppilashuoltoa tukeva tekijä.

### 5.2.1 Moniammatillisuutta hyödynnetään arvioinnissa, tuessa ja verkostoitumisessa

Moniammatillisuutta hyödynnettiin oppilashuollossa käsiteltävän asian arvioinnissa ja ongelmanmäärittelyssä, tuen järjestämisessä ja verkostoitumisessa. Oppilashuollon ongelmanmäärittelyssä hyödynnettiin erityisesti oppilaan luokanopettajan, erityisopettajan ja vanhempien asiantuntemusta. Erityisopettajien mukaan ongelmanmäärittelyssä ja arvioinnissa oli tärkeää kuulla oppilaan arjessa toimivia henkilöitä ja heidän kokemuksiaan, jotta saadaan mahdollisimman tarkka ja selkeä kuvaus haasteesta ja siihen vaikuttavista mahdollisista taustatekijöistä. Vanhempien tai huoltajien läsnäoloa myös kaikissa muissa oppilashuollonprosesseissa pidettiin tärkeänä.

”Myöskin sitten näihin arvioihin ja vanhempien kanssa keskusteluihin ja niin kuin näin et en ole yksin siinä vaan tehdään yhdessä sitten sitä asiaa mutta että tietysti mä sitten tuon sen oman näkemyksen siinä esille että mitä minusta tuntuu et miten tässä kannattaisi tai voisi tehdä ja sitten mietitään yhdessä että...” (H3)

Moniammatillisuutta hyödynnettiin myös oppilashuollon tukitoimien toteuttamisessa. Tietty tuen tarve ohjautui siitä vastaavalle asiantuntijalle, niin

että se tukee oppilaan oppimista. Tuen tarpeesta riippuen, sen järjestämisestä vastasi yksittäinen asiantuntija tai joissain tapauksissa useampi ryhmän jäsen tai ryhmän ulkopuolinen asiantuntija. Jos oppilaan ongelma oli selkeä ja spesifi johonkin tiettyyn alaan liittyvä, sen toteuttamisesta vastasi yksi henkilö, mutta *sitten kun se menee tänne pedagogiselle puolelle niin silloinhan niitä interventioita toteuttaa laaja-alaisen erityisopettajan lisäksi luokanopettajat, aineenopettajat ja muut koulun työntekijät* (H4). Erityisopettajien mukaan on hyvin tärkeää, että ryhmän jäsenillä on selkeä käsitys siitä, kuka tukea lähtee toteuttamaan ja kenellä on vastuu siitä.

*”Koska voidaan huomata siinä palaverissa että okei tämä on terveydellinen ongelma ja lähtee se pyörä pyörimään sitten sieltä kouluterveydenhoitaja lääkärin kautta johonkin suuntaan tai sitten voidaan todeta että no tämä on oppimisen ongelma jolloin se lähtee sitten koulupsykologin kautta pyörimään se asia eteenpäin ja siinä voidaan toki sopia niin kuin monta toimijaa mutta se on hirveen tärkeätä et se jaetaan että tai päätetään selkeästi kuka tekee ,mitä tekee, kenen kanssa ja kenellä on vastuu siitä seurannasta”* (H3)

Erityisopettajien kertomuksen mukaan on tärkeää, että vaikka tukitoimista olisi vastannut yksi tai muutama henkilö, niiden toimivuuden arvioinnissa hyödynnettiin kaikkia ryhmän jäseniä. Erityisopettajien mukaan oli myös tärkeää, että oppilashuoltoryhmä arvioi yhdessä omaa toimintaansa ja mahdollisuuksien mukaan pyytää esimerkiksi koulun muilta opettajilta palautetta omasta työstään.

Erityisopettajien mukaan oppilashuollon moniammatillisuutta hyödynnettiin myös erityisesti verkostoitumisessa koulun ulkopuolisiin aloihin ja toimijoihin, joita erityisopettajat pitivät tärkeinä yhteistyökumppaneina oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa. Ryhmän jäsenet olivat yhteydessä eri alojen ja ammattien verkostoihin, joita he hyödynsivät oppilashuollossa saadakseen oppilaille mahdollisimman laajat tukitoimet, myös koulun ulkopuolisilta erityisasiantuntijoilta.

## **5.2.2 Erityisopettajan asiantuntijuus liittyy oppilaidentuntemukseen ja oppimisen tukemiseen**

Erityisopettajat kokivat, että heidän asiantuntemuksensa oppilashuollossa liittyy erityisesti oppilaidentuntemukseen. Erityisopettajat tekivät kouluissa

*enemmän tai vähemmän kaikkien oppilaiden kanssa yhteistyötä (H2).* Tätä kokemusta he hyödynsivät oppilashuollossa, jolloin he pystyivät tuomaan oppilashuolto-ryhmän käyttöön hiljaista tietoa oppilaiden arjesta. Erityisopettajien toimivat myös yhdyshenkilöinä koulun arjen ja oppilashuollon välillä, sillä luokanopettajat ottivat yleensä ensimmäisenä yhteyden erityisopettajaan oppilashuollollisissa asioissa.

