

”Jotenki se ajatus siitä, että yhdessä ollaan paljon enemmän kuin yksin.”

Moniammatillinen yhteistyö kouluyhteisössä

Henna Kallunki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kallunki, Henna. 2019. "Jotenki se ajatus siitä, että yhdessä ollaan paljon enemmän kuin yksin" Moniammatillinen yhteistyö kouluyhteisössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 58 sivua + liitteet 2.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella, mitä moniammatillisen yhteistyön tekemisellä kouluyhteisössä tarkoitetaan. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista moniammatillista yhteistyötä opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat tekevät kouluyhteisössä ja millaisena opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat kokevat moniammatillisen yhteistyön omassa työssään.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisen tutkimusotteen ja fenomenologishermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksen otanta koostui opettajista, erityisopettajista, koulukuraattoreista, koulupsykologeista ja kouluterveydenhoitajista, joita oli yhteensä kahdeksan. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksesta selvisi, että moniammatillinen yhteistyö toteutui opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työssä yhteistyön rakentamisena ja vastuullisena toimintana. Moniammatillinen yhteistyö koettiin opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työssä yhteisten päämäärien tavoittelemisena ja asiantuntijuuden hyödyntämisenä.

Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että oppilashuollon järjestäminen, matalankynnyksen toiminta ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö kuuluivat osaksi moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillisella yhteistyöllä tuettiin kouluyhteisön hyvinvointia paneutumalla oppilashuoltotyössä ennaltaehkäisevään toimintaan. Opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työskentelyn olosuhteet, ajankäytön hallinta ja työhön sitoutuminen nähtiin toimivan moniammatillisen yhteistyön kannalta merkittävinä asioina.

Asiasanat: moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö, oppilashuolto, yksilöllinen oppilashuolto, yhteisöllinen oppilashuolto, asiantuntijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ.....	7
	2.1 Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä.....	7
	2.2 Yhteistyöryhmän rakentuminen	8
	2.3 Yhteistyöryhmän kulmakiviä	10
3	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUSSA.....	13
	3.1 Koulun opiskeluhoolto	13
	3.2 Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto	14
	3.3 Asiantuntijuuden jakaminen	15
	3.4 Moniammatillinen yhteistyö kouluuyhteisön hyvinvoinnin edistäjänä .	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
	5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa.....	20
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	21
	5.3 Aineiston keruu	23
	5.4 Aineiston analyysi	24
	5.5 Tutkimuksen eettisyys	28
6	TULOKSET.....	30
	6.1 Moniammatillinen yhteistyö osana opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työtä.....	30
	6.1.1 Yhteistyön rakentaminen	31
	6.1.2 Vastuullinen toiminta	36

6.2 Opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kokemuksia moniammatillisen yhteistyön tekemisestä.....	39
6.2.1 Yhteisten päämäärien tavoittelemisen	40
6.2.2 Asiantuntijuuden hyödyntäminen	42
7 POHDINTA.....	45
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	45
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	51
LÄHTEET.....	54
LIITEET	59

1 JOHDANTO

Opettajat ja muu koulun henkilökunta ovat tekemisissä päivittäin erilaisten yhteistyötahojen kanssa. Rehtorit, opettajat ja erityisopettajat tekevät keskenään yhteistyötä. Opettajilla voi olla työparinaan myös koulunkäynninohjaaja tai -avustaja. Koulupsykologi, kouluterveydenhoitaja, kuraattori ja opinto-ohjaaja voivat myös työskennellä koulun yhteydessä. (Haikonen & Hänninen 2006, 7-8.) Koulujen oppilashuoltoon kuuluvat oppilashuoltoryhmät vastaavat koulujen virallisesta moniammatillisesta yhteistyöstä. (Kontio 2013, 11.)

Perusopetuksen opiskeluhuollosta säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2103). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti perusopetuksen opiskeluhuollosta käytetään nimitystä oppilashuolto. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti koko kouluyhteisöä tukevana ja ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä oppilashuoltona. Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oppilaalla on oikeus yksilölliseen oppilashuoltoon, joka on opiskeluhuollon osa. Moniammatillinen yhteistyö on olennaista niin yhteisöllisessä kuin yksilöllisessäkin oppilashuollossa. (POPS 2014, 77.)

Tutkimusaiheeksi moniammatillinen yhteistyö valikoitui oman kokemuksen kautta. Pidempiaikaisen luokanopettajansijaisuuden myötä pääsin toimimaan osana moniammatillista yhteistyötä yksilöllisessä oppilashuoltoryhmässä, mutta en oikein saanut kiinni siitä, miten oppilaan tukeminen jakaantuu oppilashuoltoryhmän eri asiantuntijoiden kesken ja miten oppilasta käytännössä tuetaan eri asiantuntijoiden toimesta. Kokemukseni myötä halusin pro gradusani perehtyä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen ja toimivuuteen.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella moniammatillisen yhteistyön toteutumista osana opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden työtä. Moniammatillisen yhteistyön toteutumisen lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillisen yhteistyön kokemista opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden näkökulmasta. Moniammatillisuus on käsitteenä moniulotteinen ja se ymmärretään eri tavalla eri yhteyksissä (D'Amour, Ferrada-Videla, san Mar-

tin Rodriguez & Beaulieu 2005, 126). Tässä tutkimuksessa moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmien asiantuntijoiden tekemää yhteistyötä kouluyhteisössä. Tutkimustehtäviin pyritään vastaamaan analysoimalla opettajille ja oppilashuollon asiantuntijoille tehtyjä tutkimushaastatteluja. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisen tutkimusotteen ja fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti.

Opettajuus elää muutoksessa ja oppilashuoltotyö on osa uudenlaista opettajuutta. Moniammatillinen yhteistyö edellyttää opettajalta didaktisen opetustyön lisäksi myös erilaista osaamista oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseksi. (Koskela 2009, 15; Kontio 2013, 20.) Oppilaan hyvän kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen ja turvaaminen kuuluvat hyvinvoinnin tukemiseen (Ahtola 2016, 16-17). Opettajan tulee oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen lisäksi ylläpitää yhteisön toimintakykyä ja edistää sitoutumista yhteisiin toimintamalleihin (Koskela 2009, 237). Oppilashuolto yhtenä opettajan ydintehdävänä on merkittävä vastuunosoitus. Opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat ovat koulussa oppilaita varten. Kaikessa toiminnassa tärkeintä työskennellä parhaalla mahdollisella tavalla lapsen edun mukaisesti. Kouluyhteisö tarvitsee tämän tärkeän tehtävän hoitamiseen toimivan ja riittävän moniammatillisen palvelurakenteen (Koskela 2009, 252).

Oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö ovat siirtymässä hitaasti osaksi kasvatuksen asiantuntijoiden opintoja. Eri alojen ammattilaisten tulee harjoitella ja rakentaa opiskeluhuollon käsitteistöä ja toimintatapoja yhdessä. Tällöin eri alojen asiantuntijoiden yhteinen työskentely saa tukea jo ammatillisen kehittymisen alkuvaiheissa. (Koskela 2017, 291.) Moniammatillisessa oppilashuoltotyössä tarvitaan omanlaistansa ammattiosaamista. Koen siten merkitykselliseksi selvittää moniammatillisen yhteistyön toteutumista ja luonnetta, jotta voin lisätä tietämystä niin tuleville kuin jo työssä oleville opettajille sekä oppilashuollon eri asiantuntijoille.

2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

2.1 Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä

Käsitteen määrittelyssä käytän termejä moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö ja moniammatillisuus tarkoittaen niillä samaa asiaa. Kaikkia niitä käytetään aihetta käsitellyissä aiemmissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa, joten en koe tarvetta lähteä valitsemaan niistä vain yhtä.

Moniammatillisen yhteistyön käsite on alkanut esiintyä eri ammattiryhmien selonteossa 1980-luvun loppupuolella ja vakiintui lopulta Suomessa 1990-luvulla. Käsite on moniulotteinen ja sitä käytetään erilaisissa merkityksissä. (Isoherranen 2008, 11, 33; D'Amour, Ferrada-Videla, san Martin Rodriguez & Beaulieu 2005, 126.) Tässä tutkimuksessa moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan kouluyhteisössä opettajien ja eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä.

Yhteistyö on toimintaa, jossa työskennellään ja toimitaan mahdollisimman laadukkaasti ja tehokkaasti yhteisten tavoitteiden ja tehtävien eteen. Moniammatillisuus tuo yhteistyöhön eri tiedon ja osaamisen näkökulmia. (Kontio 2013, 19; Payne 2000, 41.) Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattiryhmien asiantuntijat pyrkivät tietoa, taitoa ja osaamista yhdistelemällä suorittamaan yhteisen tehtävän, päätöksen tai ratkaisemaan ongelman, jotta pääsisivät mahdollisimman onnistuneesti ja tehokkaasti tavoitteeseen. Keskeinen asia tiedon prosessoinnin kautta on eri suunnilta tulevan tiedon ja taidon kokoaminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Isoherranen 2008, 33; Lacey 2000, 163; Pärnä 2012, 48;.) Kontion (2013) mukaan moniammatillisuudessa tiedon ja osaamisen yhdistäminen tapahtuu erilaisten yhteistyöryhmän toimintamallien avulla.

Moniammatillinen yhteistyö voidaan nähdä myös jatkuvana, kehittyvänä ja vuorovaikutuksellisenä prosessina, joka saa aikaan muutoksia (D'Amour, Ferrada-Videla, san Martin Rodriguez & Beaulieu 2005, 127-128). Pärnän (2012)

mukaan käsitettä moniammatillinen yhteistyö käytetään kuvaamaan työn tekemisen tapaa. Työmenetelmän lisäksi moniammatillinen yhteistyö voi olla työyhteisön kehittämiskohde tai tavoite (Pärnä 2012, 48).

Eri asiantuntijoiden välinen yhteistyö on aina tiettyyn aikaan ja paikkaan sidonnaista ja tilannekohtaista. Mitä haasteellisempia asioita käydään läpi, sitä tärkeämmäksi nousevat yhteinen kieli, käsitteet ja sosiaalinen vuorovaikutus (Isoherranen 2008, 27-28.) Kouluyhteisössä moniammatillista yhteistyö tekevien henkilöiden vuorovaikutuksen syntyä ja ylläpitoa voidaan tukea mahdollistamalla aikaa ja paikka yhteiselle suunnittelulle, rinnakkaiselle työskentelylle ja arvioinnille (Lacey 2000, 166-167).

Housleyn (2013) mukaan moniammatillisessa yhteistyöryhmässä roolien jakamisella voidaan varmistaa tehokas toiminta ja välttää ammatilliseen asemaan liittyvät ongelmat. Moniammatillisen yhteistyöryhmän onnistuneen toiminnan kannalta on olennaista määritellä ja ymmärtää yksilölliset roolit (Housley 2013, 12-13; Lacey 2000, 163). Wilson ja Pirrie (2000) korostavat myös roolien selventämisen tärkeyttä moniammatillisessa yhteistyössä. Roolit ovat harvoin täysin pysyviä, joten yksilön on hyvä osata laajentaa ammattinsa rajoja ja olla valmis muuttamaan rooliansa (Wilson ja Pirrie 2000, 3-4).

Moniammatillisessa yhteistyössä tarvitaan yksilön oman alan osaamisen, sitoutumisen ja motivaation lisäksi vuorovaikutustaitoja (Nummenmaa 2007, 49-50). Kyky toimia muiden kanssa ja kyky asettua toisen asemaan ovat Nummenmaan (2007) mukaan olennaisia yhteistyöhön kuuluvia asioita. Moniammatillisen yhteistyöryhmän rakentumiseen ja toimintaan liittyy useita eri asioita, jotka vaikuttavat yhteistyöryhmän toimivuuteen. Näitä asioita on tarkasteltu tarkemmin seuraavissa luvuissa.

2.2 Yhteistyöryhmän rakentuminen

Osaamisen ja laadun parantamiseksi yksilön sijaan on alettu tekemään enemmän töitä yhdessä (D'Amour, Ferrada-Videla, san Martin Rodriguez & Beaulieu 2005, 128). Asiantuntijuuden jakaminen yhdessä työskennellen tuo esille ryh-

män rakentumisen ja kehittymisen (Isoherranen 2012, 38-39). Pienestä ryhmästä koostuva tiimi toimii yhteisen toimintamallin ja yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Omien kykyjen ja ajattelumallien kehittäminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ryhmään kuuluvien asiantuntijoiden kanssa. (Willman 2001, 46-47.)

Yhteisten toimintamallien ja tavoitteiden määrittely ovat yhteistyössä onnistuneen toiminnan edellytys (Aira 2012, 129; Housley 2013, 12). Yhteisten tavoitteiden ja toimintamallien lisäksi yhteistyö edellyttää ryhmän jäsenten panostamista yhteistyöhön (Aira 2012, 130). Airan (2012) mukaan yhteistyön toimivuuden kannalta keskeistä on luottamuksen rakentaminen ryhmän jäsenten kesken. Luottamus rakentuu ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli yhteistyön alkuvaiheessa ei saavuteta luottamusta, alkavat ryhmän jäsenet tehdä yksin yhteistyön sijaan. Kestävä luottamus rakentuu, kun ryhmän jäsenet ovat toistuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. (Aira 2012, 132; Lacey 2000, 162.) Wilson & Pirrie (2000) havaitsivat tutkimuksessaan yhteistyöryhmässä olevan vahvan vision lisäävän henkilöiden välistä luottamusta ja inspiroitumista oppimaan uutta. Vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ylläpitäminen ovat merkityksellisiä luottamuksen rakentumisen ja säilymisen kannalta (Aira 2012, 133).

Ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutussuhteiden hallintaa tarkastellessaan Aira (2012) tuo esille tasapainoilun etäisen ja läheisen vuorovaikutussuhteen välillä. Liian etäinen vuorovaikutussuhde voi tehdä yhteydenpidon vaikeaksi ja vähentää yhteistyön tekemisen mahdollisuuksia. Hyvin läheisen vuorovaikutussuhteen myötä ryhmän jäsenten on vaikea suhtautua puolueettomasti käsiteltäviin asioihin ja he voivat tehdä huonoja päätöksiä liian samanmielisyyden johdosta. (Aira 2012, 135.)

Ryhmän jäsenten lisäksi johtajuudella on merkitys yhteistyön onnistumisen kannalta (Willman 2001, 166; Aira 2012, 140). Isoherranen (2012) mukaan moniammatilliset ryhmät, joissa on jaettu johtajuus ja avoin vuorovaikutus toimivat hyvin. Mikäli yhteistyöllä ei ole nimettyä johtajaa, jakaantuu johtajuus usein ryhmän jäsenten kesken (Aira 2012, 140). Moniammatillisessa ryhmässä jaetun johtajuuden osaaminen tukee hyvän vuorovaikutusilmapiirin rakentamista (Isoherranen 2012, 158). Taitavien keskustelutaitojen ja jaetun johtajuuden

taitojen lisäksi ryhmällä tulee olla mahdollisuus keskustella tapauskohtaisesti roolien ja vastuiden jakaantumisesta (Isoherranen 2012, 160; Housley 2013, 12; Wilson & Pirrie 2000, 3). Kouluyhteisössä henkilöstön johtamista vaikeuttaa rehtorien suuri työmäärä (Willman 2011, 166). Willmanin (2001) mukaan johtaminen on enemmänkin hallinnollista kuin pedagogista eikä esimiehellä ole aikaa panostaa yhteistyöhön.

Yhteistyöryhmän toiminnassa voidaan tarkastella valtaa ja valtarakenteita. Oppilashuollossa valtarakenteet vaikuttavat myös opettajien toimintaan (Koskela 2009, 87). Koskelan (2009) mukaan opettaja ei voi oppilashuoltotyössä määrittellä niin itsenäisesti omia toimintavaihtoehtojaan kuin opetustyössä. Opettajan ja oppilashuollon asiantuntijoiden tulee tukea oppilasta, vaikka tuen tarve aiheuttaisi ristiriitaa huoltajien ja työyhteisön kesken. Oppilashuoltoryhmän toiminnassa valta on näkyvää ja suoraa. Asioiden määrittely ja päätösten tekeminen ovat osa vallankäyttöä. (Koskela 2009, 87.) Moniammatillisessa yhteistyössä valta voidaan nähdä jakaantuvan ryhmän jäsenten kesken ja se näkyy ryhmän jäsenten toiminnassa toisten voimaannuttamisessa. Valta perustuu asiantuntijoiden tietoon ja kokemukseen eikä niinkään työnimikkeisiin tai tehtäviin. (D'Amour, Ferrada-Videla, san Martin Rodriguez & Beaulieu 2005, 119.)

Yhteistyöryhmän rakentumiseen liittyy useita asioita, kuten yllä on kerrottu. Toimivan yhteistyöryhmän rakentuminen edellyttää tiettyjen piirteiden tiedostamista, tarkastelua, kehittämistä ja arvioimista. Seuraavaksi käsitellään yhteistyöryhmän toimivuuden kannalta olennaisia asioita.

2.3 Yhteistyöryhmän kulmakiviä

Moniammatillista yhteistyöryhmää voidaan tarkastella myös ryhmän kehittämisen näkökulmasta. Koskelan (2017) mukaan sitoutuminen on yksi merkittävimmistä yhteisön kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä. Sitoutuminen voidaan ymmärtää niin oppilashuollon säilymisenä oman työn perustehtävänä ja osana omaa ammatti-identiteettiä kuin yhdessä sovittujen toimintatapojen noudattamisena ja kehittämisenä (Koskela 2017, 287). Koulun arjessa sitoutuminen näkyy niin opettajien kuin oppilashuollon asiantuntijoiden vastuullisena, välittä-

vänä ja huolehtivana toimintana. Oppilaan huolia ei sivuuteta, vaan huolta herättävät tilanteet otetaan aina pikaisesti käsittelyyn. Lisäksi jokaisen oikeudenmukainen kohtelu on osa vastuullisuutta ja välittämistä. Koskela (2017) korostaa kouluuyhteisössä hyvinvointia ja sitä tukevan ilmapiirin rakentamista aktiivisesti ja yhdessä. (Emt., 287.) Oppilaiden moninaisuuden hahmottaminen osana arkea antaa Koskelan (2017) mukaan hyvät edellytykset kouluuyhteisön kehittymiselle. Oppilaat edustavat koulussa yhä laajempaa monenlaisuutta. Oppilaiden kautta monenlaiset olosuhteet ja hyvinvoinnin tilat näkyvät koulun arjessa. (Koskela 2017, 288.)

Oppilaiden asiat voivat olla arkoja ja niitä tulee käsitellä luottamuksellisesti. Moniammatillisen yhteistyöryhmän toiminnassa salassapito on yksi tärkeimmistä asioista. Perusopetuslain 40 § mukaan koulun henkilöstö ei saa luovuttaa sivullisille tietoja oppilaasta tai oppilaan perheestä. Oppilashuoltoa koskevat asiakirjat ovat pidettävä ehdottomasti salassa. Salassapito on tarkoitettu suojelemaan asiakassuhteen luottamuksellisuutta (Parkkari, Soikkeli & Siira 2001, 23). Oppilashuoltotyöhön liittyy paljon oppilaan yksityisyyteen liittyviä asioita, jotka voivat Koskelan (2017) mukaan nostaa opettajissa ja oppilashuollon asiantuntijoissa voimakkaitakin tunteita. Huolta herättävät tunteet on kuitenkin osattava siirtää hetkeen, jossa niiden käsittely on mahdollista. Opettajilla ja oppilashuollon asiantuntijoilla voi tulla vastaan tilanteita, joissa heitä provosoidaan. Tällöin on tärkeä olla itse provosoitumatta ja toimia tilanteessa asiallisesti. Kaasantuneita tunteita käsitellään asianmukaisesti työnohjauksessa, joka on merkittävä osa henkilöstön hyvinvoinnin huolehtimista. (Koskela 2017, 289.)

Salminen (2013) tuo esille erilaisuuden voiman tiimityöhön liittyen. Vaikka pyritäänkin luomaan yhteiset pelisäännöt ja toimintamallit, on tärkeä ymmärtää jokaisen ainutlaatuisuus. On tärkeää, että jokaisen roolia ja panosta pidetään merkittävänä ja arvostettuna (Salminen 2013, 59). Ihmisen erilainen tapa käyttäytyä ei tee hänestä tyhmää tai ilkeää. Yhteisö tarvitsee erilaisia ihmisiä, joiden kokemus ja osaaminen tukevat toisiaan. Erilaisuuden hyväksyminen ja hyödyntäminen kehittää yhteisöä eteenpäin. (Emt., 83-87.)

Hyvän yhteisön ominaisuuksiin kuuluu avoimen palautteen antaminen ja saaminen, mikä on yhteisön kehittymisen kannalta merkittävää (Salminen

2013, 103-104.) Palautetta antaessa on hyödyllistä se, että toinen osapuoli ottaa palautteen vastaan ja hyväksyy sen. Tällöin palaute johtaa usein myönteiseen muutokseen toiminnassa tai käyttäytymisessä. (Emt., 104.) Sekä positiivinen että korjaava palaute voi parhaimmillaan lisätä motivaatiota työtä kohtaa ja vaikuttaa työhyvinvointiin. Yhteistyöryhmä toimii Wilsonin ja Pirrien (2000) havaintojen mukaan parhaiten kun ryhmässä jokainen saa palautetta roolistaan. Palautteen antamisen lisäksi on hyödyllistä oppia ottamaan palautetta vastaan. Oman kehityksen kannalta toisilta saatu palaute on arvokasta. Salmisen (2013) mukaan yhteisössä toimiessaan jäsenet antavat helpommin palautetta sellaiselle, jonka he kokevat olevan aidosti kiinnostunut oman toiminnan kehittymisestä. Tästä syystä saamaansa palautetta kannattaa arvostaa. (Emt., 105.)

3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUS- SA

3.1 Koulun opiskeluhoolto

Opiskeluhoolto -käsite on suhteellisen uusi ja koulun henkilöstölle vielä hahmottumisvaiheessa (Koskela 2017, 279). Oppilas- ja opiskeluhooltolaki määrittelee opiskeluhoollon seuraavasti: *”Opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä”*(1287/2013). Koskelan (2017) mukaan opiskeluhoolto näkyy koulun arjessa eritasoisina kohtaamisina. Oppilaat ja koulun henkilökunta kohtaavat päivittäin toisiaan opetustilanteissa, välitunneilla, ruokatauolla ja muissa kouluyhteisön toimintaan liittyvissä tilanteissa. Kun näissä kohtaamisissa syntyvistä keskusteluista välittyy huolenpidon ja hyvinvoinnin edistämisen kokemus, on kyseessä opiskeluhoollon toteutuminen arjessa. (Emt., 279-280.) Opiskeluhoollolle on olennaista yhteinen keskustelu monen eri tieteenalan kesken ja sitä kautta yhteisten ratkaisujen hakeminen (Emt., 282). Koskelan (2017) mukaan opiskeluhoolto edellyttää moniäänisyyttä, useiden eri vaihtoehtojen ja näkökulmien nostamista esiin. Kunnioittava ja luottamuksellinen dialogi toimijoiden välillä on keskeisen asia opiskeluhoollossa (Emt., 282). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti perusopetuksen opiskeluhoollosta käytetään nimitystä oppilashuolto (POPS 2014, 77). Seuraavassa luvussa on kerrottu tarkemmin siitä, miten oppilashuolto toteutuu perusopetuksessa.

3.2 Opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilashuolto kuuluu läheisesti koulun kasvatustehtävään (OPS 2014, 77). Se on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien ja oppilashuoltopalveluista vastaavien työntekijöiden tehtävä (Koskela 2009, 21). Oppilashuollon palveluja ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. Siihen kuuluvat oppilashuollon ohjausryhmä ja kaksi koulukohtaista oppilashuoltoryhmää. Kaikki kolme oppilashuoltoryhmää ovat monialaisia ja jokaisella ryhmällä on omat tehtävät ja niiden perusteella määräytyvä kokoonpano. (POPS 2014, 77.)

Oppilashuollon ohjausryhmä vastaa oppilashuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Koulukohtainen yhteisöllinen oppilashuolto vastaa koulun oppilashuollon suunnittelusta, kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista. Ryhmän keskeinen tehtävä on yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen sekä yhteisöllisen oppilashuollon toteuttaminen ja kehittäminen. (POPS 2014, 78.) Yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä seurataan, kehitetään ja arvioidaan kouluyhteisön ja oppilasryhmien hyvinvointia. Oppilaiden ja huoltajien osallisuus sekä kuulluksi tuleminen ovat yhteisöllisessä oppilashuollossa tärkeitä. Jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden varmistaminen. Koulun järjestyssäännöt lisäävät kouluyhteisön turvallisuutta, viihtyisyyttä ja sisäistä järjestystä. Opetuksen järjestäjän tehtävä on laatia suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä osana koulukohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa. (POPS2014, 79.)

Koulukohtainen yksilöllinen oppilashuoltoryhmä tarkoittaa yksittäistä oppilasta koskevaa monialaista oppilashuoltoa, jonka tavoitteena on seurata ja edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, terveyttä, hyvinvointia ja oppimista (POPS 2014, 79). Yksilökohtaista oppilashuoltoa on psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut, ja se perustuu huoltajan suostumukseen. Oppilashuoltoryhmässä tulee olla yhteiset sopimukset siitä, kuka tukee oppilasta ja millä tavalla (Vismanen 2010, 128). Oppilaan osallisuus, omat toivomukset ja mielipiteet otetaan huomioon häntä koskevissa toimenpiteissä

hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muiden henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti. Yksittäistä oppilasta koskevan asian käsittelystä laaditaan oppilashuoltokertomus. Ryhmän vastuuhenkilö kirjaa välittömät tiedot oppilashuoltokertomukseen, joka tallennetaan salassa pidettävään oppilashuoltorekisteriin. Vastuuhenkilön lisäksi muut oppilashuollon eri asiantuntijat voivat tehdä omia merkintöjään oppilashuoltorekisteriin. (POPS 2014, 80.)

3.3 Asiantuntijuuden jakaminen

Oppilashuoltoryhmässä jokaisella toimijalla on erilaista asiantuntijuutta. Eräsaaren (2002) mukaan asiantuntijuus rakentuu tieteestä, instituutiosta ja profesiosista. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että asiantuntija edustaa tieteellisen tietämisen muotoa, on luotettava tiedon ja pätevyyden kantaja ja suorittaa virkaansa liittyvää tehtävää (Eräsaari 2002, 21). Tynjälä (2011) määrittelee asiantuntijuuden koostuvan teoreettisen tiedon, käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon, itsesäätelytaidon ja sosiokulttuurisen tiedon yhteensulautumisesta. Ratkaistakseen työhönsä liittyviä ongelmia, asiantuntijan ei tarvitse miettiä, mihin edellä mainittuun malliin hän perustaa ratkaisunsa vaan hän toimii intuitiivon kaltaisen tietämyksen pohjalta. Tämä tietämys on teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon, oman toiminnan ohjaamisen ja sosiaalisten ja kulttuuristen käytänteiden muodostama kokonaisuus. (Tynjälä 2011, 83-84.) Moniammatillinen yhteistyö syntyy, kun asiantuntijuutta jaetaan ja yhdistetään yhteisen päämäärän ja tavoitteen saavuttamiseksi (Brown 2000, 35). Asiantuntijuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa korkeatasoiseen tietämiseen perustuvaa osaamista (ks. Tynjälä & Nuutinen 1997, 184).

Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijuutta tarkasteltaessa ei Launiksen (1997) mukaan riitä se, että asiantuntijuutta tarkastellaan vertikaalisen ulottuvuuden kautta eli yksilön asiantuntijuutta korostaen. Vertikaalinen ulottuvuus tarvitsee rinnalleen asiantuntijuuden horisontaalisen ulottuvuuden. Horisontaalisella asiantuntijuudella tarkoitetaan kaikkien yhteistyötä tekevien toimijoiden asiantuntijuuden tasapuolista huomioonottamista. (Launis 1997, 122-123.) Moniammatillisuus edellyttää rajojen ylittämistä, jolloin asiantunti-

juutta voidaan jakaa, yhdistää ja koota vuorovaikutuksessa (Launis 1997, 124-125).

Jaettu asiantuntijuus on olennainen käsite moniammatillisessa yhteistyössä. Käsitteellä tarkoitetaan usean asiantuntijan tiedon ja osaamisen yhdistämistä (Lehtinen & Palonen 1997, 116). Asiantuntijat jakavat tietoa suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyen siten, että saavuttavat sellaisia tavoitteita, joihin yksin on hankala päästä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 145-146). Hakkaraisen ym. (2000) mukaan omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmien avulla luotaas uusia ajatuksia ja toimintoja. Heimosen (2011) tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillisuuden ilmenemistä eri ammattikuntien edustajista koostuvien ryhmien kokouksissa. Tutkimuksen mukaan kokonaisvaltaisen käsityksen nuoren tilanteesta saa parhaiten siten, että eri ammattien asiantuntijat pohtivat tarkemmin yhtä osaa nuoren elämästä ja lopulta yhdistämällä painotusalueet saadaan muodostettua kattava kokonaiskuva (Heimonen 2011, 2; 30). Niskala (2011) korostaa jaetun asiantuntijuuden yhdistymisessä myös asiakkaan asiantuntijuuden huomioimista. Tässä tapauksessa ratkaisuja tehdään vuorovaikutuksessa oppilaan ja huoltajan kanssa (Niskala 2011, 72; Juhila 2006, 138). Yhteistyösuhde huoltajan ja työntekijän välillä on parhaassa tapauksessa yhteinen kehitysprosessi, jossa molemmat toimivat niin antajina kuin saajina (Juhila 2006, 138).