Toinen tärkeä asiantuntemuksen osa-alue erityisopettajien kokemuksen mukaan liittyi oppimiseen ja oppimisen tuen järjestämiseen koulussa. Oppimiseen liittyvistä asioista erityisesti oppimisen arviointi, koetaan erityisopettajan asiantuntijuuteen ja työnkuvaan liittyväksi. Erityisopettajien mukaan oppimiseen liittyvä oppilashuolto lähti usein liikkeelle niin, että oppilas tuli erityisopettajan luokkaan, jolloin erityisopettaja arvioi oppilaan oppimista tai vaihtoehtoisesti erityisopettaja meni oppilaan luokkaan arvioimaan oppimista laadullisesti ja määrällisesti.

*”Tässä olisi oppimisen pulma niin silloinhan minulla on välineet siihen, että minä rupeen miettiä et missä kohtaa minun tehtävä on mennä sinne luokkaa ja katsoa minkälaisissa tilanteissa tämä ongelma esiintyy ja sitten toisaalta, että jos se liittyy johonkin ihan tiettyyn oppimisen alueeseen niin sitten mun on tehtävä siitä lisäselvitystä.” (H4)*

Erityisopettajat toimivat myös kolmiportaisen tuen järjestämisen, siihen liittyvien asiakirjojen ja pedagogisten ratkaisujen asiantuntijoina. Lisäksi erityisopettajat toimivat usein yhdyshenkilöinä oppilashuollon ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin. Erityisopettajat ottivat usein yhteyden vanhempiin, jos he kokivat sen olevan luontainen ratkaisu; erityisesti silloin, kun he itse olivat työskennelleet oppilaan kanssa. Lisäksi erityisopettajat ovat yhteydessä laajempiin verkostoihin, kuten erikoissairaanhoidon tai sosiaalitoimeen, jotka erityisopettajat kokivat tärkeiksi osiksi oppilashuoltoa.

## 6 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys koski sitä, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkimuksessa mukana olleiden erityisopettajien kokemukset oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä olivat pääosin positiivisia. Heidän mukaansa moniammatillisuus on tärkeä osa oppilashuoltoa, sillä se tuo uusia näkökulmia tarkasteltaviin haasteisiin ja laajentaa niihin vaikuttamisen keinoja. Opettajien arvioimana moniammatillisuus lisää myös oppilashuollon tuloksellisuutta.

Tutkimuksen löytöjen mukaan oppilashuollossa tehtävän moniammatillisen yhteistyön edellytykset liittyvät erityisesti käytännön järjestelyihin, kuten riittävään aikaan ja paikkaan. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilashuoltoryhmässä vallitsee avoin, luottamuksellinen ja tasa-arvoinen ilmapiiri. Tutkimuksen löydöt oppilashuollon moniammatillista yhteistyötä tukevista tekijöistä olivat linjassa aikaisempien oppilashuollon moniammatillista yhteistyötä koskevien tutkimusten ja selvitysten kanssa (mm. Vismanen 2011, Peltonen 2006, Kontio 2013).

Erityisopettajat korostivat tässä tutkimuksessa myös oppilashuoltotyön suunnitelmallisuutta ja arviointia kouluissa tärkeänä moniammatillista yhteistyötä tukevana tekijänä. Kaikkien opettajat olivat kokeneet tärkeäksi sen, että oppilashuollon toiminta oli tarkkaan suunniteltua lukuvuoden alussa. Lisäksi työn arvioiminen kevätlukukauden lopussa nähtiin tärkeänä. Rehtorin merkitys oppilashuoltoryhmien puheenjohtajana nähtiin tärkeänä osana oppilashuoltoryhmän moniammatillista yhteistyötä. Oppilashuoltotyön suunnitelmallisuus ja työn uudelleen arvioiminen oli oppilashuoltoryhmän vastuulla. Erityisopettajien mukaan koko ryhmä osallistui tähän suunnitteluun ja arviointiin. Rehtori koettiin olevan pedagogisen johtajan roolissa, joka viime kädessä määrittä minä linjauksen oppilashuoltoryhmä valitsee, jos ryhmässä esiintyi erilaisia näkemyksiä aiheesta.

Moniammatillisuutta käsittelevässä kirjallisuudessa huomioidaan usein myös organisaatioiden merkitys moniammatillista yhteistyötä mahdollistavana

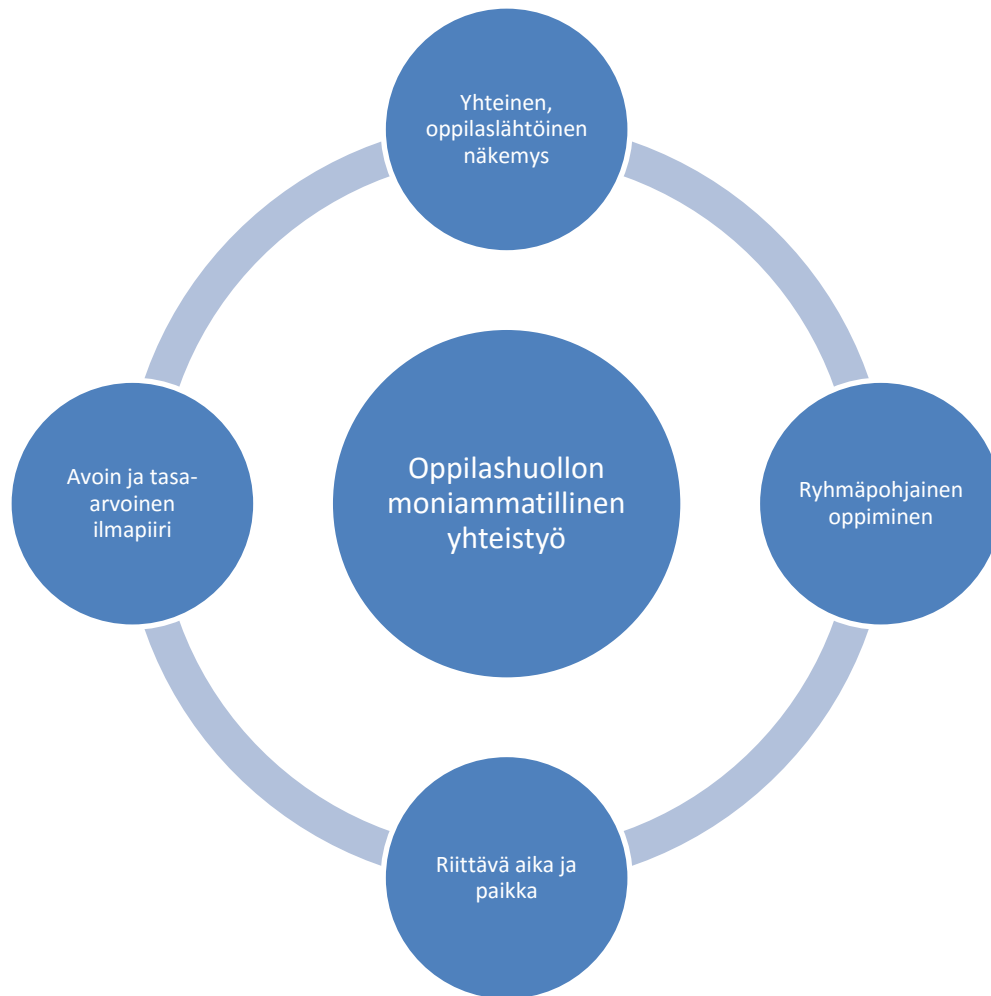


ja tukevana tekijänä (Isoherranen 2005, 65). Organisaatio, joka tämän tutkimuksen viitekehyksessä on koulu, voi omalla toiminnallaan tukea oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön onnistumista. Tällaisella organisaatiolla, joka pyrkii kehittymään omaa toimintaansa ryhmän ja yksilön tasolla, kutsutaan usein termillä oppiva organisaatio (Moilanen 1996, 8; Senge 2000, 20).

Oppivien organisaatioiden malleja on sovellettu ja tutkittu myös koulujen kontekstissa (mm. Senge 2000; Naukkarinen 1999). Senge (2000) on kehittänyt oppivan organisaation mallia koulujen hyödynnettäväksi. Sengen (2000, 5) oppivan koulun mallin ytimessä on yhteistyö. Tämän tutkimuksen havainnot oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön edellytyksistä ovat samansuuntaisia kuin, mitä Senge pitää oppivan koulun edellytyksinä. Senge pitää tärkeänä, että oppivan koulun henkilöstöllä on yhteinen jaettu näkemys siitä, mitä heidän työllään pyritään saavuttamaan. Myös tämän tutkimuksen löytöjen mukaan erityisopettajat pitivät tärkeänä lukukauden alussa tapahtuvaa työn suunnittelua ja arvokeskusteluja, joissa he olivat miettineet mitkä heidän tavoitteensa ovat ja miten niitä yritetään saada toteutetuksi. Tavoitteissa näyttäytyi oppilaslähtöisyys, eli miten ja millä tavoin oppilashuoltoryhmä kykenee oppilaita parhaiten ja tehokkaimmin tukemaan seuraavan lukuvuoden aikana.

Senge (2000, 73–74) näkee tärkeäksi myös ajatuksen siitä, että ammattilaisten henkilökohtainen osaaminen kehittyy ryhmän mukana ja onnistuu hyvien kommunikaatiotaitojen avulla. Hyvät kommunikaatiotaidot ja dialogisuus auttavat ryhmää saavuttamaan parempia tuloksia. Tässäkin tutkimuksessa korosivat hyvät kommunikaatiotaidot moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä.

Organisaation ja koulun toimintakulttuurin merkitys näyttäytyi tässä tutkimuksessa tärkeäksi osaksi oppilashuollon moniammatillista yhteistyötä. Olen koonnut tämän tutkimuksen löytöjen keskeiset ulottuvuudet kuvioon 2. Organisaation tarjoama riittävä aika ja paikka, yhteisen oppilaslähtöisen näkemyksen merkitys ja oppilashuoltoryhmän toiminnan kehittyminen hyvien kommunikaatiotaitojen kautta olivat kaikki moniammatillista yhteistyötä tukevia tekijöitä. Lisäksi avoin, luottamuksellinen ja tasa-arvoinen ilmapiiri voidaan nähdä osaksi koulun yhteistä toimintakulttuuria.