Moniammatillisessa yhteistyössä korostuu eri ammattien asiantuntijoiden kommunikointitaidot ja ryhmänä toimimisen taidot (Isoherranen 2012, 157). Yhteistyötä tehtäessä ei Isoherrasen (2012) mukaan tarvitse olla erityisen sosiaalinen vaan olennaisempaa on omien mielipiteiden ja näkökulmien tuominen selkeästi ja perustellusti esille. Päätöksiä tehtäessä toisten kuunteleminen ja erilaisten näkökantojen huomioonottaminen on tärkeää. (Isoherranen 2012, 157.) Housley (2013) puolestaan korostaa tehokasta kommunikointia moniammatillista yhteistyötä tekevien henkilöiden välillä (Housley 2013, 12). Jaetun tiedon ja osaamisen lisäksi muidenkin yhteistyön tekemiseen liittyvien asioiden jakaminen on olennaista moniammatillisessa yhteistyössä. Jaettavia asioita voivat olla esimerkiksi arvot ja suunnitelmat sekä vastuu päätöksenteossa (D'Amour ym. 2005). Kouluyhteisön yhteenkuuluvuutta lisää opettajien ja

oppilashuollon eri asiantuntijoiden tietoisuus kouluyhteisössä valitsevista käytänteistä ja toimintamalleista.

3.4 Moniammatillinen yhteistyö kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäjänä

Ahtolan (2012) mukaan hyvinvointia edistävät ja ongelmia ennaltaehkäisevät toimet ovat hyödyllisiä koulussa niin oppilaille kuin opettajille ja muulle henkilökunnalle. Hyvinvoinnin edistämistä koskevan keskustelun sijaan Ahtolan (2012) mukaan käydään yhä edelleen keskustelua enemmän tai vähemmän olemassa olevien ongelmien ratkaisemiseksi (Ahtola 2012, 50). Ongelmien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen ovat tärkeä osa oppilashuoltoa mutta ongelmiin keskittymisen sijaan pitäisi panostaa myös hyvinvoinnin edistämiseen. Hyvinvoinnin edistämällä tarkoitetaan oppilaan hyvän kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä ja turvaamista (Ahtola 2016, 16-17; Konu 2002, 66-67). Kun pyritään edistämään kouluyhteisön hyvinvointia ja ennaltaehkäisemään ongelmia, korostuu käytännön oppilashuoltotyössä oman toimintaympäristön hyvä tuntemus. Hyvinvoinnin edistämässä ja ongelmien ehkäisemisessä on toiminta suhteutettava aina luokkaryhmään ja kouluyhteisöön sopivaksi. Kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämistä ja ongelmien ehkäisemistä on tehtävä pitkäjänteisesti, jolloin toiminnassa tulee vastaan niin onnistumia kuin haasteitakin. (Emt., 20.)

Oppilaan hyvinvointia edistävänä tekijänä voidaan tarkastella huoltajien ja koulun välistä varhaista avointa yhteistyötä. Varhaisella avoimella yhteistyöllä tarkoitetaan huoltajien, opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden toimintaa tilanteissa, joissa huomataan oppilaaseen kohdistuvia huolia tai mahdollisuuksia. Toiminnan edellytyksenä on huoltajien aito osallisuus ja ammattiryhmien rajoja ylittävä yhteistyö. Asioita käsitellään kunnioittavassa ja kaikkia hyödyttävässä ilmapiirissä. (Pyhäjoki & Koskimies 2009, 187.) Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on kaiken oppilashuoltotyön lähtökohta (Vismanen 2011, 128; Koskela 2017, 286). Pyhäjoki ja Koskimies (2009) korostavat oppilaaseen kohdistuvan huolen ottamista varhain ja avoimesti puheeksi huoltajien kanssa.

Huoleen puuttuminen nähdään lupauksena tehdä asialle jotain, joka tukee oppilaan hyvinvointia ja lisää luottamista. (Pyhäjoki & Koskimies 2009, 190; Lacey 2000, 162).

Huoltajien ja eri ammattialojen asiantuntijoiden kohdatessa ei aina onnistuta käsittelemään asiaa kaikkia kunnioittavassa hengessä. Erimielisyyttä voi aiheutua ongelmien määrittelystä ja totuuden esille tuomisesta. Tapaamisen osallistuneet eivät välttämättä koe tullessa kuulluksi ja ovat tällöin tapaamisen jälkeen toivottomampia kuin sinne tullessaan. (Pyhäjoki & Koskimies 2009, 192.) Haasteellisten kokemusten myötä on Pyhäjoen & Koskimiehen (2009) mukaan alettu kiinnittämään huomiota huoltajien kuulluksi tulemisesta ja yhteistoiminnan kehittymistä tukeviin ja dialogisuutta edistäviin käytänteisiin. Tässä yhteydessä käytetyssä dialogisuudessa on kyse rajojen ylittämisen taidosta ihmisten välisessä kohtaamisessa. Dialogisuudella pyritään toisia kuuntelemaan ja kunnioittamaan tilaan, joka parhaimmillaan edistää sitoutumista toimintaan. Jokainen tapaamisen osallistunut saa puhua vuorollaan omista huolistaan, toimintamahdollisuuksistaan ja tukeen liittyvistä toiveistaan. Lopuksi tapaamiseen osallistuneet tekevät yhteistoiminnan suunnitelman, johon on määritelty jokaisen tehtävä asiaan liittyen sekä sopivat suunnitelman toteutumisen seuraamisesta. (Emt., 192.) Haikosen ja Hännisen (2006) mukaan toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä ryhmän jäsenet tietävät mitä tehdään ja millä tavalla tehdään (Haikonen & Hänninen 2006, 9).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, mitä moniammatillisen yhteistyön tekemisellä kouluympäristössä tarkoitetaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää moniammatillisen yhteistyön toteutumista opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden näkökulmasta. Toisena tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien ja oppilashuollon kokemuksia moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta ja hyödyllisyydestä.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaista moniammatillista yhteistyötä opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat tekevät koulu yhteisössä?
2. Millaisena opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat kokevat moniammatillisen yhteistyön toimivuuden omassa työssään?

Tutkimuskysymyksiin on pyritty saamaan vastaus analysoimalla tutkimuksen aineisto. Alla on kerrottu tarkemmin tutkimuksen lähestymistavasta, tutkimukseen osallistuneista, tutkimusaineiston hankinnasta, tutkimusaineiston analysoinnista ja eettisistä valinnoista tutkimukseen toteutukseen liittyen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimusotteen ja fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää moniammatillisen yhteistyön toteutumista ja kokemista kouluyhteisössä opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden näkökulmasta. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimusongelma, teorianmuodostaminen, aineistonkeruu ja aineiston analyysi muotoutuivat yhteen vähitellen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, 73). Tutkimusasetelman rajaaminen lopulliseen muotoonsa tapahtui aineistonkeruun jälkeen, jolloin osa kerätystä aineistosta osoitautui tutkimusongelman kannalta hyödyttömäksi. Tutkimusprojektin alkuvaiheessa tarkoituksenani oli tutkia maahanmuuttajaoppilaiden hyvinvoinnin tukemista moniammatillisen keinoin. En kuitenkaan kokenut pääseväni aiheeseen riittävän syvälle opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden haastatteluilla. Maahanmuuttajaoppilaiden hyvinvointia tuetaan samanlaisin keinoin moniammatillista yhteistyötä tehden kuin kenen muun tahansa oppilaan. Koin, että aihe olisi vaatinut tapaustutkimuksen kaltaisen tarkastelun, jossa olisin voinut maahanmuuttajaoppilaan ja käsitellyt hyvinvoinnin tukemista hänen tapauksensa näkökulmasta. Laajemman kuvan saamiseksi päädyin tutkimaan omasta kiinnostuksestani moniammatillista yhteistyötä hieman kattavammin.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen hahmotellun teorian testauksesta. Laadullisen tutkimuksen aineistokeskeisyydestä huolimatta, tutkijan vähitellen käsitteellistyvät näkemykset ilmiöstä suuntaavat tutkimuksen kulkua. (Kivi-

niemi 2018, 77.) Aineistonkeruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutuksellisuutta voidaan pitää laadullisessa tutkimuksessa luontevana (Emt.,2018, 78).

Fenomenologisessa ja siihen kuuluvassa hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisimpiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2018, 29; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Laineen (2018) mukaan kokemukset rakentuvat asioille annetuista merkityksistä. Fenomenologisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita tutkittavan omille kokemuksilleen antamista merkityksistä. Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavan tapaa kokea jokin asia. Tutkimukseni tarkoituksena oli saada käsitys moniammatillisesta yhteistyöstä juurikin tutkittavilla olevan tiedon ja kokemuksen kautta. Merkitykset syntyvät asioiden suhteesta toisiinsa. Merkitysten tutkimuksessa kohde on jollain tapaa tutkijalle jo entuudestaan tuttu. Merkitysten ymmärtämisen kannalta on olennaista, että tutkijalla on esiyymmärrys asiasta. (Laine 2018, 34; Moilanen & Rähkä 2018, 57.) Tutkijan ennakko-oletukset täytyy osata sulkea pois, tiedostaa ja tulkita (Laine 2018, 29). Minulla tutkijana oli tietty esiyymmärrys moniammatillisesta yhteistyöstä mutta pyrin sulkeistamaan omat ennakko-oletukseni tutkittavasta aiheesta tutkimuksen eri vaiheissa. Käsittelemällä tutkimusaihetta aineiston ja teorian kautta koen voivani saavuttaa tutkimusprosessin avulla ymmärryksen aiheesta.

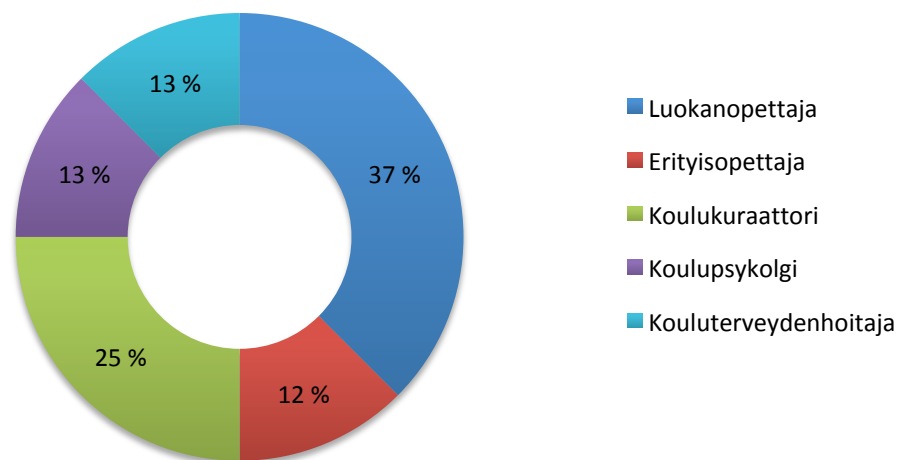
5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni osallistujat olivat ammatiltaan luokanopettajia, erityisopettajia, koulupsykologeja, koulukuraattoreita ja kouluterveydenhoitajia (Kuvio1). Tutkimukseeni osallistui kahdeksan henkilöä, jotka olivat toimineet nykyisessä työssään 1-35-vuotta (Kuvio2). Tavoitteena oli saada tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolinen kuva ottamalla tutkimukseen mukaan eri ammattikuntien edustajia. Tutkittavat työskentelevät eri kouluilla Keski-Suomen ja Etelä-Suomen alueella. Tutkittavasta ilmiöstä saadaan parhaiten tietoa kun tutkittavat tietävät ilmiöstä tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Lähestyin varteenotettavia tutkimukseen osallistujia sähköpostin välityksellä kertomalla tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen. Tutkimukseni ajan

käytön kannalta koin merkitykselliseksi sen, että osa lähestymistäni henkilöistä vastasi rehellisesti että heille ei ole annettavaa tutkimukseeni vähäisen kokemuksen johdosta. Tällöin kiitin rehellisestä vastauksesta ja jatkoin tutkittavien etsimistä.

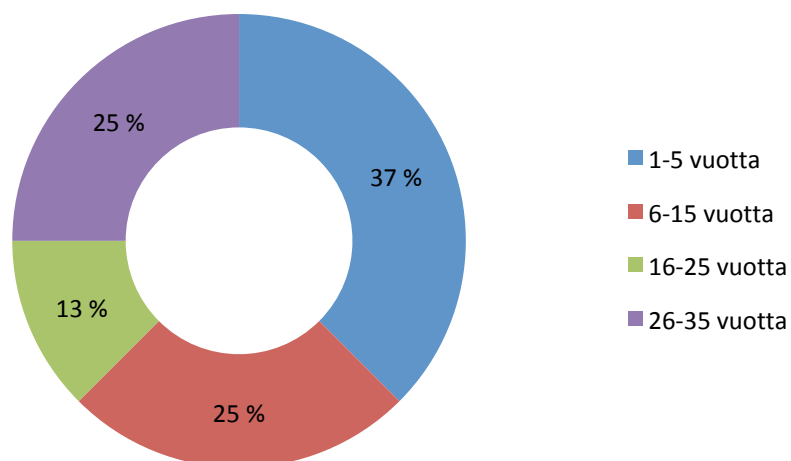
Kuvio 1

Tutkimukseen osallistuneiden työnimikkeiden jakautuminen



Kuvio 2

Tutkimukseen osallistuneiden työkokemuksen jakautuminen



5.3 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineiston keruu tapahtui kahdeksan tutkimukseeni osallistujan puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tutkijan ennalta mietittyihin teemoihin. Jokaisen haastateltavan kanssa keskustellaan samoista teemoista. Teemahaastattelussa haastateltavien näkemykset asioista ja asioille antamansa merkitykset ovat pääosassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48; Kvale 2007, 37.) Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tuntui kaikista luontevimmalta tavalta saada tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelutilanne on samalla myös vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä. Teemahaastattelussa asioille antamat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tutkijana olin aidosti kiinnostunut tutkimukseeni osallistuneiden käsityksistä ja kokemuksista, joten koin haastattelun luonnollisena tapana päästä lähelle tutkittavaa. Haastattelin jokaisen osallistujan yksilöllisesti kasvokkain ja haastattelujen kesto vaihteli 23-32 minuutin välillä. Haastattelut toteutin talven 2019 aikana.

Tutkimushaastattelulla on tietty tarkoitus ja siinä on erilaiset osallistujaroolit. Haastattelijalla on kysyjän, tiedon kerääjän roolissa ja haastateltavalla puolestaan on vastaajan, tiedon antajan roolissa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46-47.) Haastattelua ohjasi tutkimuksen tavoite. Kuulan (2011) mukaan tutkija voi motivoidakseen tutkittavia kertoa tutkimuksen tavoitteesta, tutkimuksen pääaiheista ja tutkimustulosten mahdollisesta hyödyntämisestä (Kuula 2011, 105-106; Kvale 2007, 38). Luottamuksen rakentamista haastattelijan ja haastateltavan välille pidetään merkittävänä tiedon saannin edellytyksenä (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 66). Ennen haastattelutilanteen alkua kysyin haastateltavalta lupaa tallentaa haastattelu ääninauhuria käyttäen. Pyrin luomaan haastattelutilanteessa luottamussuhteen kertomalla haastattelun alussa totuudenmukaisesti tutkimukseni tarkoituksen, tietojen luottamuksellisen säilyttämisen ja haastateltavien anonymiteetin suojelemisen. Vaikka haastattelutilanteet jännittivät hienman etukäteen, muodostui jokaiseen haastatteluun rento ja vilpittön tunnelma.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen haastattelua voidaan pitää joustavana aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelijalla voi esittää

kysymykset siinä järjestyksessä kun katsoo aiheelliseksi. Lisäksi haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinymmärryksiä ja tarkentaa ilmausten sanamuotoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Käytin tutkimushaastattelussa apuna puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillistä ennalta mietittyä haastattelurunkoa (Liite 1). Muodostin haastattelurunkoon teemoja, joita käsitelin haastatteluissa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koin tärkeäksi samoista teemoista keskustelemisen jokaisen haastateltavan kanssa. Teemojen alle tein valmiiksi kysymyksiä, joita käytin apuna haastatteluissa (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.) Jälkeenpäin ajateltuna olisin voinut miettiä hieman tarkemmin kysymysten muotoja, jotta en ohjaisi kysymyksillä keskustelua liikaa tiettyyn suuntaan. Koin kuitenkin saavani haastattelutilanteista hyvää oppia, miten toimia jatkossa vastaavissa tilanteissa. Nauhoitin haastattelut ja säilytin äänitiedostoja salasanalla suojatulla muistitikulla.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena (Alasuutari 2011, 38). Aineistoni analyysimenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Sisällönanalyysia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus sisällönanalyysia käyttämällä. Sisällönanalyysilla analysoidaan dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. (Emt., 117.) Dokumenteilla tarkoitetaan tutkimuksessani haastatteluiden analysoimista. Teoriaohjaava sisällönanalyysissa aineisto on merkittävässä roolissa, kuten aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäkin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee samalla tavalla kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Ero näiden kahden sisällönanalyysimenetelmän välille tulee analyysin loppuvaiheessa kun teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineisto liitetään teoriaan analyysin käsitteellistämisvaiheessa. (Emt., 133.) Tutkimuksessani pääpaino oli aineistossa mutta linkitin sen analyysin lopussa teoreettisiin käsitteisiin, joten teoriaohjaava sisällönanalyysi tuntui luontevalta aineiston analyysimenetelmältä.

Analyysi aloitettiin kuuntelemalla haastattelut läpi. Kuuntelemisen jälkeen haastattelut litteroitiin eli muunnettiin kaikki haastatteluissa puhuttu tekstiksi. Kaikki puhuttu litteroitiin sanatarkasti (ks. Ruusuvuori 2010, 424). Litteroinnin aikana aineisto anonymisoitiin eli siitä muutettiin kaikki tiedot, joiden perusteella ihmiset, ammatit, työpaikat ja paikkakunnat olisi mahdollista tunnistaa (ks. Ruusuvuori & Nikander 2017, 430). Käsittelin aineistoa yhtenäisenä, enkä jakanut sitä eri ammattikuntien mukaan. Koin aineiston yhtenäisen käsittelyn merkittäväksi tutkittavien anonymiteetin suojelemisessa.

Ennen aineiston varsinaista analyysia tulee määrittää analyysiyksikkö. Tutkimustehtävä ohjaa analyysiyksikön määrittämistä. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-123.) Kummallekin tutkimusongelmalle määriteltiin omat analyysiyksikkönsä. Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla analyysiyksikkönä oli *moniammatillisen yhteistyön ilmeneminen*. Toisen tutkimusongelman kohdalla analyysiyksikkönä oli puolestaan *moniammatillisen yhteistyön kokeminen*.

Analyysiyksiköiden määrittämisen jälkeen aineisto redusointiin eli pelkistettiin yksi tutkimusongelma kerrallaan. Redusoinnilla aineistosta etsitään tutkimusongelmaa kuvaavia ilmaisuja. Tällöin aineistosta karsiutuu tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Pelkistetyt ilmaukset kootaan allekkain omalle alustalle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Tein kummallekin tutkimusongelmalle omat Word-tiedostot, jonne kokosin pelkistetyt ilmaukset. Redusointi toimii pohjana sisällönanalyysin seuraavalle vaiheelle, klusteroinnille. Klusteroinnilla tarkoitetaan pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaisesti. Ilmauksien ryhmittelyn ja yhdistämisen avulla muodostetaan alaluokkia. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaavalla termillä. (Emt., 124.) Alaluokkien muodostumista kuvaa taulukko 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki ensimmäisen tutkimusongelman alle ryhmiteltyjen pelkistettyjen ilmauksien järjestäytymisestä alaluokiksi.

REDUSOINTI	KLUSTEROINTI
Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilashuoltohenkilöstön pysyminen mahdollisimman pitkään samana ❖ Työntekijöiden jatkuvuus lisää luottamusta oppilaiden ja meidän välille. ❖ Yhteydenottojen tekeminen matalalla kynnyksellä. ❖ Kouluyhteisön yhteisten pelisääntöjen luominen. ❖ Koulun johtajan tekemät linjaukset 	Yhteistyön mahdollistavat tekijät

Analyysin seuraavassa vaiheessa aineisto abstrahoidaan. Abstrahoinnilla eli käsitteellistämällä tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden muodostamista valikoidun tiedon perusteella. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimusongelmaan. Luokituksien yhdistelemistä jatketaan niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Alaluokkien järjestäytymistä yläluokiksi ja yläluokkien järjestäytymistä pääluokiksi kuvaa taulukko 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston abstrahoitumisesta ensimmäisen tutkimusongelman alle.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilashuoltolain näkyminen ❖ Yksilöllisen oppilashuollon näkyminen ❖ Yhteisöllisen oppilashuollon näkyminen ❖ Yhteistyön luonne ❖ Yhteistyön mahdollistavat tekijät 	<p>Oppilashuollon järjestäminen</p> <p>Yhteistyön ominaisuudet</p>	<p>Yhteistyön rakentaminen</p>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oppilaan kokonaisvaltaisuuden tukeminen ❖ Oppilaan huoli aina etusijalla ❖ Opettajan velvollisuudet ❖ Tarvittavan tuen pyytäminen ❖ Asiantuntijuuden jakaantuminen ❖ Asiantuntijoiden esille tuominen 	<p>Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen</p> <p>Opettajan rooli</p> <p>Oppilashuollon asiantuntijoiden rooli</p>	<p>Vastuullinen toiminta</p>

Kummankin tutkimusongelman kohdalla koko aineisto käytiin läpi edellä kuvattujen analyysivaiheiden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin vaiheiden kautta muodostettu luokittelu kaipaa kuitenkin rinnalleen syvempää tulkintaa (Eskola 2018, 210; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19). Tut-

kijat suhteuttavat tutkimansa asiat eri tavalla erilaisten oletuksien ja intressien mukaan. Tästä syystä tutkittavasta aiheesta voidaan rakentaa erilaisia tulkintoja tutkijasta riippuen. (Moilanen & Rähä 2018, 57.) Tulosluvussa nostan esille yksityiskohtia luokittelusta. Pohdinnassa tulkiten näitä esille nostettuja tuloksia aiempaan teoreettiseen tutkimukseen peilaten.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen toteuttamisessa tutkijan on otettava huomioon eettisiä toimintaperiaatteita. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusaiheen valinta on jo eettinen kysymys. Tutkijan tulee selkeyttää tutkimusaiheen valintaa perustelemalla miksi tutkimuksen tekemiseen ryhdytään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153-154.) Johdannossa perustelen tutkimusaiheen valintaa sen ajankohtaisuudella ja merkittävyydellä. Lisäksi johdannossa tuon esille oman kokemukseni kautta nousseen kiinnostuksen tutkimusaihetta kohtaan. Tällöin minulla on jonkinlainen esiymmärrys aiheesta (ks. Moilanen & Rähä 2018, 56-57). En kuitenkaan anna esiymmärryksen hallita aineiston keruu tilanteessa vaan kuuntelen avoimesti tutkimukseeni osallistuvien kertomia ajatuksia ja näkemyksiä. Tutkimuksessa tuon myös esille sen, miten tutkimusaihe on rajautunut tutkimusprosessin alkuvaiheesta nykyiseen muotoonsa. Teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa olen pyrkinyt käyttämään monipuolisesti aiempia tutkimuksia ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Tutkimusluvan hankinta on osa eettistä toimintaa tutkimusta tehtäessä (Eskola & Suoranta 2014, 53). Hankin tutkimusluvut sähköisesti tutkimusalueeni kaupungeilta, rehtoreilta ja esimiehiltä. Tutkittavilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Liite2). Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti omasta tahdostaan ja heillä on mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksen otoksen avulla pyrin saamaan tutkittavasta aiheesta mahdollisimman monipuolisen kuvan. Näin ollen etsin tutkimukseeni eri ammattikuntien edustajia eri työyhteisöistä. Tutkimuksen eettisyyden kannalta pohdin pitkään aineiston käsitelyssä tutkittavien anonymiteetin suojelemista. Tutkimusaineisto on tarkoitettu

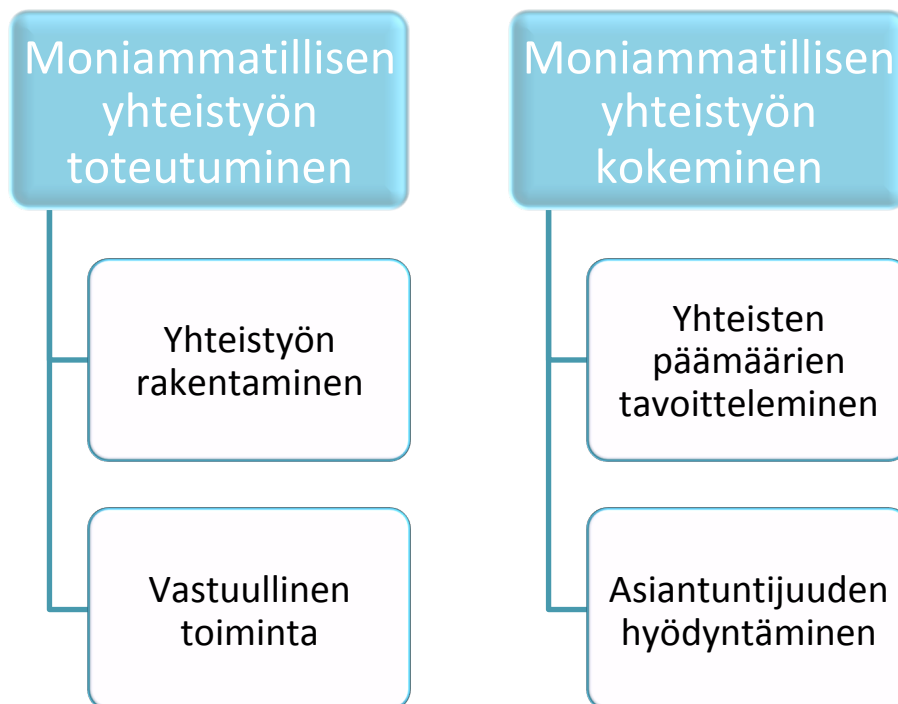
vain tutkimuskäyttöön, joten aineistoa tai sen osia ei saa luovuttaa ulkopuolisille (Kuula 2011, 115; 209). Käsittelin keräämääni aineistoa vain itse, enkä luovuttanut sen tietoja ulkopuolisille. Aineiston hankintavaiheessa luvatusista tietojen nimettömyydestä on huolehdittava tuloksia julkistettaessa (Eskola & Suoranta 2014, 56-57). Päädyin käsittelemään aineistoa kokonaisuutena siten, että en erottele eri ammattiryhmien käsityksiä aiheesta, jotta heitä ei tunnistaisi tutkimustuloksissa olevista suorista lainauksista.

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa mietin aineistonkeruumenetelmäksi joko haastattelua tai avointa kyselylomaketta. Päädyin valitsemaan haastattelun, sillä koen sen avulla pääseväni lähemmäksi haastateltavaa ja sitä kautta pystyn esittämään tarkentavia kysymyksiä tarpeen tullen. Tutkimuksen aineiston analysointia varten olen lukenut valitsemani analyysimenetelmään liittyvää kirjallisuutta ja esimerkkejä. Olen kertonut mahdollisimman tarkasti analyysin eri vaiheista ja etenemisestä. Tutkimustulokset on kirjattu analyysin tuottamien luokkien kautta mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Pohdinnassa tutkimuksen tuloksia on linkitetty samaa aihetta käsittelevien tutkimuksien tuloksiin.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia. Luku 7.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni moniammatillisen yhteistyön toteutumisesta opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työssä. Luku 7.2 puolestaan vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni eli opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden kokemuksiin moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta osana omaa työtä.

Kuvio 3. Moniammatillisen yhteistyö kouluyhteisössä.

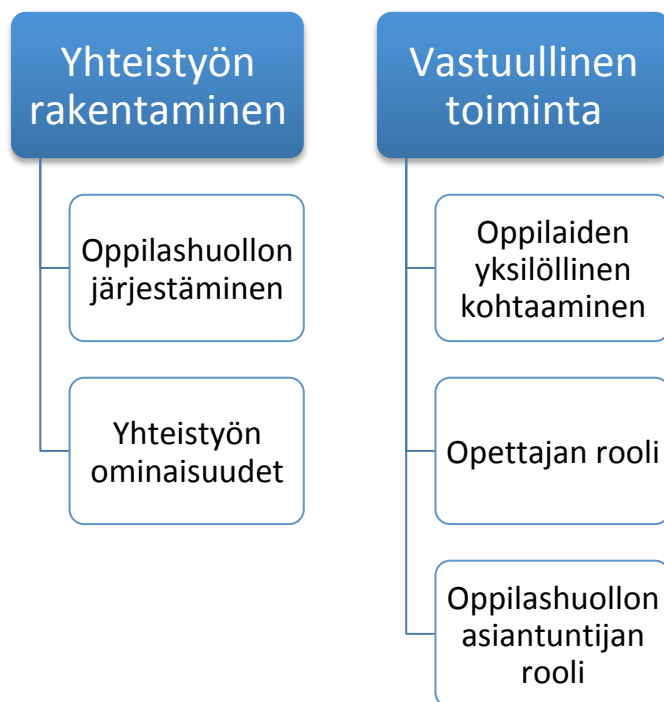


6.1 Moniammatillinen yhteistyö osana opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työtä

Tutkimusaineistoni analyysin tuloksena sain muodostettua ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kaksi pääluokkaa (kuvio 4). Moniammatillinen yhteistyö toteutuu analyysini mukaan opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden

työssä yhteistyön rakentamisena ja vastuullisena toimintana. Käsittelen tuloksia näiden kahden pääluokan alla.