Kuvio 2 Onnistuneen oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön osatekijät

Toinen tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksistä koski sitä, miten oppilashuollossa hyödynnetään moniammatillisuutta. Moniammatillisuuden hyödyntämisestä oppilashuollossa on vaihtelevia tuloksia. Vismasen mukaan oppilashuollossa osataan hyödyntää moniammatillisuutta ja Kontion (2013) mukaan oppilashuollossa osataan hyödyntää moniammatillisuutta sosiaalisen kognition luomisessa, jolla tarkoitetaan siis yhteisen käsityksen ja tavoitteen saavuttamista moniammatillisen ryhmän sisällä. Fay ym. (2006) toteavat, että moniammatillisuus ei aina tuota parempia tuloksia. Hjörne ja Säljö (2006, 2008, 2014) taas ovat todenneet, että moniammatillisuutta ei osata hyödyntää oppilashuolto-

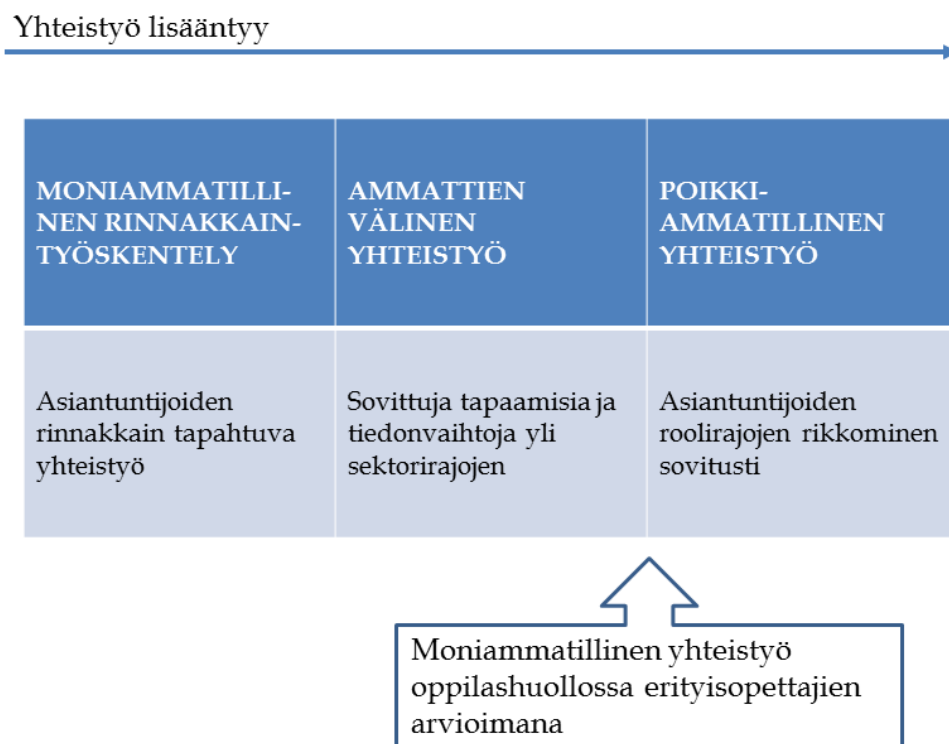
työssä. Heidän havaintojensa mukaan oppilashuoltoryhmän keskustelut olivat kerta toisensa jälkeen hyvin kaavamaisia ja niissä korostettiin oppilaiden ominaisuuksia ongelmia ratkaisujen sijaan.

Tämän tutkimuksen löytöjen perusteella oppilashuollossa hyödynnetään moniammatillisuutta monin tavoin läpi oppilashuollon eri prosessien. Moniammatillisuus näyttäytyy erityisesti oppilaiden tuen tarpeen arvioinnissa ja oppilashuollollisten tukitoimien toteuttamisessa. Oppilashuoltoryhmän kokouksissa on tyypillisesti mukana eri alojen edustajia, jotka kaikki tuovat oman näkemyksensä käsiteltävään asiaan. Tämän arvioinnin jälkeen oppilashuollon tukitoimien järjestäminen siirtyi sille henkilölle, jonka alaa mikäkin tukitoimi kosketti. Löytöjen mukaan oppilashuollon moniammatillisuudessa erityisopettajien arvioimana korostuivat kuitenkin suhteellisen tarkasti rajatut vastuualueet eri ammattilaisten ja alojen välillä.

Moniammatillista yhteistyötä on eritasoista, joka vaikuttaa yhteistyön intensiteettiin. Kontio (2013, 18) on määritellyt moniammatillisuutta eriasteisiin yhteistyön intensiteetin mukaan. Ensimmäisenä moniammatillisuuden asteena Kontio pitää moniammatillisena rinnakkain työskentelyä, jossa eri alojen ammattilaiset työskentelevät rinnakkain, ilman varsinaista konkreettista yhteistyötä. Seuraavana tasona on taas ammattien välinen yhteistyö, jossa yhteistyötä tapahtuu sovituisissa tapaamisissa. Viimeisenä tasona, jossa yhteistyö on intensiteetiltään korkeinta, on poikkiammatillinen yhteistyö. Tässä yhteistyön mallissa yhteistyötä on eniten. Ammattilaiset rikkovat sovitusti eri alojen ja ammattien välisiä roolirajoja yhteisten päämäärien saavuttamiseksi.