Kuvio 4. Moniammatillisen yhteistyön toteutuminen koulu yhteisössä osana opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työtä. Yhteistyön rakentaminen on avattu alaluvussa 6.1.1 ja vastuullinen toiminta puolestaan alaluvussa 6.1.2.



6.1.1 Yhteistyön rakentaminen

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat näkivät yhteistyön rakentamisen moniammatillisen yhteistyön perustana. Koulu yhteisössä jokaisella toimijalla on oma asiantuntijuutensa ja näiden asiantuntijuuksien yhdistäminen on avain moniammatilliseen yhteistyöhön, haastattelemieni opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden mukaan. Tutkimusaineistoni analyysin mukaan yhteistyön rakentaminen jakaantui *oppilashuollon järjestämiseksi* ja *yhteistyön ominaisuuksiksi*.

Oppilashuollon järjestäminen

Lähes tulkoon jokainen haastateltava mainitsi oppilashuollon järjestämisen määriteltävän uudessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Oppilashuollon järjestämisellä tarkoitetaan haastateltavien mukaan koulu yhteisössä tapahtuvaa yksilöllistä ja yhteisöllistä oppilashuoltoa. Tutkimukseeni osallistujat kertoivat yhteisöllisen oppilashuoltoon kuuluvan säännöllisiä oppilashuoltoryhmän tapauksia, joissa rehtori on vetovastuussa.

Nykyisen lain mukaan kun oppilashuoltolaki muuttui vuonna 2014 niin silloinhan oppilashuoltoryhmistä tuli rehtorin vetoisia. (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

Haastateltavat mainitsivat yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tapaamisissa käsiteltävien teemojen tulevan koulun tarpeista. Tutkimukseen osallistuvat kertoivat teemojen olevan koulun arjessa näkyviä ja tapahtuvia yleisiä asioita, kuten oppilaiden kielenkäyttö ja kännyköiden käytön rajaaminen. Eräs haastateltava näki yhteisöllisen oppilashuollon päätehtävänä koulu yhteisön hyvinvoinnin kehittämisen.

Sillä pyritään niinkö rakentamaan ja ylläpitämään koulua ja koulukulttuuria että täällä oppilailla olis hyvä olla et me voitais ennaltaehkäistä suurempia ongelmia. (HA8, toiminut työssään 5 vuotta)

Tutkimukseeni osallistuvat korostivat yhteisöllisen oppilashuollon käsittelevän ainoastaan koulu yhteisön yleisiä asioita ja näin ollen yksittäisiä oppilaita ei saa mainita tapaamisessa lainkaan. Osa haastateltavista mainitsi uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain tuoneen muutoksen oppilaiden asioiden käsittelyyn. Heidän mukaansa ennen yksittäisten oppilaiden asioita käsiteltiin oppilashuoltoryhmän kokouksissa. Lisäksi hän mainitsi, että yksittäisten oppilaiden asioista saatettiin puhua milloin missäkin paikassa ja tilanteessa, kuten opettajanhuoneessa tai kouluruokailun aikana. Yhteisölliseen oppilashuoltoon kuuluvaksi osa haastateltavista näki tärkeänä nuorisotyön ja seurakunnan nuorisotyön edustuksen. Nuorisotyön ja seurakunnan mukanaolo nähtiin merkittävänä, sillä

he työskentelevät lasten ja nuorten kanssa kouluajan ulkopuolella ja tuntevat pinnalla olevat ilmiöt.

Suurin muutoshan on se, että oppilashuoltoryhmässä ei ole uuden lain mukaan saanut yksittäisistä oppilaista puhua vaan ne on kaikki sitä miten koulu yhteisöä ja hyvinvointia kehitetään eli siellä ei kenenkään oppilaan nimeä sanota ääneen. (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

Isoihin koulujen oppilastyöryhmiin toivois, että siellä on koko ajan nuorisotyön ja seurakunnan nuorisotyönedustus mukana koska he näkevät oppilaita heidän vapaa-ajallaan ja tietävät niistä ilmiöistä, jotka liittyvät esimerkiksi someen tai päihteisiin niin kaikilla olisi silloin ilmiöistä se ajantasalla oleva tieto. (HA7, toiminut työssään 3,5 vuotta)

Yksilöllisessä oppilashuollossa haastateltavien mukaan lähdetään liikkeelle oppilaaseen kohdistuneesta huolesta. Eräs haastateltava mainitsi yksilöllisen oppilashuollon kohdalla mietittävän usein huolen vyöhykkeitä, että miten isosta huolesta on oikein kysymys. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat yksilöllisen oppilashuollon alkavan pienemmällä yhteistyökuviolla ja oppilaan tarpeen sekä huolen aiheen mukaan yhteistyöhön kootaan mukaan verkostoa. Haastateltavien mukaan verkostoyhteistyökumppaneita voi olla myös kouluille ulospäin, kuten esimerkiksi perheneuvola, lastenpsykiatria ja lastensuojelu. Osa haastateltavista näkivät oppilashuoltolain muutoksen myötä asioiden hoitamisen yksilöllisessä oppilashuoltoryhmässä on selkiintyneen ja jämäköityneen.

Voidaan miettiä moniammatillista yhteistyötä myöskin niinkun verkostotyön perspektiivistä eli eri alojen ammattiosaajat, asiantuntijat kokoontuvat joku jonkun asian tiimoilta. (HA7, toiminut työssään 3,5 vuotta)

Pikemminkin reagoidaan pikkusen yli ku ali...heti ku huomataan et tässä on tällänen ongelma niin tiedostetaan se, tunnustetaan se ongelma, ruvetaan selvittämään ja otetaan yhteyttä asianomaisiin henkilöihin vaikka se ei olis loppupeleissä kauheen iso juttu. (HA3, toiminut työssään 35 vuotta)

Haastateltavat korostivat yksilöllisen oppilashuollon kohdalla informaation kulkemista koulun ja huoltajien välillä. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön panostaminen nähtiinkin haastateltavien mukaan yhtenä moniammatillisen yhteistyön osana. Kaikki tutkimukseen osallistuneet pitivät uuden oppilashuol-

tolain myötä tullutta muutosta yksittäisten oppilaiden aisoista puhumiseen liittyvää salassapitoa hyvänä.

Uusi laki on älyttömän hyvä, että yksittäisen oppilaan asioihin pitää sopia se yksilöllinen huoltoryhmä ja sopia ketkä sitä asiaa hoitaa ja se on niinku täysin läpinäkyvää joka suuntaan, vanhempien ja oppilaan hyväksymä että nämä ihmiset hoitaa asioita. (HA2, toiminut työssään 26 vuotta)

Moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta tää uusi oppilashuoltolaki on ollu tosi hyvä koska se aktivoi paremmin myös ne oppilaat itsensä ja sit myös vanhemmat. (HA1, toiminut työssä 15 vuotta)

Oppilashuollon järjestämiseen panostaminen nähtiin haastateltavien mukaan merkittävänä oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavana asiana. Oppilashuollon jakaantuminen yksilölliseen ja yhteisölliseen oppilashuoltoon, kerrottiin toimivan kouluyhteisöissä luontevasti. Toimivan oppilashuollon järjestäminen edellytti tutkimukseen osallistuneiden mukaan kouluyhteisöltä avoimuutta ja selkeitä toimintamalleja.

Yhteistyön ominaisuudet

Tutkimusaineistoni analyysissa yhteistyön rakentamiseen sisältyi myös yhteistyön ominaisuudet. Haastateltavat korostivat moniammatillisen yhteistyön tekemisessä hyvän keskusteluyhteyden muodostamista. Yhteistyötä tekevien ihmisten avoimuus ja välittömyys nähtiin hyvänä keinona keskusteluyhteyden muodostamiselle. Osa haastateltavista mainitsi opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden välisen avoimuuden lisäksi myös kodin ja koulun välisen avoimuuden merkityksen.

Tarvitaan avoimuutta tietysti sit et asioista puhutaan niinkun ne on myöskin toki tätä toivois perheiltäkin et tietysti sitte että et ja otetaan tavallaan niinkun se eri oppilashuollon toimijoiden viesti vakavasti jos meiltä tulee kotiin viestiä että tämmöstä havaitaan niin ei tavallaan lyötäis rukkanella naamalle sitte et tää ei oo todellinen ongelma. (HA6, toiminut työssä 10 vuotta)

Osa haastateltavista kertoi moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvien käytänteiden olevan koulukohtaisia ja vaihtelevan koulusta riippuen. Kaikki haastateltavat näkivät kuitenkin moniammatillisen yhteistyön onnistumisen kannalta

merkittäväksi asiaksi yhteisten pelisääntöjen laatimisen ja niiden noudattamisen. Haastateltavat kertoivat kouluyhteisön yhteisten asioiden linjauksen ja ratkaisujen tekemisen kuuluvan esimiehenä toimivan rehtorin tehtävään.

Talo on johtajansa näköinen että on ihan eri asia jos vaikka rehtori tavallaan uskaltaa tehdä ratkaisuja ja linjata asioita, sopia että miten tehdään (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

Johtajuudella on hirveen iso merkitys siinä että noudatetaan niitä sovittuja pelisääntöjä mitä me ollaan yhdessä laadittu et näin me nyt näihin tiettyihin asioihin reagoidaan. (HA8, toiminut työssään 5 vuotta)

Opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden pysyminen mahdollisimman pitkään samana miellettiin haastateltavien mukaan yhteistyön tekemistä helpottavaksi tekijäksi. Osa haastateltavasti korosti pysyvyyden lisäksi matalankynnyksen yhteistyötä. Rohkeus kysyä ja puhua pienistäkin askarruttavista asioista nähtiin yhteistyön rakentamisen kannalta merkittävänä. Matalalla kynnyksellä tehty yhteydenotto tai keskustelunavaus mainittiin etenkin opettajan työn kannalta merkittävänä asiana. Haastateltavien mukaan hyvin pienenkin huolen ottaminen esille, nähtiin tärkeänä asian eteenpäin viemisen kannalta.

Sitte onhan se selvää, että työntekijöiden jatkuvuus lisää luottamusta oppilaiden ja meidän välille. (HA1, toiminut työssään 15 vuotta)

Moniammatillista yhteistyö pyritään haastateltavien mukaan rakentamaan aina parhaalla mahdollisella tavalla oppilaan etua ajatellen. Yksilöllisessä oppilashuollossa opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat tukevat oppilasta yksilöllisesti hänen tarpeidensa mukaan. Haastateltavat korostivat yksilöllisessä oppilashuollossa oppilaan kokonaisvaltaista tukemista ja ohjaamista. Kokonaisvaltainen tukeminen toteutui parhaiten kun oppilashuollon eri asiantuntijat työskentelivät yhdessä tietoa ja taitoa jakaen. Yhteisöllinen oppilashuollon rakentumisen kerrottiin alkavan yhteisesti päätettyjen tavoitteiden määrittelemisestä ja niihin sitoutumisesta.

6.1.2 Vastuullinen toiminta

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden mukaan moniammatillisessa yhteistyössä on pohjimmiltaan kyse toimimisesta oppilaan edun mukaisesti. Moniammatillista yhteistyötä tehdään oppilaiden tarpeista nousevien asioiden ratkaisemiseksi. Tutkimusaineistoni analyysin mukaan vastuullinen toiminta jakaantui *oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen, opettajien rooliin ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden rooliin.*

Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen

Haastateltavat korostivat ihmisen kokonaisvaltaisuuden tukemista moniammatillista yhteistyötä tekemällä. Etenkin kun oppilaalla ilmenee enemmän hankaluutta niin tutkimukseen osallistuneet painottivat monen eri ihmisen asiantuntijuuden käyttämistä asian käsittelyssä. Haastateltavat näkivät yhteistyöhön panostamisen kantavan enemmän ja useita oppilaita pidemmälle.

Siitä opettajan omasta aktiivisuudestaan se lähtee ja tietysti myös se että toiset osapuolet haluavat käyttää aikaa. (HA5, toiminut työssään vuoden)

Oppilaita varten täällä ollaan ja yksi henkilö sodassa ei ihan kauheesti tee niin kyllä se kannattaa panostaa ja kannattaa aikaa käyttää. (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

Oppilas miellettiin olevan keskiössä aina kun moniammatillista yhteistyötä tehdään. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat oppilaan edun mukaisen toiminnan olevan itsestäänselvyys heidän työssään. Haastateltavat korostivat toimivansa aina oppilaan etua ajatellen. Haasteita oppilaan asioihin liittyen kohdattiin haastateltavien mukaan huoltajien ja koulun henkilöstön näkemyksellisten eroavaisuuksien ilmaisemisessa. Haasteellisissa tilanteissa opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat kertoivat yhteisymmärryksen yleensä löytyvän yhdessä keskustellen haluttuihin muutoksiin pääsemisestä.

Opettajien rooli

Opettaja miellettiin moniammatillisessa yhteistyössä aktiiviseksi ja rohkeaksi aloitteentekijäksi. Haastateltavat näkivät opettajalla olevan oppilastuntemuksen merkittävänä asiana yhteistyön sujuvuuden kannalta. Tutkimukseen osallistu-

neet korostivat opettajan velvollisuutta pitää yhteyttä huoltajiin oppilaan asioissa. Moniammatillista yhteistyötä tehtäessä oppilashuoltokertomuksien pitäminen ajan tasalla mainittiin haastatteluissa opettajan tehtäväksi. Opettajan velvollisuudeksi kerrottiin kirjoittaa sähköiseen kouluhallintojärjestelmään Wilmaan oppilaan saamasta tuesta ja tuen muodoista. Osa haastateltavista näki uuden oppilashuoltolain myötä tulleen muutoksen oppilashuoltokertomuksien kirjaamiseen haasteellisena, opettajien piirtyneiden tapojen ja juurtuneiden perinteiden vuoksi. Haastateltavat mainitsivat kirjaamisen tapahtuvan vielä usein opettajien omalla tyylillä ja tavalla.

No aika usein se on nimenomaan niin et jos koulussa joku asia rupee huolestutetaan niin ensimmäisenähän se alkaa huolestuttaa opettajaa. (HA8, toiminut työssään 5 vuotta)

Opettajalla on velvollisuus on kirjoittaa wilmaan oppilashuoltokertomukset ja tehdä ne muistiot. Sit jos joku ei niitä tee niin kyllähän se hankaloittaa ihan hirmu paljon koska ei ole koottua tietoa kirjallisesti näkyvissä että tää vaatii niinku sillälilla osittain jopa väen vaihtumista. (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

On tavallaan siitä tilanteesta se muistio että miten asia etenee ja mitä on yhteisesti sovittu ja kuka toimija tekee mitäkin elikkä tavallaan siinä käytetään sitä muistiotia. (HA7, toiminut työssään 3,5 vuotta)

Osa tutkimukseen osallistuneista näki opettajan olevan yksin asioidensa ja huoliensa kanssa. Esimieheltä saatava tuki miellettiin haastateltavien mukaan tärkeäksi työssä jaksamisen kannalta. Haastateltavat korostivat opettajan selustan turvaamista dokumentoimalla tapahtuvia asioita ylös näkyviksi asianomaisille. Oman selustan turvaamisena haastatteluissa mainittiin myös toisen henkilön ottaminen rinnalle haastavissa tilanteissa vaikka lainsäädännön mukaan opettaja voi toimia tilanteessa yksinkin.

Sitten on ollu tämmösiä niinku ehkä haasteellisia tilanteita niin sitte on kiva esimestä aina konsultoida ja sitte niinku saaha sieltäki tukea ja ymmärrystä. (HA5, toiminut työssään vuoden)

On semmonen aika rankka että jos tietää että voi olla jopa väkivallanuhkaa niin tuota sitten niinku joutuu yksin toimiin niissä tilanteissa, se on niinku lainsäädäntö mahdollistaa nykyisin tän. (HA2, toiminut työssään 26 vuotta)

Opettajien kerrottiin olevan merkittävässä roolissa etenkin yksilöllisessä oppilashuollossa. Opettajien oppilaantuntemuksen ja oppilaan päivittäisen näkemisen mainittiin olevan tärkeä näkökulma yksittäisen oppilaan asioita käsiteltäessä. Lisäksi opettajalla kerrottiin olevan tietoa luokkaa ja kouluyhteisöä koskevista ja pinnalla olevista ilmiöistä, joita yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän kokouksissa kerrottiin käsiteltävän. Opettajien työn näkökulmasta moniammatillista yhteistyötä tehtäessä korostui avoin yhteistyö oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa.

Oppilashuollon eri asiantuntijoiden rooli

Tutkimukseen osallistuneet kertoivat oppilashuollon asiantuntijoiden tekemästä konsultatiivisesta työstä osana moniammatillista yhteistyötä. Haastateltavien mukaan opettaja voi varata oppilashuollon asiantuntijoilta konsultaatioajan ja mennä keskustelemaan mietityttävistä asioista. Oppilaan nimiä tai muita tietoja ei haastateltavien mukaan saa konsultatiivisessa työssä mainita vaan asioista puhutaan yleisellä tasolla. Haastatteluissa ilmeni myös, että konsultaatioajoista huolimatta tulee vielä vastaan suoria ohjauksia, jossa opettaja pyytää oppilashuollon asiantuntijoita juttelemaan oppilaan kanssa ilman minkäänlaisia taustatietoja. Suorat ohjaukset miellettiin ajan käytön tuhlaamiseksi, koska haastateltavien mukaan oppilaan huolta tulee lähteä miettimään yhdessä kodin ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa.

Me ollaan lähdetty kehittämään konsultatiivisia työmenetelmiä missä ollaan mukana miettimässä asioita et tavallaan tukemassa tiettyjä asioita mitä siellä luokassa tai ryhmässä on. (HA8, toiminut työssään 5 vuotta)

Tämmöset konsultatiiviset ajat että opettajilla on mahdollisuus varata aika ja tulla konsultoimaan jos jokin mietityttää. Minä olen sitä mieltä että lähdetään sitä yhteisestä työstä ja yhteisestä puheesta, yhteisestä huolesta. Lähdetään tekemään yhteistyötä kodin kanssa ja oppilaan kanssa ja olemme kaikki yhdessä istutaan saman pöydän ääreen ja mietitään sitä asiaa. (HA7, toiminut työssään 3,5 vuotta)

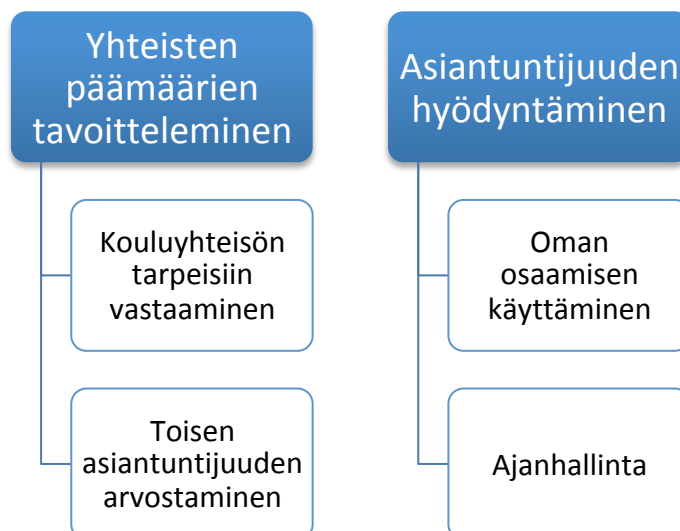
Haastateltavat kertoivat olevansa tietoisia omista rooleistaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Yksilöllisessä oppilashuoltoryhmässä keskusteltiin tapauskohtaisesti jokaisen roolista oppilaan tukemiseen liittyen. Lähtökohtana

yksilöllisessä oppilashuoltoryhmässä nähtiin oppilas ja oppilaan edun mukainen toiminta. Kouluyhteisön asioita käsittelevissä yhteisöllisissä oppilashuoltoryhmien kokouksissa opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat näkivät roolinsa olevan lähinnä oman mielipiteen tai näkökulman ilmaisijoina. Yhteisöllisessä oppilashuoltoryhmässä vetovastuussa oleva rehtori mainittiin tehtävien jakajana. Haastateltavat kertoivat tiedostavansa oman roolinsa merkityksen oppilaan tukemisessa mutta korostivat ympärillä olevien ihmisten tärkeyttä. Haluttuihin muutoksiin päästiin parhaiten kun sai tukea ja neuvoja toisilta kouluyhteisön opettajilta ja oppilashuollon eri asiantuntijoilta.

6.2 Opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden kokemuksia moniammatillisen yhteistyön tekemisestä

Tutkimusaineistoni analyysin tuloksena sain muodostettua toiseen tutkimuskesymykseeni kaksi pääluokkaa (kuvio 5). Moniammatillinen yhteistyö koetaan opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden työssä yhteisten päämäärien tavoitteluna ja asiantuntijuuden hyödyntämisenä. Käsittelen tuloksia näiden kahden pääluokan alla.

Kuvio 5. Opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden kokemus moniammatillisesta yhteistyöstä omassa työssään. Yhteisten päämäärien tavoittelemisen on avattu alaluvussa 6.2.1 ja asiantuntijuuden hyödyntäminen puolestaan alaluvussa 6.2.2.



6.2.1 Yhteisten päämäärien tavoitteleminen

Moniammatillinen yhteistyö miellettiin tutkimukseen osallistuneiden mukaan yhteisten päämäärien tavoittelemisena. Haastateltavat kertoivat moniammatillisessa yhteistyössä olevan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tavoitteita. Yksilölliset tavoitteet nähtiin haastateltavien mukaan yksittäiseen oppilaaseen kohdistuneena tavoitteena. Yhteisölliset tavoitteet miellettiin haastateltavien mukaan luokka- tai kouluyhteisöä koskeviksi tavoitteeksi. Yhteisten päämäärien tavoittelemisen jakaantui analyysini mukaan *kouluyhteisön tarpeisiin vastaamiseen ja toisen asiantuntijuuden arvostamiseen*.

Kouluyhteisön tarpeisiin vastaaminen

Moniammatillinen yhteistyö nähtiin haastateltavien mukaan kouluyhteisössä vallalla oleviin ilmiöihin reagoimisella. Osa haastateltavasti mielsi, että vallalla oleviin ilmiöihin reagoimisen lisäksi moniammatillisen yhteistyön avulla tulisi pohtia ilmiöitä myös vähän pidemmälle tulevaisuuteen, jolloin se toimisi ennaltaehkäisevänä vaikuttamisena.

Se sit niinku nimenomaan toimis semmosena ennaltaehkäisevänä niinkö asiana koska se suunta on kuitenkin se on oppilashuoltolain mukaan että sen trendin pitäis kääntyä nimenomaan sinne yhteisöllisen työhön ja se yksilöllisen tavallaan pitäis olla silloin vähäisempää kun kouluyhteisö hoitais niin hyvin. (HA1, toiminut työssään 15 vuotta)

Haastateltavien mukaan yhteisten päämäärien tavoittelemisen edellyttää yhteisölliseen työhön panostamista. Moniammatillinen yhteistyö miellettiin haastateltavien mukaan koulun ja koulukulttuurin rakentamisena ja ylläpitämisenä niin, että oppilaille on hyvä olla. Yhteisten pelisääntöjen muodostaminen ja niiden mukaan toimiminen nähtiin tutkimukseen osallistuneiden mukaan merkittävänä tekijänä tavoitteiden saavuttamiseksi. Haastateltavat korostivat yhteisten tapaamisten säännöllisyyttä ja niihin osallistumista.

Oikeesti ollaan ajoissa paikalla ja varataan se koko aika rauhassa ja tavallaan ollaan läsnä niin et sit jos on joku joka tulee aina myöhässä ja lähtee aina ajoissa niin siitä tulee helposti niin hän ei arvosta tätä työtä. (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

Yhteistyön tekeminen miellettiin luontevammaksi ja helpommaksi kun yhteistyötä tekevät osapuolet näkivät toisiaan koulussa säännöllisten tapaamisten lisäksi muulloinkin. Isoimmaksi haasteeksi tutkimukseen osallistuneet kertoivat yhteisen ajan löytymisen yhteisöllisen työn suunnittelulle ja kehittämiselle.

Toisen asiantuntijuuden arvostaminen

Yhteisten päämäärät saavutetaan haastateltavien mukaan parhaiten kun voidaan hyödyntää eri asiantuntijoiden osaamista. Toisen työn arvostaminen nähtiin merkittävänä yhteistyön onnistumisen kannalta. Haastateltavat mielsivät toisilta saadun tuen omaa työssä jaksamista kantavana asiana. Toisilta saatu tuki korostuu haastateltavien mukaan haasteellisissa tilanteissa, jolloin yksin pärjääminen tuntuu mahdottomalta.

Saa vahvistusta omille ajatuksille tai sitte myös kyseenalaistamista että ei siinä ehkä kannata tollai tehdä että kyllä se sillalaila on tosi paljon omaa jaksamista tukeva että ei vaan omassa päässä vaan mieti. (HA4, toiminut työssään 20 vuotta)

Haastateltavien mukaan yhteiset päämäärät saavutetaan kun asioita lähdetään yhdessä viemään rohkeasti ja määrätietoisesti eteenpäin. Osa haastateltavista mainitsi keskinäisen kinastelun hidastavan asioiden etenemistä. Lisäksi työn siirtäminen toiselle oman selustan turvaamiseksi nähtiin tavoitteiden saavuttamista hankaloittavaksi tekijäksi.

Jotku ehkä kokee sen vähän niinku et he on liian lähellä perhettä ja ei halua rikkoa sitä yhteistyötä heidän kanssa...mut ku se on meidän kaikkien virkavelvollisuus että jokainen meistä joutuu niihin asioihin puuttumaan niin tavallaan se semmonen rohkeus pitäis löytyä kaikilta sitte et uskalletaan tehdä niitä asioita enemmän ja uskalletaan myös niinkun sanoa niille perheille et nyt on oikeesti pakko toimia. (HA6, toiminut työssään 10 vuotta)

Tutkimukseen osallistuneet korostivat oppilashuollon eri asiantuntijoilta ja toisilta opettajilta saadun tuen merkitystä etenkin opettajan työssä. Osa haastateltavista kertoi työskentelevänsä mielellään opettajan työssä työpareina, jolloin kokemusten ja asioiden jakaminen oli helpompaa. Esimiehellä koettiin olevan päävastuu työntekijöidensä hyvinvoinnin tukemisesta. Jokaisen työyhteisön

jäsenen huolenpito koettiin toteutuvan haastateltavien mukaan hyvin ja toimivasti.

6.2.2 Asiantuntijuuden hyödyntäminen

Oman työn kannalta merkitykselliseksi asiaksi haastateltavat kokivat oman asiantuntijuuden hyödyntämisen moniammatillisessa yhteistyössä. Asiantuntijuuden hyödyntäminen jakaantui analyysin mukaan *oman osaamisen käyttämiin ja ajankäytön hallintaan*.

Oman osaamisen käyttäminen

Haastateltavien mukaan työn tekeminen miellettiin merkitykselliseksi kun itsensä kokee jollain tapaa hyödylliseksi. Osa tutkimukseen osallistuneista kertoi moniammatillisen yhteistyön yhteisöllisen oppilashuollon palaverien aiheiden olevan joskus oman asiantuntijuuden ulkopuolella. Haastateltavat kokivat turhautuneisuutta kun eivät voineet antaa omaa osaamistaan asiaan.

Mää nään sen joskus aavistuksen turhauttavana koska siellä oppilashuoltoryhmissä niin ne teemat mitä käsitellään niin ehkä on siihen niinkun oman alueen ulkopuolella sitte taas ja välillä tuntuu niinkun mulla vois olla muutakin tekemistä kun istua siellä. (HA6, toiminut työssään 10 vuotta)

Tutkimukseen osallistuneet korostivat itse omasta roolista vastaamista ryhmässä toimimisessa. Haastateltavat kertoivat jokaisen tekevän työnsä niin kuin sen parhaaksi katsoo. Oman työn vapaus nähtiin työn kannalta vastuullisena asiana. Tutkimuksen osallistuneet mainitsivat oman työn vapauden lisäksi tarvittavan tuen pyytämisen ja saamisen osana asiantuntijuuden käyttämistä.

Tavallaan se vastuuntuntoisuus mikä täällä on vallitseva näissä toimijoissa on hyvin tärkeää eli tässä koulussa kukaan ei sano että hei toi on vähäpätöinen juttu tai toi ei kuulu mulle tai käänny jollekin muulle. Kaikki ovat heti auttamassa ja kysymässä että oikeastaan tarkentavia, että miten tässä voidaan tehdä ja mitä tehdään seuraavaksi. (HA1, toiminut työssään 15 vuotta)

Haastateltavat mainitsivat asiantuntijuuden jakaantuvan moniammatillisessa yhteistyössä hyvin kun jokaisella asiantuntijalla on erilainen tulokulma aihee-

seen. Jokaisen asiantuntijan osaaminen miellettiin tutkimuksen osallistuneiden mukaan merkittäväksi. Haastateltavien mukaan oppilashuollon henkilöiden tulisi olla näkyvämpiä koulussa. Osa haastateltavasti mainitsi oppilashuollon asiantuntijoiden työhuoneiden sijainnin vaikuttavan heidän näkyvyyteen koulussa. Useilla kouluilla yhtäaikainen työskentely miellettiin moniammatillista yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Oppilashuollon asiantuntijoiden työskentely useilla eri koululla koettiin haasteena yhteisen ajan järjestämisen kannalta. Haastateltavat kertoivat jakavansa oman työhuoneensa vuoropäivinä toisen toimijan kanssa, jonka vuoksi he eivät työskentele koululla yhtä aikaa kuin yhteisissä kokouksissa. Tämä nähtiin vuorovaikutuksen ylläpitämisen kannalta hankaloittavana tekijänä.