Moniammatillisuus oppilashuollossa erityisopettajien arvioimana sijoittuu ammattien välisen yhteistyön ja poikkiammatillisen yhteistyön välimaastoon (Kuvio 3). Oppilashuollossa hyödynnetään ja jaetaan moniammatillisuutta ja eri toimialojen asiantuntijuutta. Oppilashuoltoryhmän kokoukset ovat sovittuja ja suunniteltuja säännöllisiä tapaamisia, jossa eri alojen ammattilaiset voivat jakaa tietoa ja asiantuntemustaan, arvioida oppilaiden ja koulujen tuen tarpeita, sekä suunnitella tukitoimien toteuttamista. Lisäksi yhteistyötä tapahtuu myös tilanteissa, joita ei ole ennalta sovittu, kuten käytäväkeskusteluissa. Oppilashuollon

moniammatillisessa yhteistyössä ei kuitenkaan esiintynyt sovittua roolirajojen rikkomista, vaan erityisopettajien mukaan eri jäsenten asiantuntemusta päinvastoin pyrittiin kunnioittamaan niin, että muiden alojen ammattilaisten asiantuntijuuteen ei puututtu ja siihen luotettiin. Jokainen oppilashuollon jäsen vastaa omaa alaansa koskevista arvioinneista, tukimuodoista, joita hän pääosin toteuttaa yksin.



Kuvio 3 Moniammatillisen yhteistyön eriasteiset yhteistyömuodot suhteessa yhteistyönintensiteettiin Kontiota (2013) ja Isoherrasta (2005) mukaillen

Oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä erityisopettajien arvioimana esiintyi kuitenkin myös viitteitä poikkiammatillisesta yhteistyöstä. Opettajat mainitsivat, että on tärkeää kuulla kaikkien ryhmän jäsenten mielipide asiaan kuin asiaan, riippumatta heidän edustamastaan alasta tai ammatista. Lisäksi opettajat korostivat useaan otteeseen oppilaiden vanhempien ja joissain tapauksissa myös oppilaan itsensä mukana oloa läpi oppilashuollon eri prosessien.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen anti

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia erityisopettajilla on oppilashuoltoryhmän moniammatillisesta yhteistyöstä. Tässä tutkimuksessa saatiin tuloksia oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön osatekijöistä ja siitä, miten moniammatillisuutta hyödynnetään oppilashuollossa. Moniammatillisen yhteistyön osatekijöitä olivat aika ja paikka, avoin ilmapiiri, yhteinen oppilaslähtöinen näkemys ja ryhmäpohjainen oppiminen oman työn suunnittelun ja arvioinnin kautta. Havainnot olivat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten ja selvitysten kanssa (Vismanen 2011; Koskela 2009; Koskela 2013).

Erityisopettajien mukaan oppilashuollossa hyödynnetään moniammatillisuutta monin eri tavoin oppilashuollon eri prosesseissa. Kuitenkin oppilashuollon moniammatillista yhteistyötä on syytä tarkastella kriittisesti, sillä erityisopettajien arvioimana siinä korostuivat suhteellisen tarkasti rajatut vastuun- ja asiantuntemuksen alueet. Samanlaisia havaintoja oppilashuoltoryhmien moniammatillisesta yhteistyöstä on tehnyt myös Koskela (2013, 102). Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä kuitenkin pidetään näiden alueiden rikkomista (Isoherranen 2005, 66).

Tässä tutkimuksessa oppilashuoltoa lähestyttiin moniammatillisen yhteistyön kautta erityisopettajien arvioimana. Erityisopettajien rooli oppilashuollon oppilashuoltoryhmässä eroaa muista ryhmän jäsenistä siten, että erityisopettajat työskentelevät jatkuvasti ja päivittäin oppilaiden kanssa, joiden asioita oppilashuoltoryhmässä käsitellään. Erityisopettajat arvioivat tämän heidän vahvuudekseen oppilashuoltoryhmässä, sillä he pystyivät hyödyntämään ja tuomaan muille ryhmän jäsenille tietoa asioista, jotka näkyivät oppilaiden arjessa ja työskentelyssä. Muut oppilashuoltoryhmän jäsenet saattavat tavata oppilaita

ainoastaan oppilashuollollisissa asioissa, arvioinnissa tai tukiessaan heitä muuttaman kerran.

Erityisopettajat myös tekevät päivittäistä yhteistyötä koulun muun henkilökunnan kanssa. Erityisopettajat ovat luokissa opettamassa ja tukemassa oppilaita ja he käyvät keskustelua opettajien kanssa oppilaiden asioista. Lisäksi erityisopettajat tapaavat muuta koulun henkilökuntaa vapaammin opettajanhuoneessa ja käytävillä. Erityisopettajien ja koulun muun henkilökunnan välinen yhteistyö voi tästä syystä olla erilaista ja joustavampaa verrattuna esimerkiksi koulupsykologiaan, joka työskentelee koulun muun henkilökunnan kanssa ainoastaan poikkeustapauksissa.

Moniammatillinen yhteistyö oppilashuollossa oli erityisopettajien mukaan tuloksellista. Erityisopettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilashuoltoryhmän roolit ovat tarkkaan jaettuina ja ryhmän jäsenet kunnioittavat niitä. Tämä kuitenkin vaikuttaa siihen, että yhteistyön määrä pienenee. Kouluhyvinvointi koostuu monesta eri osa-alueesta. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan yhteisestä huolesta kaikkien oppilaiden kohdalla. Tällainen holistinen näkemys hyvinvoinnista ja sen tukemisesta edellyttää, että sitä että tarvittavan tuen järjestämiseen osallistuvat kaikki oppilaan arkeen liittyvät henkilöt. Parhaassa tapauksessa myös oppilaan huoltajat osallistuisivat kouluhyvinvoinnin tukemiseen.

Senge (2000, 72) pitää yhtenä oppivan koulun perustavanlaatuisena elementtinä sitä, että ryhmässä vallitsee yhteinen visio ja sitoutuneisuus tavoitteen saavuttamiseksi. Hänen mukaansa autoritaarinen ryhmän johtaminen ei ole kestävä. D'Amour ym. (2005) mukaan moniammatillisen ryhmän sisäinen valta tulee olla jaettu ryhmän kesken yhteisesti. Jos oppilashuoltoryhmässä vallitsevat liian tarkkaan varjellut ammatilliset roolit, se voi loppujen lopuksi heikentää toteutettuja tuen muotoja. En tarkoita sitä, että ryhmän ei tule kunnioittaa eri alojen ammattilaisten taitoja tai tietoja. Jos kuitenkin oppilashuoltoryhmän jäsenet ajattelevat, että tietty tuen tarve ei kosketa heidän alaansa ja näin ollen heillä ei ole velvollisuutta tai valtaa osallistua esimerkiksi siihen kaavailtuihin tuen muotoihin, ei oppilashuollossa tavoiteta sen periaatteena olevaa ennalta-

ehkäisevää luonnetta, oppilaslähtöisyyttä ja yhteistä huolta oppilaiden hyvinvoinnista.

## 7.2 Uskottavuus

Pattonin (2002, 563) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on syytä muistaa, että tutkimuksen löydöt tulee pitää kontekstissaan. Tavoitteena ei ole hakea yleistettävyyksiä, vaan lisätietoa ja ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Tärkeää on, että tutkimuksen kulku avataan tarkasti (Luku 4). Sisäisen validiteetin tavoitteena on tavoittaa tutkittavan ilmiön todellisuus ja pyrkimys saada tutkimuksessa tuloksia siihen, mihin haluttiin.

Tämän tutkimuksen aineisto oli suppea, mutta tutkimukseen osallistuneilla neljällä erityisopettajalla oli verrattain pitkä kokemus oppilashuoltotyöstä ja moniammatillisesta yhteistyöstä. Kolmella tutkimushenkilöllä oli kokemusta oppilashuollosta ennen ja jälkeen uuden lakimuutoksen, joka oli oleellisesti vaikuttanut opettajien mukaan oppilashuoltotyöhön. Tämän kokemuksen avulla he pystyivät arvioimaan oppilashuoltotyötä ja moniammatillista yhteistyötä pitkällä aikavälillä. Kaikkien erityisopettajien mukaan oppilashuoltotyö olikin muuttunut vuosien saatossa järjestäytyneempään suuntaan. Yhdellä tutkimushenkilöllä oli vain vuosi kokemusta oppilashuoltotyöstä oppilashuoltoryhmän jäsenenä, mutta toisaalta myös tällainen tuore näkökulma voi avata uusia ulottuvuuksia tutkittavaan ilmiöön.

Haastatellut erityisopettajat työskentelivät eri kouluissa. Kaksi opettajaa työskenteli saman kunnan sisällä ja toiset kaksi opettajaa taas toisen kunnan sisällä. Kunnilla ja yksittäisillä kouluilla on autonomisuus suunnitella ja toteuttaa oppilashuoltotyötä itse suunnittelemallaan ja arvioimallaan tavalla (Oppilas ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013) Tästä syystä oli tärkeää saada kokemuksia moniammatillisesta oppilashuoltotyöstä eri kouluista ja eri kuntien sisältä, jossa oppilashuoltotyö on järjestetty eri tavoin, jotta oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä saatiin muodostettua mahdollisimman laaja kuva. Tässä tutkimuksessa mukana oli neljä koulua kahdesta eri kunnasta. Kaikissa kouluissa

oppilashuoltotyö oli järjestetty hyvin samansuuntaisesti, mutta eroavaisuuksia löytyi, esimerkiksi oppilashuoltoryhmästä käytettiin eri kuntien välillä eri nimityksiä. Tämä seikka painottaa sitä, että kouluissa ja kunnissa vielä suunnitellaan oppilashuoltotyötä ja toimivien vakinaisten käytäntöjen löytyminen on vielä kesken.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla erityisopettajia heidän omissa kouluissaan kahden kesken. Tutkittavilla oli esitetty etukäteen tutkimuksen aihe ja haastattelun teemat, haastattelun käyttötarkoitus ja tutkimushenkilöiden, sekä heidän edustamien organisaatioiden anonymiteettiin liittyvät asiat. Tavoitteena oli, että tutkimushenkilöt vastaisivat teemahaastattelussa omina itsenään mahdollisimman totuuden mukaisesti, eivätkä he toimisi organisaatioidensa edustajina, jolloin vastaukset eivät välttämättä vastaisi todellisuutta.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa sekä opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilashuollon ennaltaehkäisevää luonnetta. Tässä tutkimuksessa oppilashuollon ennaltaehkäisevä luonne ei näyttäytynyt millään tavoin erityisopettajien haastatteluissa. Kyse voi olla siitä, että tätä uutta suuntausta oppilashuoltotyölle ei ole vielä ehditty sisäistämään kouluissa, vaikka se tosin on jo pitkäänkin ollut listattuna esimerkiksi opetussuunnitelman perusteisiin. Kyse voi olla myös siitä, että oppilashuoltoryhmät ovat pitkään käsitelleet pääosin yksittäisten oppilaiden asioita ryhmien tapaamisissa, jotka näkyivät opettajien vastauksissa. Voi myös olla, että teemahaastattelun teemat liittyivät liiaksi oppilashuoltoryhmään, jolloin oppilashuollon ennaltaehkäisevää luonnetta ei tullut käsitellyksi.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheita**

Oppilashuoltotoiminta Suomessa kokee tällä hetkellä muutoksia uuden lakimuutoksen myötä, joten aiheen laajoille lisätutkimuksille on tarvetta.



ta. Perusopetuslain alaisuuteen kuuluvia koulunkäynnin ja oppimisen asioita käydään moniammatillisesti läpi oppilaskohtaisesti oppimisen ja koulunkäynnin ryhmissä. Näitä asioita voidaan käydä läpi ilman oppilaan ja huoltajan erillistä lupaa. Suoraan koulunkäynnin ja oppimisen ulkopuolelle jäävien tilanteiden ja asioiden käsittelytapa ja hoito jäävät huoltajan ja asianomaisen oppilaan päätettäväksi ja niiden käsittelyssä noudatetaan oppilashuoltolakia. Koulujen henkilökunnat ovat tällä hetkellä siten uuden edessä oppiessaan uutta tapaa toimia moniammatillisessa oppilashuollossa ja määritellessään oman koulun oppilashuollon toimintakulttuuria uusiksi.

Erityisopettajien arvioimana moniammatillisuus oppilashuollossa näyttäytyi hyvin myönteisenä ja joustavana yhteistyönä. Erityisopettajan rooli oppilashuollossa ja oppilashuoltoryhmässä voidaan nähdä eräänlaisena linkkinä koulun arjen ja oppilashuoltoryhmän välillä, sillä erityisopettajat toimivat niin vahvasti mukana molemmissa. Voisiko tämä olla syynä sille, miksi erityisopettajat arvioivat oppilashuollon moniammatillisen yhteistyön näin myönteisessä valossa? Jotta oppilashuoltoryhmän moniammatillisesta yhteistyöstä saataisiin tarkempi kuva, olisi tärkeä tutkia oppilashuollossa olevien muiden alojen ammattilaisten, kuten koulukuraattorin tai koulupsykologin, käsityksiä oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä ja eroavatko ne jollakin tavalla erityisopettajien käsityksistä samasta ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa korostui myös kouluorganisaation tuki oppilashuoltotyössä, käsittäen käytännön järjestelyjen mahdollistamisen ja oppilashuoltotyön suunnitelmallisuuden, arvioinnin ja järjestämisen. Erityisopettajat kokivat erityisesti oppilashuollon suunnitelmallisuuden ja arvioinnin oppilashuoltoa ja moniammatillista yhteistyötä tukeväksi tekijäksi. Nämä molemmat tekijät ovat pääosin koulu- ja kuntakohtaisia. Niiden järjestämisestä vastaa koulutuksesta vastaava taho kunnan tasolla ja koulukohtaisesti rehtori, joten käytänteet voivat olla hyvinkin moninaiset. Tässä tutkimuksessa tarkastelun alla oli vain kaksi kuntaa. Tulevaisuudessa olisi syytä selvittää, miten eri kunnissa ja kouluissa on järjestetty oppilashuolto, minkälainen organisaation tuki niissä on ja tätä kautta

pyrkii löytämään toimivia käytänteitä oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön tukemiseksi ympäri Suomen.

## LÄHTEET

- Atkinson, M., Wilkin A., Stott, A. Doherty, P. & Kinder, K. 2002. Multi-agency Working: a Detailed Study. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/CSS02/CSS02.pdf> (luettu 22.04.2015)
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. Boston, MA. Allyn and Bacon.
- Bradshaw, J., Keung, A. & Rees, G. Children's subjective well-being: international comparative perspective. *Children and Youth Services Review* 33 (4), 548-556.
- Coleman, J. 2009. Well-being in schools: empirical measure or politician's dream? *Oxford Review of Education* 35 (3), 281-292.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M. D. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19 (1), 116-131.
- Fay, D., Borrill, C., Amir, Z., Haward, R., & West, M. A. (2006). Getting the most out of multidisciplinary teams: A multi-sample study of team innovation in health care. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 79(4), 553-567.
- Frailon, J. 2004. *Measuring Student Well-Being in the Context of Australian Schooling: Discussion Paper*. ACER: Australian Council for Educational Research.  
[http://scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Archive%20Publications/Measuring%20and%20Reporting%20Student%20Performance/Measuring\\_Student\\_Well-Being\\_in\\_the\\_Context\\_of\\_Australian\\_Schooling.pdf](http://scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Archive%20Publications/Measuring%20and%20Reporting%20Student%20Performance/Measuring_Student_Well-Being_in_the_Context_of_Australian_Schooling.pdf) (luettu 28.05.2015)
- Guvå, G., & Hylander, I. 2012. Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International* 33(2), 135-150.
- Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas - ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. 2014. HE 67/2014 vp.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Helsinki.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes. & Sajavaara.P. 2013. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Hjorne, E. & Saljö, R. 2014 Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5–14.
- Hjorne, E., & Säljö, R. 2004. The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education*, 15(4), 321-338.
- Hjorne, E., & Saljo, R. 2006. " There Is Something About Julia": Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(1), 1-24.
- Housley, W. 2003. Interaction in multidisciplinary teams. Aldershot: Ashgate.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY
- Isoherranen, K., Rekola L., Nurmi, R. 2008. Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY
- Isoherranen, Kaarina 2012: Uhka vai mahdollisuus –moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Unigrafia. Helsinki
- Janhunen, K-M.2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopisto.
- Kalkkinen, P. & Peltonen, H. 2007. Oppilashuoltotyöryhmät. Teoksessa M. Rimpelä, A-M. Rigoff, J. Kuusela, H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – peruseräraportti kyselyistä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus ja STAKES. 77–89.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Väitöskirja. Acta Univeristatis Oulu 138.
- Koskela, S. 2013. Mie teen vaan oman työni. Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämistä. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.

- Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: Tukeva Hanke.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion international*. 17 (1), 79–87.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Väitöskirja. Lapin Yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 167.
- Koskela, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. 2013. Pupil welfare in Finnish schools—communal or falling apart?. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1311-1323.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO koululaistutkimus (HBSC Study). Koulutuksen seurantaraportti 2012:8. Helsinki: Opetushallitus
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikkan, A. Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 25/2014. Helsinki 2014.
- Luostarinen, M. 2000. Laaja-alainen erityisopettaja asiantuntija jäsenenä moniammatillisena tiiminä toimivassa oppilashuoltoryhmässä peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio – tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto.
- Munn, P. 2010. How Schools Can Contribute to Pupils 'Well-being. *Child Well-Being. Understanding Children's Lives*. London, 91-110.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peltonen, H. 2009. Oppilashuollon suunnitelmat ja oppilashuoltoryhmien työskentely. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fjörd & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Opetushallitus ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 143–155.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2014. Opetushallitus.
- Pollard, E. & Lee, P. 2003. Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*. 61, 59-78.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Määttä, P. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 373–401
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva. WSOY.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Helsinki. Tammi.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. 2000. A fifth discipline resource: Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. New York. Doubleday.
- Soutter, A. 2011. What can we learn about well being in school? *Journal of Student Well Being*. 5 (1), 1–21.
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O’Steen, B. 2011. How do high school youths’ educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 591-631.
- Statham, J., & Chase, E. 2010. Childhood Wellbeing: A brief overview. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A., Remes, P. & Kirjonen, J. Muuttuva asiantuntijuus. 1997. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Wiss, K., Rimpelä, M. 2009. Oppilashuollon henkilöstö ja toiminnan painotus. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fjörd & H. Peltonen (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Peruseräraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Opetushallitus ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 156–170

Lait joihin viitattu:

Kansanterveyslaki (66/1972)

Lastensuojelulaki (417/2007)

Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013)

Perusopetuslaki (868/1998)

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuslupa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa erityisopettajien kokemuksia oppilashuollon moniammatillisesta yhteistyöstä. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, noudattaen hyvää tutkimusetiikkaa. Haastattelussa ei käsitellä mitään oppilashuoltoryhmän tapauksia, eikä haastateltavaa tai hänen edustamaansa organisaatiota pystytä paikantamaan tutkimuksesta.

Haastattelu nauhoitetaan, jonka jälkeen se litteroidaan tekstitiedostoksi, jota käytetään pro gradu tutkielmani aineistona.

Voit tarvittaessa ottaa yhteyttä minuun sähköpostilla tai puhelimella, jos sinulla on kysymyksiä tutkimukseen liittyen tai haluat perua osallistumisesi tutkimukseen.

-----

-----

Haastateltava

Haastattelija Ville-Pekka Rikkola

sähköpostiosoite

puhelinnumero

Sopimuksia allekirjoitetaan kaksi: toinen haastateltavalle ja toinen haastattelijalle.

## Liite 2. Haastattelun teemat

### Taustakysymykset

koulutus

työkokemus

### Oppilashuoltoryhmä/asiantuntijaryhmä

kuinka usein kokoontuu

kuka kutsuu koolle

ketä paikalla

millaisia asioita usein käsitellään

millainen rooli erityisopettajalla oppilashuoltoryhmien tapaamisissa

### Yhteistyö oppilashuoltotyössä

kenen kanssa teet eniten yhteistyötä

mitkä asiat edesauttavat yhteistyötä

mitkä asiat haittaavat yhteistyötä

miten kehittäisit yhteistyötä?

### Ongelmanmäärittely ja tilanteen arviointi

miten tilanteita arvioidaan?

kuka määrittää mitäkin?

milloin ongelma on määritelty?

### Tukitoimien toteuttaminen

mitä vaihtoehtoja tarjotaan?

kuka lopulta valitsee?

kuka/ketkä toteuttavat?

### Arviointi ja seuranta

kuka arvioi?

miten arvioidaan?