Ajankäytön hallinta

Haastateltavien mukaan ajankäytön hallinta nähtiin asiantuntijuuden hyödyntämisessä merkittävänä tekijänä. Tutkimukseen osallistuneet korostivat työhön paneutumisessa yhteen asiaan kerralla keskittymistä. Yhteisen ajan puute mainittiin haastatteluissa moniammatillista yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Etenkin opettajien näkökulmasta nähtiin tärkeäksi tietyn ajan varaaminen kalenterista oppilashuollollisten asioiden hoitamiseksi.

Mää on linjannu sen tarkkaan että opehuoneessa tai ruokapöydässä oppilaan asioista ei puhuta. (HA3, toiminut työssään 35 vuotta)

Tutkimukseen osallistuneet kertoivat riittävien resurssien mahdollistavan paremman ja laadukkaamman yhteistyön. Haastateltavat mainitsivat yhteistyön sujuvuuden kannalta merkittäväksi kaikkien oppilashuollon asiantuntijoiden yhtäaikaisen työskentelyn koululla. Työhuoneiden sijainti lähellä toisiaan nähtiin mahdollistavan sujuvan kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen toimijoiden kesken. Osa haastateltavista koki koulun yhteistyökumppaneiden resurssit riittämättömiksi, mikä nähtiin yhteistyötä hankaloittavana tekijänä. Koulun ulkopuolella olevien palveluketjujen katkeaminen mainittiin niin oppilaseen, opettajaan kuin oppilashuollon asiantuntijaan vaikuttavana haasteena. Oppilaan avun saanti nähtiin hidastuvan kun opettajalla tai oppilashuollon asi-

antuntijalla ei ole ketään kenen luokse voisi ohjata oppilaan. Osa tutkimukseen osallistuneista kertoi palveluketjujen selvittämiseen kuluvan liian paljon aikaa.

Niihin hoitopolkuihin niinkun kaipais sujuvuutta ja varmaan se on myöskin resurssikysymys että pitää saada toimijoita lisää sitte sinne. (HA2, toiminut työssään 26 vuotta)

Palveluketjut ei oo hirveen sujuvia et tavallaan ku itte haluaa lähettää johonki niin sit se tulee bumerangina takaisin. (HA8, toiminut työssään 5 vuotta)

Opettajat ja oppilashuollon eri asiantuntijat mielsivät moniammatillisen yhteistyön tekemisen luonnolliseksi osaksi omaa työtä. Koko kouluyhteisön hyvinvointia tukevaan moniammatilliseen yhteistyöhön haluttiin käyttää aikaa ja työtä. Yksittäisen oppilaan tukemiseen liittyen moniammatillisuus koettiin merkittäväksi keinoksi löytää tarvittavia tukimuotoja. Moniammatillinen osaaminen nähtiin opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työtä vahvistavana tekijänä. Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden kannalta tuloksissa tuli esille monia tärkeitä asioita ja näkökulmia, joita pohdin syvällisemmin teoriaa hyödyntämällä seuraavassa luvussa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää moniammatillisen yhteistyön toteutumista ja kokemista osana opettajien ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden työtä. Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia peilaten niitä aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Olen jaotellut pohdintaluvun tutkimuskysymyksien mukaan. Luvun lopussa esittelen jatkotutkimushaasteita.

Moniammatillisen yhteistyön toteutuminen

Moniammatillinen yhteistyö toteutui tässä tutkimuksessa yhteistyön rakentamisena ja vastuullisena toimintana. Alla pohdin moniammatillisen yhteistyön toteutumista tutkimukseni tuloksien ja aiempien tutkimusten tuloksien kautta.

Moniammatillinen yhteistyö toteutuu kouluyhteisössä oppilashuollon järjestämisen kautta. Koulun oppilashuoltoon kuuluu kolmenlaisia oppilashuoltoryhmiä, joita ovat oppilashuollon ohjausryhmä, yksilöllinen oppilashuoltoryhmä ja yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä (POPS 2014, 77). Tässä tutkimuksessa oppilashuoltoryhmien toimintaa tarkasteltaessa nousi tuloksista esille rehtorin toiminta oppilashuoltotyöhön liittyen. Rehtorin osoittama kiinnostus oppilashuollossa käsiteltyihin asioihin heijastui koko koulun oppilashuoltotyöhön (ks. Ahtola 2012, 7). Oppilashuoltotyössä asioiden siirtäminen rehtorin toimesta hänen vastuulta jollekin toiselle, koettiin oppilashuollosta saatavan kokonaiskäsityksen muodostamisen kannalta hankaloittavana tekijänä. Rehtorin osallistumattomuus yhteisiin oppilashuollollisiin kokouksiin katsottiin vaikeuttavan kouluyhteisön kokonaiskuvan muodostumista hänen osaltaan. Willmanin (2001) mukaan rehtorien suuri työmäärä hallinnollisiin tehtäviin liittyen vaikeuttaa yhteistyöhön panostamista (ks. Willman 2001, 166). Yhtenäiset toimintamallit ja sovitusta säännöistä kiinnipitäminen nähtiin oppilashuoltotyössä merkittävänä onnistuneen toiminnan edellytyksenä (ks. Vismanen 2011, 68). Sovittujen sääntöjen mukaan toimiminen koettiin moniammatillisen työn arvos-

tamisen kannalta merkitykselliseksi. Toisen ryhmän jäsenen antaman tuen merkitystä oman työssä jaksamisen kannalta korostettiin tutkimuksen tuloksissa. Toisen antamalla tuella tarkoitettiin huolien kuuntelemista, aitoa läsnäolemista ja neuvojen antamista.

Kontion (2013) tutkimuksessa jaetun ymmärryksen muodostumista isoissa oppilashuoltoryhmissä tuki riittävän ajan varaaminen asiakkaan asioiden käsittelyyn. Tämä yhtenee tutkimukseni tuloksen kanssa, jonka mukaan riittävän ajan varaaminen tietyn asian käsittelyyn on merkittävää moniammatillista yhteistyötä tehtäessä. (ks. Kontio 2013, 142.) Edellä mainitun tuloksen perusteella väitän, että riittävän ajan varaaminen asiakkaan asioiden käsittelyyn on sekä asiakkaan että hänen asioitaan käsittelevän moniammatillisen yhteistyöryhmän etu. Kun yhteistyöryhmällä on varattu riittävästi aikaa asioiden tarkasteluun, on helpompi keskittyä ja paneutua kunnolla asiaan. Kiire voi pahimmillaan johtaa liian hätiköityihin päätöksiin, joka on tietysti asiakkaan kannalta ikävä tilanne. Asiakas kuitenkin luottaa, että hänen asioitaan käsittelevät asiantuntijat tarkastelevat tilannetta huolellisesti ja hätäilemättömästi. Tällöin kiireellä tehdyt asian käsittelyt ja päätökset voivat heikentää asiakkaan ja asiantuntijoiden välistä luottamusta.

Kontion (2013) tutkimuksen tulosten mukaan oppilashuoltoryhmän kokouksessa tapauksen esittelyvastuussa oleva ja tapaukseen sopivaa osaamista omaavat ryhmät jäsenet vaikuttivat olennaisesti kokouksen eteenpäin viemisessä, ohjasivat keskustelua loppuratkaisua kohti ja osallistuivat aktiivisimmin vuorovaikutukseen (ks. Kontio 2013, 143). Tutkimustulos ilmeni osaltaan myös tässä tutkimuksessa. Oppilashuoltoryhmän kokouksessa tapauksen selkeä esittely mainittiin tärkeänä tapauksen eteenpäin viemisen kannalta. Vuorovaikutukseen koettiin helpompana osallistua silloin kun henkilöllä oli tietoa ja osaamista tapaukseen liittyen kun taas tapaukseen liittyvä tiedon ja osaamisen puute nähtiin tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta passivoivana tekijänä.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni se, kun yksilöllinen oppilashuoltoryhmä on mahdollisimman pieni ja koostuu henkilöistä, joilla oletetaan olevan tietoa tapauksesta niin päästään kätevämmiin ratkaisuihin verrattuna siihen kun oppilashuoltoryhmä on iso ja siinä paljon eri asiantuntijoita, joita tapauksen aihe ei

välttämättä koske. Myös Kontion (2013) tutkimuksessa oppilashuoltoryhmän kokouksiin pyrittiin kutsumaan henkilöt, jotka uskottiin auttavan oikean ratkaisun löytämisessä (ks. Kontio 2013, 146). Moniammatillisen yhteistyöryhmän onnistunut toiminta edellytti ryhmässä olevilta henkilöiltä Isoherrasen (2012) mukaan taitavia keskustelu- ja kuuntelutaitoja. Erityisesti kuuntelemisen taito mainittiin tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi moniammatillisen yhteistyöryhmän toiminnassa (ks. Isoherranen 2012, 157). Yksilöllisessä oppilashuoltoryhmässä korostuu henkilöiden välinen avoin ja toimiva keskusteluyhteys. Oppilaan asioita käsiteltäessä on tärkeää pystyä keskustelemaan yhdessä kaikkien osapuolten kanssa mahdollisista tukitoimista ja asioiden eteenpäin viemisestä. Avoimuutta ja hyviä keskusteluyhteyksiä korostettiin tutkimuksessa etenkin huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä mutta avoimuutta vaadittiin myös oppilashuoltoryhmään kuuluvien henkilöiden välille.

Tutkimuksessa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli merkittävä osa moniammatillista yhteistyötä. Huoltajien merkitystä yhteistyökumppaneina painotettiin ja perheiden mukana oloa toivottiin yksilöllisiin oppilashuollon kokouksiin. Huoltajien informointi oppilashuollollisista asioista nähtiin luontevana ja itsestään selvänä osana työskentelyä (ks. Vismanen 2011, 69, 125; Koskela 2009, 236; Pyhäjoki & Koskimies 2009, 190; Lacey 2000, 162). Uuden oppilasta ja opiskelijalain myötä oppilaan asioista ei saa keskustella nimellä ilman huoltajien suostumusta. Muutos miellettiin hyväksi, sillä se on tuonut selkeyttä ja rajoja. Etenkin opettajan työssä koen tärkeänä sen, että opettaja tuntee oppilaansa hyvin. Oppilaan tunteminen kuitenkin edellyttää yhteistyötä oppilaan huoltajan tai huoltajien kanssa. Kun opettaja on tietoinen oppilaaseen liittyvistä asioista, pystyy hän myös kohtaamaan oppilaan paremmin.

Matalan kynnyksen toiminta näkyi tutkimuksessa etenkin varhaisena puuttumisena huolta herättäviin asioihin. Oppilaan tilanteen havainnoimisessa opettajan rooli nähtiin keskeisenä varhaisen puuttumisen kannalta. Opettajan antama varhainen tuki oppilaalle koettiin osaksi matalan kynnyksen toimintaa (ks. Vismanen 2011, 105). Lisäksi opettajan mahdollisuus tulla konsultoimaan oppilashuollon toimijaa joko nimettömästi oppilasta koskevassa tai luokkayhteisöä koskevassa asiassa koettiin matalan kynnyksen toiminnaksi. Niskalan

(2013) mukaan moniammatillisuutta voitaisiin tuoda enemmän lasten ja perheiden saatavilla tekemällä koulusta matalan kynnyksen kohtaamispaikka, jossa perheet ja asiantuntijat voisivat tavata ja keskustella (Niskala 2013, 87). Yhdyn edellä mainittuihin tuloksiin matalan kynnyksen merkityksestä kouluuyhteisössä. Matalan kynnyksen toiminta on niin oppilaan kuin opettajankin kannalta merkityksellistä. Oppilaalla on oikeus saada tarvittavaa tukea ja apua asioihin, jotka aiheuttavat huolta tai vaikuttavat oppilaaseen jollain tavalla negatiivisesti. Matalan kynnyksen toiminta mahdollistaa näihin asioihin reagoimisen jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Opettajan näkökulmasta katsottuna matalan kynnyksen toiminnan kautta opettaja saa tarvitsemaansa tukea oppilashuollon eri asiantuntijoilta. Opettajan ei tarvitse olla huoliensa kanssa yksin vaan hän voi kysyä apua ja saada ohjausta tilanteen selvittämiseen ja eteenpäin viemiseen.

Moniammatillisen yhteistyön kokeminen

Moniammatillinen yhteistyö koettiin tutkimuksessa yhteisten päämäärien tavoittelemisena ja asiantuntijuuden hyödyntämisenä. Alla pohdin moniammatillisen yhteistyön kokemista sen toimivuuden kannalta tutkimukseni tuloksien ja aiempien tutkimuksien tuloksien kautta.

Oppilashuoltotyöhön toivottiin enemmän aikaa ja resursseja. Oppilashuollon asiantuntijoilla nähtiin olevan liian paljon kouluja työalueena, jolloin aikaa kuuluu koulujen välillä kulkemiseen ja eri koulujen käytänteiden omaksumiseen. Kuten Vismasenkin (2011) tutkimuksessa, tämä miellettiin yhteistyötä hankaloittavana tekijänä. Vismasen (2011) tutkimuksen tulosten mukaan aikaa haluttiin lisää oppilashuoltoryhmän työskentelyn lisäksi toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Ajan lisääminen luokanopettajille varattuun konsultatiiviseen työhön koettiin tutkimuksessa tärkeänä (ks. Vismanen 2011, 66-67; 103). Luokanopettajille varatun konsultatiivisen ajan tärkeyttä korostettiin myös tässä tutkimuksessa. Tiukoista resursseista huolimatta on oleellista keskittyä työn tekemiseen niin hyvin kuin mahdollista. On selvää, että oppilashuoltoryhmän toiminnan suunnitteleminen ja kehittäminen voi johdattaa onnistuneeseen toi-

mintaan. Ajan ollessa tiukoilla merkitykselliseksi tulee se, että jokainen henkilö antaa oman panoksensa yhteistyöryhmään.

Willmanin (2001) tutkimuksessa ajankäytön hallintaa tarkasteltiin opettajan työn näkökulmasta. Ajankäytön merkitystä arvioitaessa olennaiseksi nousi opettajan aktiivinen ote ajallisten kokonaisuuksien rakentamisessa (Willman 2001, 169). Ajankäytön hallinta nousi esille myös tässä tutkimuksessa. Tutkimustuloksissa korostettiin paneutumista yhteen asiaan kerrallaan. Asioiden päällekkäinen hoitaminen koettiin stressiä lisäävänä tekijänä. Yhteisen ajan puute nähtiin yhteistyötä ja asioiden hoitamista hankaloittavana tekijänä. Avainonnistuneeseen ajanhallintaan tiimityössä on Willmanin (2001) mukaan huolellinen suunnittelu, mikä antaa toiminnalle tavoitteellisuutta (Willman 2001, 171). Edellä mainittujen tuloksien perusteella väitän, että ajankäytön hallinta tuli tutkimuksen tuloksissa esille opettajien ja oppilashuollon asiantuntijoiden suuren työmäärän johdosta. Vaikka asioiden päällekkäinen hoitaminen aiheuttaa stressiä, on sitä kuitenkin vaikea välttää.

Työskentelyn olosuhteet mainittiin tutkimuksen tuloksissa. Oppilashuollon asiantuntijoiden työskentelytilat osoittautuivat tuloksissa niin toimiviksi kuin puutteellisiksi. Tulokset yhtenevät osaltaan Vismasen (2011) tuloksen kanssa työhuoneiden jakamisesta vuoropäivin usean eri oppilashuollon toimijan kesken. Tällöin oppilashuollon toimijoilla ei ole mahdollista työskennellä samoina päivinä, mikä vaikuttaa puolestaan heidän keskinäiseen yhteistyöhön (ks. Vismasen 2011, 67; 108; Lacey 2000, 166-167). Työolosuhteisiin toivottiin kiinnitettävän huomiota myös Vismasen (2011) tutkimuksessa. Työolosuhteiden lisäksi henkilöstön vaihtuvuus ja sen mukanaan tuomat palveluiden katkeamiset koettiin moniammatillisen yhteistyön epäkohtana. Vismasen (2011) tutkimuksen mukaan henkilöstön vaihtuvuudesta johtuva katkokset vaikuttaa palvelujen laadukkuuteen ja saatavuuteen (ks. Vismasen 2011, 67). Henkilöstön vaihtuvuus voi heikentää yhteistyöryhmän henkilöiden välisen luottamuksen rakentumista. Pahimmillaan tieto työpaikan vaihtumisesta esimerkiksi lukuvuoden jälkeen, laskee työhön sitoutumista. Tämä on omaa pohdintaani eikä näin ilmennyt tutkimukseni tuloksista. Jokaisen sitoutuneisuus omaa työtä koh-

taan on moniammatillisessa yhteistyössä niin oppilaiden kuin kouluyhteisön henkilöiden etu.

Moniammatillisen tiedon ja taidon hyödyntäminen koettiin onnistuvan kaikista parhaiten silloin kun oppilashuoltoryhmän jäsenet olivat sitoutuneita ja halukkaita osallistumaan yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon (ks. Heimonen 2011, 88). Oppilashuollon asiantuntijoiden välinen luottamus nousi esille tutkimuksessa useaan otteeseen. Koskelan (2009) tutkimuksen mukaan luottamuksellinen yhteistyö vahvistaa ja lisää koko kouluyhteisön hyvinvointia (ks. Koskela 2009, 236). Kouluyhteisössä voi työskennellä niin pieni määrä kuin suuri määräkin henkilöitä. Koko kouluyhteisön hyvinvointia tarkasteltaessa on henkilöiden välinen avoimuus ja luottamus merkittävässä roolissa. Esimiehen tehtävään kuuluu työntekijöidensä hyvinvoinnista huolehtiminen. Asioista puhuminen avoimesti ja suoraan, lisää luottamuksen rakentumista kouluyhteisöön. Esimiehen tehtävä on pysyä ajan tasalla kouluyhteisössä tapahtuvista asioista ja puuttua mahdollisiin epäkohtiin kehittämällä niitä. Moniammatillisen yhteistyön avulla tuetaan kouluyhteisön hyvinvoinnin lisäksi myös oppilaiden hyvinvointia.

Ahtolan (2012) tutkimuksen mukaan oppilaiden hyvinvointia voitaisiin tukea paremmin kun oppilashuollossa kiinnitettäisiin huomiota ennaltaehkäisevään toimintaan (ks. Ahtola 2012, 50). Tässä tutkimuksessa koulun yhteisöllinen oppilashuolto mainittiin merkittävänä keinona tarkastella koko kouluyhteisön hyvinvointia ennaltaehkäiseviä asioita. Yhteisölliseen oppilashuoltoon panostamisen tavoitteena nähtiin pitkällä aikavälillä olevan yksilöllisen oppilashuollon tarpeen vähentyminen. Tekemällä töitä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi, koettiin myös kouluyhteisöön kuuluvien yksilöiden hyvinvoinnin parantuneen. Ahtolan (2012) tutkimukseen viitaten kuitenkin myös tässä tutkimuksessa mainittiin yhteisöllisen oppilashuollon kokouksissa käsiteltävän vallalla olevia asioita ja ilmiöitä, kuten kännyköiden käytön rajaamista tai pyöräilykypärän käyttöä. Ennaltaehkäisevän toiminnan merkityksen tiedostaminen johtaa sen tulemiseen osaksi oppilashuoltotyötä. Ennaltaehkäisevä toiminta edellyttää lasten ja nuorten parissa työskentelyä ja heidän kokemusmaailmaansa asettumista. Tällöin aikuisille muodostuu käsityksiä ilmiöistä, jotka liittyvät

lasten ja nuorten elämään. Tunnettuaan lasten ja nuorten kokemusmaailman, pystyvät aikuiset myös paremmin ennakoivaan tulevia asioita, joihin ennaltaehkäisevässä oppilaiden hyvinvointia tukevassa toiminnassa on tärkeä kiinnittää huomiota.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioitaessa on syytä tarkastella koko tutkimusprosessia. Tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja näin ollen hän on luotettavuuden ensisijainen kriteeri. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Tutkijan asema, kokemus ja sitoutuminen ovat asioita, jotka on hyvä tuoda esille tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Patton 2002, 552). Tutkimusaihe valikoitui omasta kokemuksesta muodostuneen kiinnostuksen myötä, joten koko tutkimusprosessin ajan tutkimusta oli mielekästä ja motivoivaa tehdä. Vähäinen kokemus tutkimuksen tekemisestä ilmeni tutkimusprosessin aikana epävarmuuden tunteina tutkimuksen rajaukseen ja sisällöllisiin valintoihin liittyen.

Tutkijan kertoessa mahdollisimman tarkkaan aineiston kokoamisesta ja analysoinnista, tulevat myös tutkimustulokset selkeämmiksi ja ymmärrettävämmiksi (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 164). Tässä tutkimuksessa pyrin kertomaan yksityiskohtaisesti tutkimusaineiston hankinnasta ja aineiston analysoinnista. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole Pattonin (2002) mukaan tiettyjä sääntöjä otoksen koolle. Otoksen kokoa merkityksellisempää on ymmärryksen muodostaminen tutkittavasta aiheesta (Patton 2002, 244-245). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen objektiivisuuden tarkastelussa on arvioitava aineiston hankinnassa tehtyjen havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Haastattelutilanteessa pyrin avoimesti kuuntelemaan ja ymmärtämään haastateltavan kertomia ajatuksia ja näkökulmia ilman, että oma kokemus aiheesta vaikuttaisi siihen, mitä kuulen tai havainnoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Pohjimmiltaan tutkimuksen arvioinnissa on kyse tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 2014, 213). Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysin niin tarkkaan, että joku toinen

voisi toteuttaa sen samalla tavalla (ks. Eskola & Suoranta 2014, 217). Analyysi perustuu omaan tulkintaan ja joku toinen voi tehdä aineistosta analyysin perusteella erilaisia tulkintoja (ks. Patton 2002, 432). Tuloksien luotettavuutta lisää suorat lainaukset aineistosta. Luotettavuuden lisäämiseksi olen laittanut tuloksissa käsiteltävistä asioista esimerkki sitaatit. Olen kuitenkin valinnut sitaatit tarkoin niin, että niistä ei voi tunnistaa haastateltavan ammattia tai työpaikkaa (ks. Kuula 2011, 112-113).

Tutkimusprosessin loppuvaiheessa on syytä pohtia asioita, joita olisi voinut tehdä toisin matkan varrella. Tutkimusprosessi on ollut pitkä. Kiinnostus moniammatilliseen yhteistyöhön muodostui jo kolme vuotta sitten opiskellessani Lapin yliopistossa. Yliopiston vaihdon ja muiden opintojen myötä gradun varsinainen aloittaminen siirtyi talvelle 2018. Äitiysloman aikana syksyllä 2018 päätin ryhtyä tutkimuksen tekoon tosissaan ja nyt tänä syksynä 2019 sain tutkimusprosessin päätökseen. Tutkimusprosessin aikana koin, että hieman tiiviimmällä aikataululla toteutettuna tutkimuksen tekeminen olisi ollut intensiivisempää ja olisin tutkijana pystynyt sukeltamaan syvälle tutkittavaan ilmiöön. Nyt pitkä tutkimusprosessi sisälsi paljon ajanjaksoja, jolloin en pystynyt paneutumaan tutkimuksen tekoon. Taukojen jälkeen kesti oma aikansa päästä taas sisälle tutkimuksen syövereihin. Lisäksi tarkemmalla ja paremmalla suunnitellulla olisin voinut helpottaa tutkimusprosessin etenemistä. Tutkimuksen tekeminen on kuitenkin ollut opettavainen, pitkäjänteinen ja kärsivällisyyttä vaativa prosessi, jonka läpikäymisestä sain paljon oppia tulevaan työelämään.

Alasuutarin (2011) mukaan tutkimuksessa saadut vastaukset nostavat esiin uusia kysymyksiä ja teoreettisia ongelmia. Voidaan sanoa, että yhden tutkimuksen loppu voi olla toisen tutkimuksen alku (Alasuutari 2011, 277). Näin ollen on mielenkiintoista pohtia mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Koen mielenkiintoiseksi lähestyä moniammatillista yhteistyötä yhteistyöryhmissä vallitsevien vuorovaikutussuhteiden kautta. Tällöin aineistonkeruu voisi tapahtua esimerkiksi ryhmähaastattelun kautta. Alasuutarin (2011) mukaan vuorovaikutustilanteiden avulla saadaan erilaista tutkimusaineistoa. Kun ryhmä tuntee toisensa, he soveltavat siihen ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Tällaisessa tilanteessa keskustelu linkittyy sen ympärille, mikä on yksilöille yhteistä

ryhmän jäseninä. Ryhmähaastattelussa yksilölliset ja henkilökohtaiset tunte-
mukset jäävät taka-alalle ja tutkijalla on mahdollisuus nähdä ja kuulla sellaisia
käsitteitä ja hahmottamistapoja, joiden kautta ryhmä toimii. (ks. Alasuutari
2011, 151-153). Ryhmähaastattelua voi täydentää yksilöhaastatteluilla (Alasuu-
tari 2011, 154). Tämän jatkotutkimuspohdinnan lisäksi ajattelen, että tuleva työ-
ura luokanopettajana voi tuoda kiinnostuksen tutkia työyhteisön moniammatil-
lisen yhteistyön toteutumista. Sen aika näyttää, joten nyt suuntaan iloa ja intoa
täynnä kohti tulevaa työelämää.

LÄHTEET

- Ahtola, Annarilla. 2016b. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtonen (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–20.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. University of Turku. Department of Psychology.
- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöstutkimus.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Brown, R. 2000. *Group Processes*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2011. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. *Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. 1-2. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- D`Amour, D. & Verrada-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* (5) 1, 116-131
- Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 21-38.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtö- kohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Haikonen, R-L. & Hänninen, U-M. 2006. Moniammatillinen yhteistyö on jaettua asiantuntijuutta. Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.) *Kohti toimivaa yhteistyötä – Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä*. Tutkiva opettaja. Jyväskylä: *Journal of Teacher Research* 1, 7-10.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2000. Tutkiva oppiminen. Alykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Heimonen, T. 2011. Moniammatilliset työryhmät nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Pro gradu – tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Housley, W. 2003. Interaction in multidisciplinary teams. Aldershot, Ashgate.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Isoherranen K. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. 2012. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Väitöstutkimus.
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöstutkimus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Väitöstutkimus.
- Koskela, Teija. 2017. Opiskeluhoolto osana kouluyhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa M. Kuorelahti, K. Lappalainen & S. Puukari (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS- kustannus, 279–294.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöstutkimus.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews.

- Lacey, P. 2000. Multidisciplinary work. Challenges and possibilities. Teoksessa H. Daniels (toim.) *Special education reformed. Beyond rhetoric?* Lontoo: Falmer Press, 157–172.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos.* Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 122-133.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – Haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103-121.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos.* Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International journal of whole schooling.* Vol 8 (1), 2012. 21-39.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. 2010. *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 27-50.
- Niskala, M. 2013. Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa: laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Nummenmaa, A.R. 2007. Moniammatillinen yhteistyö – rakenteita ja prosesseja. Teoksessa: *Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä. Polku työmarkkinoille –osahanke. Optio Työelämään – Joensuun Seudun Työllisyys EQUAL,* 45–59.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. (viitattu 01.08.19)

- Parkkari, J., Soikkeli, M. & Siira, M. 2001. Julkisuus ja salassapito moniammatillisessa työssä. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative evaluation and research methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Payne, M. 2000. The politics of case management and social work. *International Journal Soc Welfare* 9, 82-91.
- Pyhäjoki, J. & Koskimies, M. 2009. Varhainen puuttuminen ja dialogisuuden edistäminen huolen vyöhykkeillä. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopiston kirjapaino.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöstutkimus.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-444.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46-83.
- Salminen, J. 2013. Onnistu tiimityössä. Tiimin jäsenen kirja. 1. Painos. Helsinki: J-Impact Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. 1-2.painos. Helsinki: WSOYpro Oy, 79-95.
- Tynjälä, Päivi & Nuutinen, Anita. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 182- 195.
- Vismanen, E. 2011. Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöstutkimus.

Wilson, V. & Pirrie, A. 2000. Multidisciplinary Teamworking. Indicators of good practice. A Review of the Issues. SCRE Research Report 61.

LIITEET

Liite 1. Teemahaastattelun kysymykset.

Esitiedot:

- Työnnimike
- Kokemus työstä (vuosina)

Moniammatillisen yhteistyön näkökulma:

Miten moniammatillinen yhteistyö toteutuu työssäsi?

Mikä moniammatillisen yhteistyön tarkoitus on mielestäsi? Mihin sillä pyritään mielestäsi?

Minkälainen merkitys moniammatillisella yhteistyöllä on työhyvinvointiin? Kuka johtaa moniammatillista yhteistyöryhmää? Minkälainen merkitys ryhmän johtamisella on? Miten yhteistyöryhmä rakentaa luottamuksen ilmapiiriin?

Millaiset asiat vaikuttavat siihen, että yhteistyö on toimivaa? Mitkä asiat puolestaan hankaloittavat yhteistyön sujumista?

Miten merkitykselliseksi koet moniammatillisen yhteistyön oppilaan näkökulmasta? Perustele.

Miten merkitykselliseksi koet moniammatillisen yhteistyön työyhteisön näkökulmasta? Perustele.

Miten moniammatillista yhteistyötä voitaisiin kouluuyhteisössä mielestäsi kehittää?

Miten merkitykselliseksi koet moniammatillisen yhteistyön työskennellessäsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa? (hyödyt, haitat, mitä muuta?)

Miten voisit itse kehittää omia moniammatillisen työskentelyn tapoja?

Liite 2. Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta.***Annan luvan Henna Kallungin tutkimuksen toteuttamiseen.***

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja yksittäinen osallistuja tai koulu voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan ja ohjaajan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

Päiväys:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Puhelinnumero mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:
