

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa opettajien näkökulmasta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

EVELIINA SIPIÄ

Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

EVELIINA SIPIÄ: Yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa opettajien näkökulmasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista yhteisöllisyys on koulun toimintakulttuurissa opettajien kokemana. Oppilashuoltolaki ja opetussuunnitelman perusteet peräänkuuluttavat yhteisöllisyyttä, joten tutkimuksella haluttiin selvittää, miten yhteisöllisyys toimintakulttuurissa näyttäytyy.

Kyseessä oli laadullinen ja fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, jossa tutkittiin opettajien kokemuksia. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää luokanopettajaa. Haastattelut toteutettiin avoimina teemahaastatteluina. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli Rainan (2012) yhteisöllisen toimintakulttuurin malli, joka on luotu yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Rainan yhteisöllisen toimintakulttuurin malli koostuu perustehtävästä, johtajuudesta ja vuorovaikutuksesta. Teoreettista viitekehystä ohjasi Rainan malli, mutta tutkimuksessa esitettiin myös muiden tutkijoiden ajatuksia yhteisöllisen toimintakulttuurin ulottuvuuksiin liittyen. Tutkimuksen tuloksia tulkittiin Rainan mallin toimintakulttuurin ulottuvuuksien kautta.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että kouluissa oli monenlaista toimintaa, joka koetaan yhteisöllisyyttä lisäävänä. Yhteisöllisyys oli toimintakulttuurissa usein kirjoittamattomana sääntönä, mutta sen auki kirjaamista on havaittavissa kouluissa. Yhteisöllisyys käsitteen haasteelliseen määrittelyyn liittyen tutkimuksen tulokset osoittivat, että yhteisöllisyys määrittyy jokaisen kokemuksesta käsin.

Tulokset osoittivat, että rehtorit olivat merkittävässä asemassa koulun toimintakulttuurin luomisessa ja yhteisöllisyyden lisäämisessä. Päätöksentekorakenteet määrittivät sitä, miten yhteisöllistä toimintakulttuuria kouluihin rakennettiin. Haastatellut opettajat kokivat vastuurakenteeseen kuuluvan kasvatustuon, joka oli jokaisella koulun aikuisella.

Vuorovaikutuksen koettiin lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuus loi yhteisöllisyyttä ja osallisuuden kokemuksia. Tutkimustuloksissa ilmeni myös huonon yhteisöllisyyden piirteitä sekä ajatus siitä, että yhteisöllisyys ei poista yksittäisiä avuntarvitsijoita. Hyvällä yhteisöllisyydellä koettiin olevan vaikutuksia oppilaiden tulevaisuuteen.

Tutkimuksen perusteella koulujen toimintakulttuurissa oli havaittavissa yhteisöllisyyttä kaikissa Rainan mallin mukaisissa ulottuvuuksissa. Perustehtävä, johtajuus ja vuorovaikutuksen ulottuvuus olivat kaikki vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tutkimuksen perusteella yhteisöllisyydelle oli luotu rakenteita, mutta viime kädessä yhteisöllisyys kumpuaa yhteisön sisältä päin ja näyttäytyy yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. Yhteisöllisen oppilashuollon toimia oli toimintakulttuurissa, mutta moniammatillinen yhteistyö oli jäänyt heikoksi yhteisöllisen oppilashuollon osalta.

Avainsanat: toimintakulttuuri, yhteisöllisyys, oppilashuolto

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | YHTEISÖLLISYYS TOIMINTAKULTTUURISSA | 7 |
| 3 | RAINAN MALLI | 10 |
| 3.1 | PERUSTEHTÄVÄ | 11 |
| 3.1.1 | <i>Arvot</i> | 11 |
| 3.1.2 | <i>Tavoitteet ja toiminta</i> | 12 |
| 3.2 | YHTEISÖN RAKENTEET | 13 |
| 3.2.1 | <i>Johtajuus</i> | 13 |
| 3.2.2 | <i>Päätöksenteko ja vaikuttamismahdollisuudet</i> | 14 |
| 3.2.3 | <i>Osallisuus</i> | 16 |
| 3.3 | VUOROVAIKUTUS | 17 |
| 3.3.1 | <i>Työyhteisö</i> | 17 |
| 3.3.2 | <i>Luokkahenki</i> | 18 |
| 3.3.3 | <i>Moniammatillinen yhteistyö</i> | 19 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 21 |
| 4.1 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 21 |
| 4.2 | FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS | 21 |
| 4.3 | TUTKIMUSMENETELMÄNÄ AVOIN TEEMAHAASTATTELU | 22 |
| 4.4 | OPETTAJAJAHAASTATTELU | 24 |
| 4.5 | ANALYSOINTI | 24 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 26 |
| 5.1 | PERUSTEHTÄVÄ | 26 |
| 5.2 | YHTEISÖN RAKENTEET | 35 |
| 5.3 | VUOROVAIKUTUS | 40 |
| 5.4 | RAINAN MALLIA LAAJEMMAT AIHEALUEET | 48 |
| 6 | POHDINTA | 51 |
| 6.1 | TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET | 51 |
| 6.1.1 | <i>Perustehtävä</i> | 51 |
| 6.1.2 | <i>Johtajuus</i> | 52 |
| 6.1.3 | <i>Vuorovaikutus</i> | 53 |
| 6.1.4 | <i>Rainan mallia laajemmat asiat</i> | 54 |
| 6.1.5 | <i>Yhteisöllisyys opettajien kokemana</i> | 54 |
| 6.2 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS | 55 |
| 6.3 | LOPUKSI | 56 |
| | LÄHTEET | 58 |

1 JOHDANTO

Olen itse noin 20 oppilaan kyläkoulun kasvatti 90-luvulta. Kylä kasvattaa -idea oli vahvasti läsnä kouluni toiminnassa. Koulua käytiin yhdysluokissa ja opetus oli paljolti oppiaine- ja luokkarajat ylittävää opetusta. Koulussamme oli hyvä henki, ainakin päällimmäisissä muistikuvissani. Nyt kohta valmiina kasvatusalan ammattilaisena olen pysähtynyt miettimään kouluni yhteisöllisyyttä ja pohtinut sitä kriittisestikin. Paljon ihannoidaan vanhaa hyvää aikaa, ihania pieniä kyläkoulua ja niin kutsuttua aitoa yhteisöllisyyttä. Sen vastakohtaksi nähdään nykypäivän isot koulut, joissa yhteisöllisyyden ei ajatella näyttäytyvän lainkaan. Kuitenkin oppilashuoltolaki ja uusi vuoden 2014 opetussuunnitelman ajavat yhteisöllisyyden luomiseen ja lisäämiseen. Halusin siis lähteä tutkimaan, mitä yhteisöllisyys nykypäivän kouluissa on ja miten opettajat sen kokevat.

Opettajan työ on paljon muutakin kuin opettamista. Perusopetuslaki määrittelee opetuksen tavoitteeksi ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 2. §).” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen on perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävä (POPS 2014, 18). Oppilashuollon katsotaan täten olevan osa tätä opetus- ja kasvatustehtävää. 1.8.2014 voimaan astuneen oppilashuoltolain (2013, 3. §) mukaan ”opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä.” Tarkastelen oppilashuoltoa tässä tutkimuksessa oppilashuoltolain määritelmän mukaisesti erittäin laajana, jolloin siihen kuuluu lähes kaikki koulun toiminta. Jätän kuitenkin tutkimukseni ulkopuolelle yhteisöllisen pedagogiikan ja opettamisen ja keskityn kaikkeen muuhun yhteisölliseen toimintaan, mitä koulun toimintakulttuurissa ilmenee.

Uusi oppilashuoltolaki on ensimmäinen laatuaan. Sen suunta on ongelmakeskeisestä oppilashuollosta ennaltaehkäisevään suuntaan. Tämän vuoksi kiinnitetään erityistä huomiota yhteisölliseen oppilashuoltoon, mutta yksilökohtaista oppilashuoltoakin voidaan järjestää. (HE 67/2013.) ”Opiskeluhoolltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoolltona.” (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 3.§.) Tutkiessani kandidaatin tutkielmassani opettajien yleisiä käsityksiä uudesta oppilashuoltolaista nousi esiin, että yhteisöllinen oppilashuolto ei vielä kaikkialla toteudu. Viitteitä yhteisöllisestä oppilashuollosta oli, mutta vahvasti nousi esiin käsitys oppilashuoltolaista vain byrokraattisena asiana sekä

oppilashuoltotyön ongelmakeskeisyys. (Sipilä 2015). Sen takia olisi perusteltua tutkia yhteisöllisyyttä koulussa oppilashuollon ensisijaisena toteutusmuotona.

Peruskoulun yhteiskunnallinen tehtävä on yhteisöllisyyden lisääminen, mutta yhteisöllisyyttä ei tarkemmin määritellä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Yhteisöllisyys voidaan kuitenkin katsoa osaksi oppimisympäristön määritelmää. Oppimisympäristöksi katsotaan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ulottuvuus, jossa oppiminen tapahtuu. (Ollikainen 2012, 146.) Nyt voimassaolevissa opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsityksessä tuodaan myös esiin yhteisön hyvän elämän rakentaminen sekä yhteisöissä tapahtuvat vuorovaikutus (POPS 2014, 17).

Kulttuurimme yksilöllistämiskehityksellä ja liiallisella individualismin korostamisella nähdään olevan negatiivisia seurauksia ihmisten hyvinvointiin. Yhteiskunnassamme on havaittavissa myös piirteitä piittaamattomuudesta muiden ihmisten hätään. Tämä huolestunut keskustelu koskee erityisesti lapsia ja nuoria ja täten yleistä kasvatuskulttuuria, johon koulu vahvasti kuuluu. Ongelmia kouluissa selitetään usein yhteisöllisyyden puuttumisella. Yhteisöllisyyden katsotaan heikenneen yksilöllistämiskehityksen lisäksi markkinatalouden ja yhteiskunnan muutosten vaikutuksesta. (Saastamoinen 2009, 45–47.) Rajakaltio (2012, 106) tuo myös esiin, että koulun ajatellaan tarjoavan yksilöille turvallisen yhteisön kilpailukyky-yhteiskunnan yksilöä korostavassa ajassa. Saastamoinen (2009, 47) tarkentaa, että tämän ajan henki heikentää yhteisöllisyyttä ja ”lääkkeeksi esitetään yhteisöjen elvyttämistä.”

Traagisten tapahtumien yhteydessä puheissa nousee esiin yhteisöllisyys. Puheissa vedotaan yhteisöihin, osallisuuteen, kumppanuuteen ja yhteisölliseen vastuuseen. Näin on tapahtunut esimerkiksi selitettäessä koulusurmia. On katsottu nuorten yhteisöllisyydessä olevan puutteita, joista tällaiset traagiset tapahtumat ovat merkkeinä. Yhteisöllisyyden katsotaan olevan pelastus näihin ongelmiin. (Vanhalakka-Ruoho 2009, 375–376.) Kuten Saastamoinenkin (2009, 35) toteaa ”yksilön ja yhteiskunnan kriiseille etsitään nyt tukea yhteisöistä.” Niin traagisiin tapahtumiin kuin oppilashuollon ongelmakeskeisyyteenkin on pyritty vastaamaan yhteisöllisyyden lisäämisellä. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, miten yhteisöllisyyden ”lääkettä” käytetään kouluissa eli miten koulu yhteisönä on vastannut tähän tilanteeseen. Millaista yhteisöllisyyttä kouluhin on alettu luoda, nyt kun aikalaiskeskusteluidenkin kautta peräänkuulutetaan yhteisöllisyyttä. Tutkimuksessa avataan yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitettä sekä tarkastellaan koulua kasvatusyhteisönä. Yhteisön toimintakulttuuri määrittää pitkälti, miten yhteisöllisyys ilmenee sen jäsenille.

Koulua kehitettäessä uudistukset tulevat yleensä ylhäältä ja koulun ulkopuolelta. Uudistusten prosessi alaspäin on pitkä ja monimutkainen. Lopulta koululla on haasteena ottaa uudistukset vastaan ja muokata toimintaansa niin, että muutos on mahdollinen. Uudistuksen vaikutukset arjen

koulutyöhön ja koulu yhteisöön on myös otettava huomioon. (Rajakaltio 2014, 13.) Tässä tutkimuksessa käsitellään koulua myös institutionaalista näkökulmasta yhteisöllisyyden raamittajana. Oppilashuoltolain tuomaa muutosta yhteisöllisyyteen tarkastellaan enemmän pohdittaessa tutkimuksen johtopäätöksiä.

Kirjallisuus ja tutkimukset puhuvat yhteisöllisyydestä ja yhteisöllisistä toimintatavoista. Se, mitä yhteisöllisyydellä milloinkin tarkoitetaan tai mitä toimintatavat oikeasti ovat, jäävät usein avaamatta. Puhutaan yhteisöllisistä toimintatavoista, mutta ei kerrota menetelmiä, eikä keitä toiminnassa on osallisena. Yhteisöllisyyden määrittelyn haasteena saattaa olla myös se, että se merkitsee ihmisille eri asioita. Tässä tutkimuksessa halutaan opettajien näkökulmasta tuoda esiin heidän kokemuksensa koulun yhteisöllisyydestä, ja niistä toimintatavoista joita kouluissa on alettu kehittää yhteisöllisyyden lisäämiseksi. Tutkimuksella halutaan tutkia, millaista oppilashuoltolain peräänkuuluttama yhteisöllisyyttä koulun toimintakulttuurissa on.

Tutkielma etenee siten, että ensin pohdin yhteisöllisyyden käsitteen problematiikkaa sekä yhteisöllistä toimintakulttuuria. Esittelen Rainan (2012) mallin toimintakulttuurin kehittämiseen, sen pohjalta tarkastelen yhteisöllistä toimintakulttuuria. Sen jälkeen esittelen tutkimuksen metodologista taustaa ja haastatteluaineiston. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja esitän johtopäätökseni tulosten perusteella.

2 YHTEISÖLLISYYS TOIMINTAKULTTUURISSA

Yhteisöllisyys yhteisön toimintakulttuurissa sisältää jo monta käsitettä, joiden määrittely ei useinkaan ole yksiselitteistä. Tässä luvussa pohditaan määritelmiä käsitteille yhteisö, yhteisöllisyys ja toimintakulttuuri. Näiden määrittelyiden saattamana seuraavassa luvussa pohditaan yhteisöllistä toimintakulttuuria Rainan (2012) yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen luodun mallin mukaisesti.

Yhteisöllisyys on laajempi käsite kuin yhteisö. Yhteisöllisyys tuntuu joltakin, koska se sisältää liittymisen aspektin. Yhteisöön taas voi kuulua, vaikka ei toimisikaan siinä aktiivisesti. Yhteisö eroaa satunnaisesta ryhmästä siten, että sillä on yhteiset arvot ja tavoitteet. Arvojen ja tavoitteiden saavuttamiseksi yhteisöltä vaaditaan yhteisiä sopimuksia, mitä taas vaatii vuorovaikutusta yhteisön jäsenten välillä. Tätä kautta vahvistetaan yhteisöön liittymisen kokemusta, mikä vastaavasti ohjaa yhteisöllisyyden kehittymistä. (Raina 2012, 11–12, Paasivaara & Nikkilä 2010, 8–15.) Saastamoinen tuo esiin nykypäivän erilaiset käsitykset yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä. Hän vahvistaa myös, että käsitteitä käytettäessä ei useinkaan määritellä, mitä käsitteillä tarkoitetaan kulloisessakin tilanteessa. (Saastamoinen 2009, 34–35, 42.) Paasivaara & Nikkilä (2010, 8–15) ilmaisevat hekin yhteisöllisyys-käsitteen haastavan määrittelyn ja pohtivat yhteisöllisyyttä eri näkökulmien kautta. Vesikansan (2000) mukaan yhteisön myönteiset ominaisuudet luovat halun kuulua ja toimia yhteisössä, ja tästä syntyy yhteisön yhteisöllisyys (Rautiainen 2005, 15 mukaan).

Yhteisöllisyyttä pidetään yleisesti positiivisena asiana, mutta yhteisö voi olla negatiivinenkin ja yhteisössä voi olla huonoa yhteisöllisyyttä. Renshaw (2002) esittää, että yhteisö voi myös estää hyvinvointia ja olla yksilölle vahingollinen. Yhteisö voi kontrolloida sekä tavoitella vaarallisia päämääriä. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 11 mukaan.) Liiallinen yhteenkuuluvuus ajaa liialliseen samanmielisyyteen, jossa kriittisellä ja kehittävällä keskustelulla ei ole tilaa. Kielteinen yhteisöllisyys ei käsittele ristiriitoja ja kielteisyys alkaa näkyä myös yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa. Näin toimintakulttuuri jähmettyy ja johtaa kontrolliin. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 23, 49–50.)

Toimintakulttuuri voi syntyä yhteisöihin joko sattumalta tai ohjatusti (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92; Raina 2012, 106). Kouluihin toimintakulttuurin käsite tuli viimeistään vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden myötä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 92). Niissä määritettiin koulun toimintakulttuuriin kuuluvan kaikki säännöt, jotka ohjaavat toiminta- ja käyttäytymismalleja.

Toimintakulttuuri käsittää myös koulutyön ulkopuolisen toiminnan, kuten juhlat ja erilaiset tapahtumat. Toimintakulttuuria on periaatteet, joiden mukaan koulussa toimitaan ja joihin koulutyönlaatu perustuu. Toimintakulttuuri konkretisoi koulun kasvatustavoitteet ja arvot sekä luo vuorovaikutteista yhteistyötä koulun sisällä ja kotien suuntaan. (POPS 2004, 19.) Perusopetuksen uusimmassakin opetussuunnitelmassa korostetaan yhteisöllisyyttä koulun toimintakulttuuria määriteltäessä. Koulun toimintakulttuurissa oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia, ja tämän vuoksi oppimisen ja hyvinvoinnin järjestämisestä on erikseen kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin. (POPS 2014, 27–28.)

”Koulun toimintakulttuuria kuvastaa paljastavasti yhteisöllisyyden aste, jolle koulu on päässyt (Jantunen & Haapaniemi 2013, 188).” Jantunen ja Haapaniemen (2015, 188, 192) mukaan koulussa vieraileva voi nopeastikin havaita millainen koulun yhteisöllisyys on. Sen voi havaita huomioivasta toimintakulttuurista, tunnelmasta, osallistavista rakenteista tai siitä ketä on otettu mukaan koulua koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon. (Jantunen ja Haapaniemi 2015, 188, 192.)

Gordon ja Lahema (2003, 10) ovat tehneet jaottelun koulun tasoista, jossa koulu jaetaan kolmeen ulottuvuuteen: viralliseen, informaaliin ja fyysiseen kouluun. Viralliseen tasoon sisältyvät koulun hierarkia, oppimisen käytännöt ja opetussisällöt. Informaali taso muodostuu koulussa tapahtuvasta epävirallisesta vuorovaikutuksesta ja hierarkioista sekä oppilaskulttuurista. Fyysiset tilat sekä konkreettiset liikkeen, äänen ja ajan säätelyt ovat osa fyysistä tasoa. (Gordon ja Lahema (2003, 10.) Juusenaho (2007, 3–5) on raportissaan kysellyt koulun kuulumisia ja arvioinut koulun toimintakulttuuria. Hän tuo toimintakulttuurin käsitteen määrittelyssä esiin kulttuurisen järjestelmän koulussa sekä vuorovaikutuskulttuurin, jossa oppilaiden, opettajien ja hallinnon välille luodaan erilliset kulttuurit. Juusenaho (2007, 3–5) esittää myöskin virallisen, epävirallisen sekä fyysisen koulun ominaisuudet. Hän korostaa, että toimintakulttuurin kehittämisessä tulee ottaa huomioon kaikki koulun aikuiset ja lapset. (Juusenaho 2007, 3–5.) Pajukin (2011, 18–26) käyttää väitöstitkimyksessään virallisen, epävirallisen ja fyysisen koulun jaottelua. Paju on väitöksessään pohtinut, miten yhteisöllisyys näyttäytyy näissä eri tasoissa esimerkiksi työrauhan näkökulmasta. Vauhdikas ja keskusteleva luokka voi olla hyvinkin yhteisöllinen, mutta levottomuudellaan häiritä toimintaa. Tällainen yhteisöllisyys on epäviralliseen kouluun kuuluvaa, kun taas virallisen koulun puolesta usein yhteisöllisyys määritellään sen toimintaan kuuluvana toimintana. (Paju 2011, 39–40.)

Yhteisöllinen oppilashuolto tarkoittaa toimintakulttuuria ja toimia, jotka edistävät oppilaiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia. Toimintakulttuurilla ja toimilla edistetään myös oppilaiden sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Koulun viralliset ja epäviralliset säännöt sekä toimintamallit tuovat esiin koulun toimintakulttuuria. Koulun arvot, periaatteet sekä käyttäytymismallit kuuluvat myös toimintakulttuuriin. Yhteisöllisellä oppilashuollolla halutaan

lisätä hyvinvointia hyvinvoivan opiskeluyhteisön ja turvallisen opiskeluympäristön kautta. Oppilashuoltolaki tähtää siihen, että yhteisöllisestä oppilashuollosta tulisi ensisijainen tapa. Yhteisöllisin keinoin tapahtuvan ongelmien ehkäisemisen katsotaan pitemmällä tähtäimellä vähentävän yksilökohtaisen työn tarvetta. (Perälä, Hietanen-Peltola, Halme, Kanste, Pelkonen, Peltonen, Huurre, Pihkala & Heiliö, 2015, 78.)

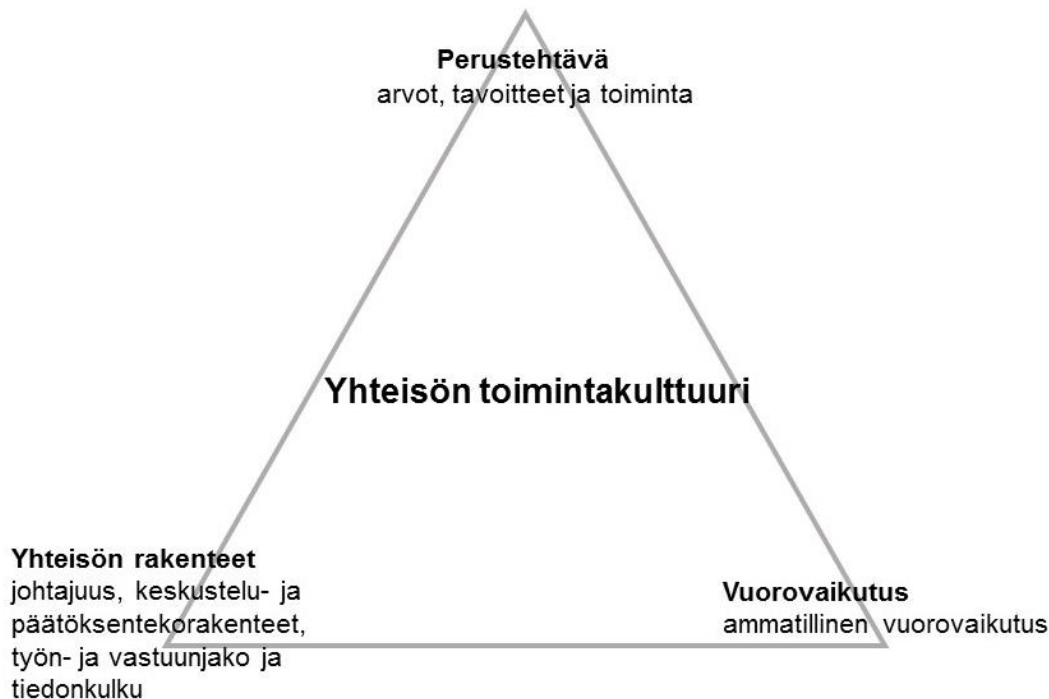
”Lapset ja nuoret kasvavat siihen kulttuuriin, jonka piirissä elävät” (Haapaniemi & Raina 2014, 41). Hyvä yhteisöllisyys on varmasti usein tavoitteena kouluissa, vaikka piirteitä huonosta yhteisöllisyydestä on havaittavissa. Huono yhteisöllisyys kouluissa johtaa siihen, että opettajat eivät viihdy työssään eivätkä oppilaat opinnoissaan. Oppilaat ovat riippuvaisia opettajien luomasta toimintakulttuurista. Jos opettajilla on oma erillinen yhteisönsä, alkavat oppilaat helposti ohjaamattomina luoda omaansa. Tällöin ryhmadynamiikan ilmiöt tulevat esiin ja vievät yhteisöllisyyden kehittymistä huonoon suuntaan. Kasvatusyhteisön on annettava malli yhteisöllisyydestä ja tuettava rakenteilla yhteisöä hyvän yhteisöllisyyden arvojen mukaisesti. (Haapaniemi & Raina 2014, 40–41.)

Oppilashuollollisen yhteisöllisyyden toteuttaminen kouluissa vaatii yhteisiä linjauksia, jotka tulevat esiin koko koulun toimintakulttuurissa. Yksittäinen opettaja voi toteuttaa yhteisöllisyyttä luokassaan, mutta laajempi yhteisöllisyys toteutuu koko koulun toimintakulttuurin kautta. Koulujen rakenteet yhteisöllisyydelle rakennetaan jokaisessa koulussa erikseen ja siksi niissä voi olla suurtakin vaihtelua. Entisestä yksilö- ja ongelmakeskeisestä toimintakulttuurista muutos yhteisölliseen on hidasta. Ensin on luotava mallit ja rakenteet, jonka jälkeen niitä voidaan alkaa toteuttaa.

3 RAINAN MALLI

Tässä luvussa esittelen Rainan yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen kolmiomallin (2012, 106–107), jonka kautta yhteisöllistä toimintakulttuuria tarkastellaan tässä tutkimuksessa. Rainan mallin avulla on mahdollista seurata ja arvioida tavoitteiden etenemistä. Raina on käyttänyt mallia työohjauksissa kuvaamaan yhteisön toimintakulttuuria. Kolmion kärjissä on kolme toimintakulttuurin ulottuvuutta: perustehtävä, yhteisön rakenteet ja vuorovaikutus. Toimintakulttuurin ulottuvuuksia voidaan tutkia ja tarkastella erikseen tai huomioida, että kolmion kärjet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat oleellisesti toisiinsa. Kolmio voi olla vinoutunut, jos jokin kärki korostuu ja toinen heikkenee. Tavoitteena on tasapainoinen kolmio. (Raina 2012, 7, 106–107.)

Kolmion kärjissä esiintyviä yhteisön toimintakulttuurin rakentumiseen ja kehittymiseen liittyviä asioita on tuotu esiin niin Rainan kuin muidenkin tutkijoiden huomioissa. Tuon Rainan mallin ulottuvuuksien kohdalla esiin myös muiden tutkijoiden ajatuksia näistä ulottuvuuksista. Pysin näin muodostamaan laajempaa käsitystä niistä piirteistä, joita ulottuvuudet pitävät sisällään. Esitän myös opetussuunnitelman perusteista ja oppilashuoltolaista otteita, jotka toimintaa ohjaavina asiakirjoina määrittelevät toimintakulttuurin ulottuvuuksia. Tuon tutkimuksessani ilmi yhteisöllisyyden näkökulmasta koulun perustehtävää, koulun rakennetta ja vuorovaikutusta. Yhteisö käsitetään tässä sekä koko koulua koskevana että koulun sisällä olevina pienempinä yhteisöinä kuten luokkana tai opettajien työyhteisönä. Kokonaisvaltaiseen käsitykseen koulun toimintakulttuurin yhteisöllisyydestä kuuluvat mielestäni nämä kaikki yhteisöt.



Kuvio 1. Rainan (2012) kolmiomalli

3.1 Perustehtävä

Kasvatusalalla eli koululla on palvelutehtävä, jonka yhteiskunta on sille määritellyt. Tehtävä on määritelty samanlaisiksi kaikille sen käsittämille yhteisöille, joten odotuksia ja tehtävän toteuttamista on vaikea tarkentaa. Yleisesti tämä tehtävä nähdään erittäin laajana, joka kattaa lähes kaiken kasvuun ja kehitykseen liittyvän. Jäsenen tullessa työyhteisöön hän usein ajattelee tehtäväkseen vain sen, mitä työtä hän tekee. Yhteisön yhteisen perustehtävän suorittaminen ja tavoitteiden toteuttaminen vaativat kuitenkin työskentelyä koko yhteisöltä, jossa jokaisella on osansa. (Raina 2012, 109–112.) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti perusopetuksen opetus- ja kasvatus tehtävä on ”oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa” (POPS 2014, 18). Tarkasteltaessa hyvinvointia voidaan oppilashuollollinen hyvinvointi jakaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen. (Honkanen & Suomala 2009, 40.) Yhteisönäkökulmasta perusopetuksen tehtävänä on muun muassa rakentaa oppilaan identiteettiä yhteisön jäsenenä (POPS 2014, 18).

3.1.1 Arvot

Turunen (1992, 59–63) tuo esiin arvokäsitteen moninaisuuden. Arkikielessä puhutaan arvoista, vaikka Turusen mukaan arvokkaiksi koettuihin asioihin kuuluu monia muitakin ilmiöitä varsinaisten

arvojen lisäksi. Näitä muita ovat ihanteet, arvostukset ja inhimillisesti arvokkaat asiat. Koulussa arvot ovat usein luonteeltaan arvostuksia, jotka ilmenevät konkreettisten kohteiden kautta. (Turunen 1999, 59–63.) Yhteisön arvopohjaa pohdittaessa tämä tulee ottaa huomioon, sillä se on lähtökohtana yhteisölliseen kehittymiseen. (Raina 2012, 112–114.) Monesti arvot saattavat jäädä vaan kirjauksen tasolle, eikä niitä oteta osaksi arkipäiväistä työtä. Arvot kuitenkin ohjaavat työtä ja toimintaa, joten niiden tunteminen, arviointi ja päivittäminen on tärkeää. Yhteiset arvot konkretisoituvat yleensä normien kautta, jotka näkyvät koulussa käyttäytymistapoina, sääntöinä ja määräyksinä. (Raina 2012, 114–116; Paasivaara & Nikkilä 2010, 14; Launonen & Pulkkinen 2004, 14.)

Koulun muuttuneita arvoja tarkasteltaessa puhutaan yhteisöllisyydestä arvona. Yhteisöllisyys ei itsessään ole positiivinen arvo, sillä yhteisöt voivat olla tiiviitä tai löyhiä ja niiden sisällä voi olla sekä huonoa että hyvää toimintaa. (Haapaniemi & Raina 2014, 38–39.) Usein yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteeseen liitetään positiivisia merkityksiä, kuten harmonia, yhteistyö ja yhteisyyden tunne. Arkikielessä mielletään yhteisöllisyyteen kuuluvan yhteenkuuluvuuden tunne. (Saastamoinen 2009, 41.) Nivala (2008, 50–51) pohti väitöskirjassaan yhteisön käsitettä ja havaitsi, että yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdistävät tekijät vaikuttavat yhteisössä. Nivalan mukaan yhteenkuuluvuudentunteen tekijöitä ovat yhteiset arvot ja ihanteet. Yhteisö voi olla myös muodollinen, jolloin se on ulkoapäin määritelty eikä sen jäsenillä silloin ole tunnetta yhteenkuuluvuudentunteesta. Instituutiot voidaan katsoa tällaisiksi yhteisöiksi. (Saastamoinen 2009, 41.) Raina (2012, 116) painottaakin, että arvot on oltava sellaisia johon kaikki voivat yhtyä, jotta voidaan luoda yhteenkuuluvuudentunnetta.

3.1.2 Tavoitteet ja toiminta

Perusopetuksen opetussuunnitelma mukaisesti koulun kasvatustavoitteet konkretisoituvat toimintakulttuurissa, joka käsittää laajuudessaan myös koulutyön ulkopuolisen toiminnan (POPS 2004, 19). Niemi (2016, 44–47) on väitöskirjassaan tutkinut koulun yhteisten tapahtumien merkitystä yhteenkuuluvuuden kokemuksen ja ryhmään kuulumisen näkökulmasta. Hänen tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteiset tapahtumat vaikuttavat kuulumisen kokemukseen ja että oppilaat sekä opettajatkin pitivät tapahtumia merkittävinä yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tulokset osoittivat täten, että koulun tulisi kiinnittää huomiota sen sosiaalisiin yhteisöihin. (Niemi 2016, 44–47.)

Hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät arjen toimet koulussa tulevat esiin niin opettajien kuin koulun muussakin toiminnassa. Oppilashuoltolain mukaisesti oppilaitoskohtaiseen oppilashuoltosuunnitelmaan on kirjattava toimenpiteet yhteisöllisen opiskeluhoillon edistämiseksi.

Opettajien toiminnassa opetuksen sisällöt, menetelmät sekä järjestelyt voivat edistää näitä näkökohtia, ja myös pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteita. Monien oppiaineiden sisällötkin jo sellaisenaan tukevat näitä tavoitteita. Yhteisöllisen oppilashuollon tukemiseen voidaan asettaa koko yhteisöä, luokkaa tai ryhmää koskevia tavoitteita. Toimia voidaan näin suunnata kaikille tai kohdentaen. Yhteisölliseen oppilashuoltoon katsotaan kuuluvan myös eri ammattiryhmien kanssa tehtävä yhteistyö. (Perälä ym. 2015, 56, 78–81.)

Perustehtävään kuuluvista arvoista, tavoitteista ja toiminnasta tulee kaikilla yhteisön jäsenillä olla yhteinen käsitys eli yhteinen tietoisuus. Yhteisen tietoisuuden kehittymiseen tarvitaan myös kolmion muista kärjistä toimivat rakenteet ja vuorovaikutus. (Raina 2012, 125.)

Lain toinen pykälä tuo esiin, että yhtenä oppilashuoltolain tarkoituksena on edistää kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 2. §). Lain 18. § toteaa, että opiskeluhuoltoa toteutetaan yhteistyössä opiskelijan ja hänen huoltajiensa kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 18. §). Opettajalta vaaditaan myös ihmissuhdetaitoja hänen toimiessaan niin vanhempien kuin yhteistyöryhmienkin kanssa. Koulun ottaessa vanhemmat tiiviisti mukaan yhteistyöhön syntyy vanhemmillekin kokemus kuulumisesta kasvatusyhteisöön. (Koskela 2009, 56, 73.)

3.2 Yhteisön rakenteet

3.2.1 Johtajuus

Yhteisö tarvitsee johtajuutta sekä vastuunjaon toimijoiden kesken. Johtajuus yhteisössä ei tarkoita ainoastaan johtajaa ammatissa, vaikka se voi sitäkin olla, vaan johtajuus voidaan nähdä prosessien johtajuutena. Johtajuutta ei siis käsitetä enää ainoastaan hierarkkisena valtarakenteena. (Raina 2012, 127–129.) Koulun johtajuus voidaan jakaa hallinnolliseen johtajuuteen ja pedagogiseen johtajuuteen. Pedagogisessa johtamisessa keskitytään enemmän yhteisön ohjaamiseen opetus- ja kasvatustyössä, ja sitä tehdään yhdessä johtoryhmän ja tiimien kanssa. (Nousiainen & Piekkari 2007, 17–18.) Raina (2012, 131–132) esittelee johtajuuden muodoista sopimusjohtajuuden ja asiantuntijajohtajuuden. Yhteisöissä, joissa vallitsee sopimusjohtajuus, on sovittu jäsenten kesken vallan ja vastuiden jakautumisesta. Johtajuus on siis yhteisesti sovittua ja yhteisön pyrkimys on yhteisölliseen toimintakulttuuriin. Asiantuntijajohtajuus ilmenee yhteisöissä yhteisten asioiden jakamisena eri asiantuntijoiden osaamisalueiden mukaisesti. Näin ryhmässä saadaan käyttöön jokaisen tietotaito, mutta toiminnasta on kuitenkin sovittava yhteisesti. Ongelmia tulee juuri, jos asioista ei ole selkeästi sovittu eikä tietoa jaeta tai valtaa käytetään väärin. (Raina 2012, 131–132.)

Robinson, Lloyd ja Rowe (2008, 635-674) tutkivat koulun johtamisen vaikutusta oppimistuloksiin. He erittelivät kaksi johtamistyyliä, ohjauksellisen (instructional leadership) ja muutosjohtamisen (transformational leadership). Ohjauksellinen johtaja oli tehokkaampi oppimistulosten näkökulmasta, mutta muutosjohtaja vastaavasti keskittyi enemmän koulun työyhteisön suhteisiin. (Robinson ym. 2008, 635-674.) Onnismaa ja Kiander (2012, 45) tuovat esiin, että yksilöllistävä johtajuus hajottaa yhteisöllisyyttä. Yhteisö on kautta aikojen ollut yksilöä suurempi ja kannatellut yhdessä tehtyä hyvää, ja tämä yhteisön kantokyky on merkittävä työhyvinvoinnin näkökulmasta. (Onnismaa ja Kiander 2012, 45.) Johtajuussopimusta tehdessä perustehtävän työjaot sovitaan, jolloin vastuun ja vallan selventäminen toteutuu kaikille. Sopimuksen kautta työntekijöiden on helpompi hahmottaa oma asemansa yhteisön erilaisilla tasoilla. Useat koulut käyttävät taulukoita, joilla johtajuus ja vuorovaikutussuhteet näkyvät selkeästi. (Raina 2012, 132–133, Jantunen & Haapaniemi 2013, 164–167.)

Rajakaltio (2012, 109) esittelee koulun organisaatorakenteeltaan matala hierarkkiseksi. Rehtorin ja opettajan välissä ei ole välijohtoa, ja vaikka rehtorilla on muodollinen valta-asema, tuo opettajien vahva autonomia vallan osaksi koko koulun organisaatiota. Rehtorin ja opettajan esimiesalaisuuden lisäksi kyse on myös kollegiaalisesta suhteesta. Rehtorit ovat usein pohjakoulutukseltaan opettajia, ja täten opettajuus on osa heidän ammatillista identiteettiään. (Rajakaltio 2011, 80; 2012, 109, ks. Haapaniemi & Raina 2014, 58.) Haapaniemi ja Raina (2014, 58–59) mainitsevat myös opettajien autonomian olevan haaste yhteisen luomiselle ja kehittämiselle. Autonomista opettajayhteisöä on vaikea ohjata. Opettajayhteisössä olisi kehitettävä dialogisempaa kulttuuria ja rehtoreiden keskittyttävä ryhmän ohjaamiseen. (Haapaniemi ja Raina 2014, 58–59.) Willman (2012, 161–164) korostaa rehtorin merkitystä yhteisön muutoksessa kohti yhteisöllisyyttä. Liusvaarakin (2013, 187–188) ilmaisee rehtoreiden keskeisen aseman koulun toimintakulttuurin muutoksessa, jossa painottuu yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. ”Yhteissuunnittelutyöaika eli yt-aika on rehtorin tärkein työväline koulun toimintakulttuurin rakentamiseen. Yt-ajalla luodaan työyhteisön yhteisen työskentelyn rakenteet, joilla on vaikutusta koko koulun toimintaan.” (Kampman ym. 2015, 150.) Rehtori on siis avaintekijä mietittäessä yhteisöllistä toimintakulttuuria.

3.2.2 Päätöksenteko ja vaikuttamismahdollisuudet

”Yhteisöllisyyden kehittyminen on aina prosessi ja koulussa opettaja on prosessin johtaja” (Raina 2012, 52). Haapaniemi ja Raina (2014, 40) esittävät, että kouluyhteisön toimintakulttuurin rakentamisesta on vastuussa rehtori ja luokkayhteisön rakentamisesta opettaja. Koulujen yhteistoiminnallisuuden herääminen on ollut hidasta, sillä opettajat ovat perinteisesti yksin olleet

vastuussaan luokastaan. Nyt tulleet uudet työmuodot (esim. samanaikaisopetus) ovat tuoneet kouluyhteisöönkin keskustelua työn- ja vastuunjaosta. (Raina 2012, 152–153.) Raina (2012, 131) mainitsee opettajien kapea-alaisen näkökulman johtajuuteen, joka on osaltaan ollut vaikuttamassa siihen, että kouluun on ollut haasteellista kehittää yhteisöllisempää ja osallistavampaa toimintakulttuuria. Opettajat eivät ole halukkaita tiiminvetäjyyteen sekä ovat maininneet vaikeaksi johtajana toimimisen kollegoilleen. (Raina 2012, 131.) Raina (2012, 129) esittää johtajuuden koko ryhmän ominaisuutena, jossa luodaan uudenlaista työkulttuuria yhdessä.

Yhteisön jäsenten on pystyttävä ilmaisemaan mielipiteensä jollain foorumilla. Kaikkien kuuleminen ja mahdollisuus yhteisiin asioihin vaikuttamiseen tulisi taata yhteisöllisen toimintatavan mukaisesti. (Raina 2012, 143–144.) Dialogisuus tulee näkyväksi erilaisilla keskustelurakenteilla, jossa rakentava kriittisyyskin on paikallaan. Yhteiset pelisäännöt ohjaavat kaikkien toimintaa. Ryhmän jäsenet välittävät ja huolehtivat toinen toisistaan, sekä erilaisuutta arvostetaan. (Haapaniemi & Raina 2014, 39.) Mäki ja Saranpää (2012, 61) tuovat esiin ilmiön, jonka mukaan koulutusorganisaatioissa ymmärretään oppijoiden oppimisen erilaisuus, mutta ei sovelleta tätä erilaisuutta työyhteisössä.

Yhteisön rakenteissa tiedonkulku on yksi merkittävä asia, jota myös helposti syytetään asioiden epäonnistuttua. Tiedon suuren määrän vuoksi tärkeintä on oleellisen tiedon välittyminen niille, jotka sitä työssään tarvitsevat. Ongelmia aiheutuu usein yleisestä keskustelemattomuudesta, tai ajatuksista tiedon panttaamisesta tai tiedon välitys katkoksista. Tiedonkulkua sujuvoittaa oikea tieto oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. (Raina 2012, 155–157.) Haapaniemi ja Raina (2014, 40) mainitsevat yhdeksi huonon yhteisöllisyyden piirteeksi liian voimakkaan johtajan ja valtaa käyttävän ryhmän. Huonossa yhteisöllisyydessä toiminta on epäselvää ja jäsenillä on turvaton olo. Huono yhteisöllisyys on myös helposti sisäänpäin kääntynyttä, jolloin uuden ja vieraan vastaanottaminen ei toimi. Ryhmässä pysymisen vuoksi hyväksyntää haetaan yleensä ryhmän johdolta. (Haapaniemi ja Raina 2014, 40.) Kasvatusyhteisöissä on jakoa tehtävissä ja toiminnassa eri ammattiryhmien kesken. Yhteisössä saattaa olla myös ammattiryhmiä jotka usein jäävät sivustaseuraajiksi keskusteluista ja päätöksenteosta. (Raina 2012, 147–148.)

Opetushallituksen (2011, 70) Demokratiakasvatusselvitys esitti johtopäätöksenä ja ehdotuksenaan, että kouluyhteisön käytänteitä ja konkreettisia toimia toimintakulttuurin vahvistamiseksi tulisi pohtia koko koulun voimin ja osallistaa siinä oppilaita enemmän. (Opetushallitus 2011, 70.)

3.2.3 Osallisuus

Opettajat ja oppilaat ovat yhteistyökumppaneita, vaikkakaan täysi demokratia ei koulussa toteudu opettajien suuremman vallan ja vastuun vuoksi. Demokratiaa voi kuitenkin edistää antamalla oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Yhteisiin asioihin vaikuttaminen voimaannuttaa oppilaita sekä sitouttaa heitä tavoitteiden toteuttamiseen. Kansainvälisissä vertailuissa käy ilmi, että suomalaiset oppilaat eivät viihdy koulussa. Yksi syy tähän voi olla juuri heikot vaikuttamismahdollisuudet. Kouluissa on vielä suurelta osin vallalla auktoriteettiajattelu ja päätökset tehdään sen mukaisesti. Oppilasvaltuustoilla ja oppilaskuntatoiminnalla pyritään saamaan oppilaiden ääntä kuuluviin, mutta heidän päätösvaltansa on kuitenkin erittäin rajallista ja asiat opettajien antamia. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 188–189.) Opetussuunnitelman perusteetkin peräänkuuluttavat tätä oppilaiden osallistumista koulun toimintakulttuurin luomiseen ja kehittämiseen (POPS 2004, 19).

Helena Rajakaltio (2014, 9–12) kertoo *Yhteisöllinen koulu, pedagoginen kehittäminen ja työhyvinvointi* -projektin raportissa yhdeksi projektin tavoitteista kehittää yhteisöllisiä toimintatapoja. Projektin osallistui 15 koulua, joille järjestettiin koulutusta mm. yhteisöllisyyden kehittämiseen. Yksi projektin lähtökohdista oli työyhteisön toimintakulttuurin kehittäminen sekä siihen liittyvä opettajien työskentelykulttuurin kehittäminen, jonka vaikutusten katsotaan heijastavan oppilaisiin. Projektissa erilaisten koulutusten ja seminaarien kautta luotiin rakenteita kehittymiselle. Yhteisöllisissä rakenteissa nousi esiin johtajuus ja vuorovaikutus. Kehityksen sudenkuoppina pidettiin pedagogisen johtajan puuttumista, yhteisöllisten rakenteiden toimimattomuutta ja esimerkiksi yksinpuurtamisen jatkumista. (Rajakaltio 2014, 9–12, 31, 45–49.)

Hyvään yhteisöllisyyteen katsotaan kuuluvan demokraattisuus, osallisuus, avoimuus ja dialogisuus. Yhteisöllisen ryhmän jäsenillä on tunne yhteenkuuluvuudesta ja ryhmässä vallitsee luottamus ja turva. Oman ryhmän toimintaan osallistuminen on mahdollista ja ryhmässä johtajuus on yhteisesti sovittu. Näin kaikilla on kokemus aidosta osallisuudesta. Yhteisöllisyyttä on kuitenkin rakennettava ja tuettava. Hyvä yhteisöllisyys näyttäytyy ulospäin hyväntahtoisena. (Haapaniemi & Raina 2014, 39.) Osallisuuden voidaan Rainan mallissa katsoa lukeutuvan rakenteisiin, mutta myös perustehtävän toimintaan. Vastaavasti dialogisuus tulee ilmi vastuunjaossa ja johtajuudessa rakennepöytäkirjässä, mutta dialogisuus voidaan katsoa myös osaksi vuorovaikutuksen kärkeä. Ei siis ole yksiselitteistä, miten kolmion kärkiin kuuluvat asiat jaotellaan, ja lisäksi kolmion kärjet ovat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

3.3 Vuorovaikutus

Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunteet ovat yhteisön yhdessä pitäviä voimia, joista jokainen ryhmään kuuluva on vastuussa omalta osaltaan. Me-henki ja yhteen hiileen puhaltaminen luovat kokemuksia yhteisöllisyydestä toiminnassa. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 18–22.) Raina (2012, 163–168) toteaa ihmisten välisten suhteiden olevan keskiössä yhteisöllisyyden kokemuksissa. Yhteisön ilmapiirin ja vuorovaikutuksen toimivuuteen Raina esittää uuden ajattelutavan mukaisesti vuorovaikutuksen olevan yhteisöllistä ammattitaitoa, sillä kuuluminen työyhteisöön luo tarpeen ammatilliselle vuorovaikutukselle. (Raina 2012, 62–64, 163–168.)

Oppilaiden viihtymättömyyden, kiusaamisen ja pahoinvoinnin yhteydessä julkisessa keskustelussa nostetaan usein esiin koulun yhteisöllisyys. Samoin työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa työntekijöiden viihtyvyyteen työssä (Raina 2012, 171). Ollikainen (2012, 153–154) mainitsee, että yhteisöllisyyttä pidetään ilmaisena apukeinona, jossa ovat läsnä arvot, asenteet ja teot, mutta usein unohdetaan koulun informaali taso yhteisöllisyyden muodostuksessa. Ollikaisen mukaan koulun informaalit tasot tulisi ottaa huomioon ajateltaessa koulun ideaalia yhteisöllisyyttä ja hänen tutkimustuloksensa nostivat selkeästi ne esiin luokkahengen muodostuksessa. (Ollikainen 2012, 153–154.) Haapaniemi ja Rainakin (2014, 13, 67) mainitsevat pedagogisen viihtymisen näkökulmasta, että oppilaat tulevat kouluun lähinnä tapaamaan kavereita ja elämään elämäänsä.

Koulussa myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuuria edistetään oppilashuollon kautta (Rautiainen 2005, 9). Yhteisöllisen oppilashuoltotyön sisällöissä on mainittu tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistäminen osana oppilaan sekä yhteisön hyvinvointia. Kouluihin on kehitetty ohjelmia ja materiaaleja tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen opettamiseen. Esimerkiksi Yhteispeli -hankkeen kautta on luotu opas toimintatavoista tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. (Perälä ym. 2015, 81–82, Kampman ym. 2015, 3.)

Näiden vuorovaikutuksen tasojen perusteella tuon tässä esiin erilaiset yhteisöt, joita koulun toimintakulttuurissa on läsnä. Rainakin (2012, 35–) esittää kasvatusyhteisön sisältävän monia eri kokoisia ryhmiä, joissa vuorovaikutus ja ryhmäilmiöt näyttelevät suurta osaa.

3.3.1 Työyhteisö

”Työyhteisön yhteisöllisyys on henkinen tila” (Paasivaara & Nikkilä 2010, 12). Työyhteisössä yhdistyy sekä yhteisönäkökulma yhteisten arvojen ja tapojen toteuttamisen kautta että

yksilönäkökulma yksilön omien motivaatioiden ja asenteiden kautta. Yhteisö koostuu loppujen lopuksi yksilöistä, jotka valinnoillaan vaikuttavat yhteisöön. (Paasivaara & Nikkilä 2010, 12–13.)

Yhteisöllisyyden tilaan vaikuttaa merkittävästi yhteisön sisäinen vuorovaikutus eli sosiaalinen puoli. Hyvinvointiin ja ilmapiiriin vaikuttavat yhteisössä vallitseva tunneilmasto, joka syntyy vuorovaikutussuhteissa. Yhteisöllisyys työyhteisössä näkyy työntekijöiden käyttäytymisenä toisiaan kohtaan. Tunteet vaikuttavat toimintaan, esimerkiksi pelko voi estää työntekijää kertomasta mielipidettään tai vähentää aktiivista osallistumista epäonnistumisen pelon vuoksi. (Raina 2012, 159–163; Paasivaara & Nikkilä 2010, 16.) Opettajayhteisö on ryhmä siinä missä luokkakin, joka myös suojautuu sosiaalisilta uhkilta (Haapaniemi & Raina 2014, 59–61).

Ihmissuhteet ovat keskiössä työelämän taidoissa. Ihmissuhteet ovat erityisen tärkeitä yhteisöllisyyden näkökulmasta, sillä yhteisöllisyyden kokemukset muodostuvat ihmisten välisissä suhteissa. (Raina 2012, 159–163.) Paasivirta ja Nikkilä (2010, 8–9) tuovat työhyvinvoinnista puhuessaan esiin hyvän työilmapiirin, joka rakentuu myönteisestä vuorovaikutuksesta ja näkyy työnäkökulmalla sekä hyvänä mielenä. Työyhteisön yhteisöllisyyden kokemusta voidaan heidän mukaansa kuvata myös kiinnostuksella yhteistä toimintaa kohtaan (Paasivirta ja Nikkilä 2010, 12–13). Rakentava erimielisyys, sitoutuminen sekä ymmärretyksi ja hyväksytyksi tuleminen luovat luottamusta työyhteisön ilmapiiriin. Tämä ilmapiiri heijastuu myös oppilaisiin, samoin kuin huonokin työilmapiiri. (Onnismaa 2010, 25.)

3.3.2 Luokkahenki

Koululuokka on yhteisö siinä kuin työyhteisökin ja sisältää se myös samat johtajuuden ja vuorovaikutuksen elementit kuin työyhteisökin. (Raina 2012, 50–52.) Oppilaiden sosiaalista vastuullisuutta ja oman toiminnan vaikutuksia muihin voidaan edistää toimintakulttuurin kautta. (Perälä ym. 2015, 83.) Ollikaisen (2012, 143–145) mukaan yhteisöllisyyden muotoja rakentuu koulussa ja luokkahengen ajatellaan usein väittävän luokkayhteisön yhteisöllisyyden. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen katsotaan kuuluvan hyvinvointiin niin ryhmän kuin yksilönkin näkökulmasta. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opitaan arjessa ja eri ympäristöissä, mutta taitoja voidaan myös opettaa. Näitä taitoja tukemalla voidaan edistää monia asioita, kuten hyvää ilmapiiriä ja kaverisuhteita. (Perälä ym. 2015, 81–82.)

Ryhmällä on toiminnassaan kaksoistavoite, toteuttaa sekä tehtäväprosessia että tunneprosessia. Ryhmän on kyettävä toiminnassaan yhteistyöhön, joten ryhmän on huolehdittava ryhmähengestä ja sovittava yhteisistä toimintatavoista. Ryhmähengen luomisessa ja ryhmän tutustumisessa opettaja on tärkeässä asemassa. (Repo-Kaarento 2007, 56–59.) Haapaniemi ja Raina

(2014, 40–41) korostavat vuorovaikutuskulttuurin asemaa koko kouluuyhteisöä koskettavana. Yhteisösuhteiden vahvistaminen, yhteisöllinen kasvatus ja koulukulttuurin yhteisöllistäminen nähdään usein ratkaisuksi ongelmiin. (Saastamoinen 2009, 45–47.)

3.3.3 Moniammatillinen yhteistyö

Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opettajan on huolehdittava myös oppilashuollollisen tuen toteutumisesta, jonka vuoksi yhteistyö oppilaiden, vanhempien, muiden opettajien ja oppilashuollon henkilöstön kanssa korostuu. Yhteisöllisten toimintatapojen kehittämiseksi hyvinvointia edistävät viranomaiset ja toimijat tuodaan vielä esiin yhteistyön näkökulmasta. Opetussuunnitelman perusteet avaavat myös yhteistyötä eri tahojen kanssa. (POPS 2014, 34–36, 79.) Yksilökohtaisella oppilashuollolla tarkoitetaan yksittäisen oppilaan saamia palveluita. Yksilökohtaisen oppilashuollon mukaisesti kootaan monialainen asiantuntijaryhmä, joka yhteistyössä selvittää ja järjestää oppilaan tarvitsemaa tukea. (Perälä ym. 2015, 92, 96.) Oppilashuoltolain yksilökohtaisessa oppilashuollossa on määritelty selkeästi kuraattori- ja psykologipalveluiden sekä terveydenhoitopalveluiden järjestämisestä ja vastuusta (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, 15.–19. §). Yksilökohtaisessa oppilashuollossa moniammatillinen yhteistyö korostuu enemmän kuin yhteisöllisessä oppilashuollossa. Koulun toimintakulttuurissa on mukana monia tahoja, viranomaisia ja toimijoita, joiden kanssa yhteistyössä kehitetään yhteisöllisiä toimintatapoja (POPS 2014, 79).

Koulua ja työelämää varten -hankkeessa kehitettiin kouluun sosiaalipedagogista puolta. Hankkeen työtapojen kautta oli tarkoitus luoda kouluun käytäntöjä, jotka tukevat sosiaalipedagogisia toimintamalleja ja pitkällä tähtäimellä lisäävät yhteisöllisyyttä, suvaitsevaisuutta ja työrauhaa. Hankkeessa koulun sosiaalista työtä siirrettiin opettajilta sosionomeille, joiden työnkuva asettui opettajan ja kuraattorin välimaastoon. Hankkeessa vastattiin koulujen tarpeeseen moniammatillisen yhteistyön kautta tuomalla sosiaalipedagogisia työmuotoja osaksi koulun toimintaa, näin opettajat saivat keskittyä enemmän opettamiseen ja sosionomit sosiaalipedagogiikkaan. Sosionomin työ koulussa on vielä uutta eikä työnkuvaa ole selkeästi määritelty. Hankkeessa keskityttiin sosiaalipedagogiikan kautta oppilaiden osallistamiseen ja korostettiin vahvistamisen henkeä. Hankkeen kehitystyön tulokset olivat onnistuneita ja hankkeen koettiin lisänneen yhteisöllisyyttä ja täten toteuttaneen sosiaalipedagogisen tavoitteen yhteisöllisyyden tukemisesta. (Rautiainen 2005, 11–12, 96–97, 114–118.)

Wallin (2011, 21–30) käyttää koulusosiaalityön -käsitettä käsitellessään koulukuraattorien työtä. Hän esittää, että koulusosiaalityö on vielä tuntematonta eikä sen voimavaroja täysin

hyödynnetä. Kuraattorin rooli on saattanut jäädä ulkopuoliseksi, eikä koulusosiaalityön mahdollisuuksia välttämättä oivalleta. Niissä kouluissa, joissa sosiaalityö toimii, sitä arvostetaan. Koulusosiaalityö on koulun hyvinvointipalvelua, jossa tavoitteena on esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ja kannustavan ilmapiirin edistäminen. (Wallin, 2011, 21–30, 109–112.)

Koulun hyvinvoinnista ovat vastuussa kaikki koulussa toimivat henkilöt. Oppilaitoskohtaisen opiskeluhoitotyön keskeisin tehtävä on yhteisöllinen oppilashuoltotyö. Oppilashuoltopalveluiden työntekijät, esim. psykologit ja kuraattorit ovat myös osa yhteisöllistä työtä, vaikka aiemmin heidän työnsä on ollut usein yksilötyöhön painottunutta. (Perälä ym. 2015, 56, 78–81.) Koskelan (2009, 162–163) väitöstutkimuksen mukaan ammatillinen yhteistyö näkyy lähinnä oppilaskohtaisissa ongelmatilanteissa. ”Koulun moniammatillinen työ edellyttää asenteellista valmiutta eri ammattilaisten kesken” (Rautiainen 2005, 121).

Honkanen ja Suomala (2009, 73–93) painottavat, että moniammatillisessa yhteistyössä yhteinen toimintamalli on paikallaan, että tiedetään mitä ja miten yhteistyötä toteutetaan. Moniammatillisessa yhteistyöryhmässä, jokainen on oman alansa asiantuntija ja arvostaa ryhmän muiden jäsenten ammatillista osaamista. Opettajan osaaminen painottuu pedagogisiin ratkaisuihin, psykologin psykologiseen osaamiseen ja kuraattorin sosiaaliseen hyvinvointiin. (Honkanen ja Suomala 2009, 73–93.)

Oppilashuollon toteuttaminen yhteisöllisesti vaatii koulun toimintakulttuurin yhteisöllisiä rakenteita. Koulussa tulee olla käsitys yhteisöllisyyden ja yhteisön merkityksestä, jotta oppilashuoltoa voidaan alkaa toteuttaa osana kouluarkea. Koulu on perinteisesti ollut hidas ottamaan uudistuksia käyttöön, mutta rakenteellisesti toimintakulttuurin on tuettava tätä yhteisöllisyyttä. On olemassa kouluja, jotka ovat edistyksellisiä ja ovat omatoimisesti luoneet yhteisöllistä toimintakulttuuria. Nyt laki korostaa yhteisöllisyyden ensisijaisuutta oppilashuollossa, jolloin koulujen on viimeistään mietittävä yhteisöllisiä rakenteita, mikäli niitä ei aiemmin ole ollut.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni, jotka pohjaavat tutkimusongelmaani. Avaan tutkimukseni menetelmälliset lähtökohdat ja esittelen aineiston. Sen jälkeen keskityn analysoinnin kuvaamiseen.

4.1 *Tutkimuskysymykset*

Yhteisöllisyys koulussa on erittäin moniulotteista aiempien tutkimuksien mukaan, siksi se ansaitsee lähempää tarkastelua. Yhteisöllisyyttä peräänkuulutetaan ja muistellaan aikaa, jolloin kyläkouluissa oli aitoa yhteisöllisyyttä. Oppilashuoltolain mukaan koululta oletetaan toimia yhteisöllisyyden lisäämiseksi. Minua kiinnostaa, miten tätä yhteisöllisyyden lisäämistä tai ylläpitämistä koulussa toteutetaan. Mitkä asiat mielletään yhteisöllisyydeksi ja sen luomiseksi? Haluan tutkia opettajien näkökulmaa yhteisöllisyydestä.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten yhteisöllisyys näyttäytyy koulun toimintakulttuurissa opettajien kokemana?
2. Miten oppilashuoltolain mukainen yhteisöllinen oppilashuolto näkyy koulussa?

4.2 *Fenomenologinen tutkimus*

Tutkimustyön lähtökohtana on saada vastaus, johonkin käytännön tai ajattelun kautta syntyneeseen kysymykseen. Tutkiminen on ihmisen tapa ymmärtää maailmaa ja tarkastella maailmasuhdetta, joka on kiinteästi sidoksissa olemassaoloomme. Tämän vuoksi se, mitä tutkimme, liittyy myös omaan elämäämme. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten kautta. Ihminen itse antaa merkitykset elämismaailmassaan, jossa kokemuksellisuus on vahvasti läsnä. (Varto 1992, 11, 16, 24). Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena eli laadullisen tutkimuksena. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2013, 161, 181.)

Fenomenologisen ajattelun mukaisesti ihminen rakentuu maailmasuhteensa kautta, mutta myös vahvasti itse rakentaa suhdettaan maailmaan. Ihmisellä on oma suhteensa erilaisiin asioihin sekä oma perspektiivi, josta asioita katsoa. Fenomenologian mukaisesti maailmasuhteeseen kuuluu

kokemuksellisuus. Kokemukset taas rakentuvat merkityksistä, joita annamme elämän kokemuksille. (Laine 2015, 29–31.) Ymmärtämisen ja kokemusmaailman vuoksi fenomenologinen näkökulma korostuu tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa halutaan ymmärtää opettajien kokemusten kautta koulun toimintakulttuurissa tapahtuvaa yhteisöllisyyttä. Koulun toimintaa ohjaa säädökset ja asiakirjat, mutta toteutus ja aito kokemus ovat eri asiat. Fenomenologiassa tutkimuksen kautta ei ole tarkoitus luoda yleistyksiä vaan ymmärtää yksittäisten ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2015, 32). Laine (2015, 32) käyttääkin sopivasti esimerkkinä pyrkimystä ymmärtää ”esimerkiksi jonkin koulutusinstituution jäsenten toimintakulttuuria”. Tätä koulun toimintakulttuurin ilmentämään yhteisöllisyyttä tässä tutkimuksessa tutkitaan.

Pyrkimys ymmärrykseen tuo meidät hermeneuttisen ulottuvuuden äärelle. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ihmisten välinen kommunikaatio on keskiössä. Tutkittava ilmaisee kokemuksiaan ja tutkija tulkitsee niitä. Kokemusten ja merkitysten ymmärtäminen vaatii tulkintaa. Tutkijalla yleensä kuitenkin on jonkinlainen esitieto asioista, joita hän tutkii, jotta hän kykenee ymmärtämään niitä ja tekemään tulkintoja. (Laine 2015, 33–34.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on tuoda ilmi kokemuksen merkitys, käsitteellistämällä se. Siinä tiedetyt, mutta huomaamattomat, itsestään selvät tai automaattiset asiat halutaan tuoda tiedettäväksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35; Laine 2015, 34.) Tämä tietoiseksi tekeminen on tämän tutkimuksen ytimessä. Koulumaailmassa arkea eletään usein sen enempää pohtimatta. Haluan tutkimuksella pysäyttää opettajat ajattelemaan toimintakulttuuria, jossa he päivittäin elävät ja pohtimaan yhteisöllisyyttä heidän koulunsa toimintakulttuurissa. Yhteisöllisyys korostuu monissa puheissa, mutta miten se näkyy koulun arjessa ja millaisia kokemuksia opettajilla on siitä. Tämän tutkimuksen aineistojenkeruussa sekä viitekehystä kerätessä korostui juuri fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tulkintojen tekeminen esitiedon pohjalta. Esitietona käytän vahvasti Rainan mallia ja tulkitsen tutkimusaineistoa siitä käsin.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään sananmukaisesti laatuun, ei niinkään määrään, sillä tavoitteena ei ole luoda yleistyksiä. Tutkimuksessa keskitytään perusteellisesti tutkimaan muutamaa tapausta ja ymmärtämään tietynlaista toimintaa. (Eskola & Suoranta 2003, 18, 61.) Tämän vuoksi kvalitatiivinen tutkimusote sopii tähän tutkimukseen, koska tavoitteena on saada muutaman tapauksen kautta kuva yhteisöllisyydestä koulun toimintakulttuurissa.

4.3 Tutkimusmenetelmänä avoin teemahaastattelu

Haastattelussa idea on hyvin yksinkertainen: haastateltavalta kysytään, mitä hän ajattelee tietystä asiasta. Haastattelussa tutkija on suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Haastattelu

tutkimusmenetelmänä mahdollistaa tarkentavat kysymykset, joilla tutkija voi varmistua vastauksista. Tutkija voi esittää kysymyksiä uudelleen ja selventää käsitteitä. Haastattelulle ominaista on joustavuus. Haastattelun etuna on myös, että haastattelija pystyy keskustelussa havainnoida haastateltavaa siitä, miten hän asioita sanoo eleiden ja ilmeiden kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–73, Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2013, 204–206.) Valitsin haastattelun, koska halusin kuulla opettajien kokemuksia koulunsa toimintakulttuurista heiltä itseltään. Haastattelun kautta pystyin myös ohjaamaan keskustelua niin, että pysyttiin toimintakulttuurin yhteisöllisyydessä eikä esimerkiksi laajennettu keskustelua liiaksi toimintakulttuurin muihin ulottuvuuksiin.

Laine (2015, 39) pitää fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelua toimivana keinona päästä käsiksi toisen ihmisen kokemuksiin. Fenomenologinen haastattelu on keskustelunomainen ja avoin, jolloin haastateltavan vastauksia rajoitetaan mahdollisimman vähän. Tutkijalla on toki mielessä tutkimukset lähtökohdat ja intressit, jotka ohjaavat keskustelua tiettyjen raamien mukaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa halutaan päästä kiinni haastateltavien kokemuksiin, ei niinkään yleisiin käsityksiin. Tämä ohjaa tutkijaa asettamaan kysymykset niin, että niissä päästään kiinni juuri kokemuksiin. (Laine 2015, 39–40.) Yhteisöllisyydestä puhutaan paljon, eikä tässä tutkimuksessa haluta toistaa yleisiä käsityksiä vaan tuoda esiin opettajien kokemuksia yhteisöllisyyden toteutumisesta. Konkretia jää usein määrittelemättä esityksissä, jotka perään kuuluttavat yhteisöllisyyden lisäämistä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda ilmi niitä keinoja, joita kouluissa käytetään yhteisöllisyyden lisäämiseksi.

Tähän tutkimukseen sopii avoin teemahaastattelu, sillä tutkimuksen aihepiirit olivat tutkijalla etukäteen selvillä, mutta tarkkaa kysymysten asettelua ei kuitenkaan ollut. Teemahaastattelussa tutkittava saa vapaasti kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään, ja täten materiaalin voidaan katsoa olevan tutkittavan puhetta itsestään. Teemahaastattelu kohdentuu teemoihin ja ohjaa tutkijaa käsittelemään kaikkien haastateltavien kanssa samoja aihepiirejä, joiden keskinäisellä järjestyksellä ei kuitenkaan ole väliä. (Eskola & Suoranta 2003, 86–87; Hirsjärvi & Hurme 2009, 34–37, 47–48.) Tässä tutkimuksessa Rainan malli oli haastatteluissa teemahaastattelun rungon tukena. Toimintakulttuuri oli haastateltaville opettajille niin kiinteä osa työtä, että johdattelin heitä kertomaan työstään, jolloin toimintakulttuuri aukeni konkretian kautta. Vaikka teemahaastatteluani ohjanneessa rungossa on hyvin yksityiskohtaisiakin asioita, en kuitenkaan kysynyt niitä tarkasti haastateltavilta, sillä silloin olisi liu’uttu strukturoidun haastattelun puolelle (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 44–48). Annoin haastateltaville opettajille vapauden nostaa esiin asioita, joita he kokivat kuuluvan yhteisöllisyyteen. Haastattelussa käytettiin tukena teemahaastattelun runkoa, mutta opettajien puheessa tuli usein ilmi kategoriat, joita olin etukäteen pohtinut. Aloitin kaikki haastattelut kysymällä, mitä haastateltava kokee yhteisöllisyyden olevan koulun toimintakulttuurissa.

Haastattelujen lopuksi annoin kaikille vielä mahdollisuuden sanoa jotain, mitä vielä tuli mieleen yhteisöllisyydestä. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 65–66) painottavatkin haastattelun suunnittelua, jotta tutkimuksen päälinjat ovat selkeät ja täten ilmiötä koskevat päätelmät ovat luotettavia.

4.4 Opettaja-haastattelut

Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin haastatteluilla kesän ja syksyn 2016 aikana. Haastateltavia oli yhteensä seitsemän. Haastateltavat keräsin omien sosiaalisten verkostojeni kautta. Haastattelun etuna mainitaan, että haastateltavaksi voidaan valita henkilöitä, joilla on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Haastateltavilla opettajilla on eri pituisia työuria, mutta en koe, että niillä on merkitystä aiheeni kannalta, sillä jokainen koulussa tällä hetkellä työskentelevä opettaja voi kertoa kokemuksensa yhteisöllisyydestä omasta näkökulmastaan. Kaikki haastateltavat ovat eri kouluista sekä eri puolilta Suomea. En tee vertailua koulujen välillä, vaikkakin tuon esiin koulujen erilaisuuksia. Tavoitteenani on tuoda esiin koulujen yhteisöllisen toimintakulttuurin piirteitä ja rakenteita eri puolilla. Samankin koulun sisällä yhteisöllisen toimintakulttuurin kokeminen voi olla erilaista, mutta tässä tutkimuksessa haluan enemmänkin tutkia, mitä kaikkea sellaista yhteisön toimintakulttuurissa voikaan olla, minkä katsotaan luovan yhteisöllisyyttä. Haastattelut kestivät yleensä noin 45 minuuttia ja kaikki haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Haastattelumateriaalia oli viisi tuntia, josta kertyi 62 sivua litteroitua haastattelumateriaalia.

4.5 Analysointi

Hirsjärvi ja Hurme (2009, 135) mainitsevat, että aineiston analyysitapaa kannattaa pohtia jo aineistoa kerätessä. Analysointi vie aikaa ja vaatii tutkijalta tulkintaa sekä pohtimista merkityksistä. Laadullista analyysiä tehdessä luokittelu vaatii päättelyä. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 135–147.) Luokittelu ja päättely voivat perustua teemaan tai teoriaan ja tällöin puhutaan teorialähtöisestä sisällönanalyysistä, eli analyysi muodostetaan deduktiivisesti. Induktiinen analyysi pohjautuisi lähinnä aineistoon, kun taas deduktiivinen analyysin taustalla on vahvasti teoria. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 135–147; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99.) Alasuutari (1995, 40) toteaaakin, että aineiston tarkastelua ohjaa aina tietty teoreettis-metodologinen näkökulma, jolloin teoreettinen kehys ohjaa tarkastelemaan olennaista tietoa. Tässä tutkimuksessa päättely oli deduktiivista, sillä Rainan kolmiomalli toimi vahvasti ohjaavana kehyksenä jo teemahaastattelun runkoa tehdessä, haastatteluissa ja myöhemmin analysoinnissa. Olen kuitenkin poiminut aineistosta myös ne asiat, jotka kuuluvat yhteisöllisyyteen, mutta eivät selkeästi tule esiin Rainan mallissa. Tuomi ja Sarajärvi

(2002, 99) kertovatkin, että ”kyse on siitä, että aineiston analyysia ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys”. Tämä kehys on työväliseen aineiston luokittelussa ja kategorisoinnissa. Tutkimuksessa kerätyn aineiston analysointia aloittaessa teemahaastattelun runko auttaa aineiston teemoittelussa. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 116; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Aloin lukea litteroitua haastatteluaineistoa niin, että merkkasin mistä vastauksessa oli kyse, esimerkiksi vanhemmista tai työyhteisöstä. Tämän jälkeen aloin pohtia tarkemmin, minne asiat Rainan mallissa kuuluvat. Tein myös tulkintani mukaisia päätöksiä siitä, minne asiat sijoitan. Olen tuloksiin kirjoittanut auki, mikäli jonkin asian sijoittamiseen olisi ollut muitakin paikkoja. Analysointini oli tältä osin myös hieman teoriaohjaavaa, sillä etenin aineistosta nousseiden aiheiden mukaan ja tein omia päättelyitä, vaikkakin sijoitin niitä suoraan malliin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).

Eskola ja Suoranta (1998, 176) tuovat laadullisen aineiston analyysissä teemoittelun, jossa empiria ja teoria ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja lomittuneita toisiinsa. Eskola ja Suoranta (1998, 176) esittelevät Savolaisen (1991) kuvaamat tavat tekstikatkelmien käyttöön. Niiden mukaan tekstikatkelmia voidaan käyttää perustelevaan tulkintaa sekä aineistoa kuvaavana esimerkkinä (Eskola & Suoranta 1998, 176). Olen valinnut haastatteluaineistosta monia suoria lainauksia juuri tuomaan esiin esimerkkejä, jotka osoittavat opettajien kokemuksia. Käyttämäni suorat lainaukset ovat osittain pitkiä ja niitä on paljon, mutta olen tällä halunnut tuoda opettajien ääntä näkyväksi. Olen myös valinnut lainauksia vahvistamaan tekemääni tulkintaa asioiden soveltumisesta johonkin kategoriaan. Tutkimuksen tulokset luvun haastattelukatkelmissa viittaavat opettajiin käyttäen haastateltavista lyhenteitä H1, H2, jne.

Kaikki haastatteluissa esiin tulleet asiat eivät kuitenkaan olleet suoraan sovellettavissa Rainan malliin. Tuon nämä aineistosta nousseet ja tärkeiksi kokemani asiat esiin tulosten loppuosassa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 116) kertovat Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaisesti, että induktiivista sisällönanalyysiä noudatetaan silloin, kun uusia asioita nousee esiin analyysirungon ulkopuolelta. Nämä aineistostani nousseet asiat, joita en osannut asettaa mihinkään kolmionkärkeen tai jotka olivat mallia laajempia, koko ilmiötä koskevia, halusin kuitenkin nostaa esiin, sillä ne olivat merkittäviä tutkittavan ilmiön kannalta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Yhteisöllisyyden määritelmä on moninainen ja jää usein asiayhteyksissä määrittelemättä tarkemmin. Luvun kaksi teoreettisessa viitekehyksessä toin esiin määritelmiä, joita yhteisöllisyyteen on annettu koulun toimintakulttuurissa. Rainan mallin (ks. luku 3) mukaisesti yhteisön toimintakulttuurin kolme ulottuvuutta ovat kaikki tasapainoisesti luomassa ja kehittämässä yhteisöllisyyttä. En keskity niinkään yhteisöllisen oppimisen tapoihin vaan kaikkeen muuhun, mikä yhteisöllisyyttä luo koulussa. Yhteisöllisyyden määritelmän laajuus on haaste, mutta en halunnut rajata yhteisöllisyyttä koskemaan jotain tiettyä asiaa, vaan halusin tutkia, mitä opettajat ajattelevat kuuluvan yhteisöllisyyteen. Tällöin koulun kaikki yhteisöt tulevat ilmi koko koulu, työyhteisö ja luokkayhteisö.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan Rainan yhteisön mallin kautta. Käytän mallia tulosten tulkittamisessa, mutta olen tehnyt itse päätöksiä, mihin toimintakulttuurin ulottuvuuksista asetan asioita. On joitain asioita, kuten esimerkiksi kotien kanssa tehtävä yhteistyö, jotka voisivat kuulua moneenkin paikkaan, kuten esimerkiksi toimintakulttuurin perustehtävän toimintaan tai vuorovaikutukseen. Olen kuitenkin muodostanut näistä toimintakulttuurin ulottuvuuksista Rainan perusajatuksen mukaisia. Tulosten lopusta löytyy myös niin sanotusti kolmion ulkopuolelle jääviä asioita, tai ne ovat niin laajasti yhteisöllisyyttä koskevia, että niiden asettaminen mihinkään yksittäiseen osa-alueeseen ei olisi ollut palvelevaa.

5.1 Perustehtävä

Rainan mallin mukaisesti kolmion kärkenä on perustehtävä, jonka yhteiskunta on koululle määrittänyt (Raina 2012, 109–112). Koulun perustehtävää ohjaa korkeammalta taholta lait sekä säädökset. Perusopetuslaki, oppilashuoltolaki sekä opetussuunnitelma ovat keskeisiä koulun perustehtävää määrittäviä asiakirjoja. On kuitenkin eri asia, miten kouluissa koetaan arvot, tavoitteet ja toiminta toimintakulttuurin yhteisenä osana.

Arvot

Haastateltavien ajatukset yhteisöllisyydestä arvona vaihtelivat. Joissain kouluissa arvot olivat selkeästi kirjattuja ja tuotu osaksi toimintakulttuuria. Toisissa kouluissa taas yhteisöllisyys arvona oli läsnä, mutta ei sanallistettua. Monet korostivatkin toiminnan sanallistamista, jolloin yhteisöllisyys olisi kaikkien tiedossa. Raina (2012, 114–116) sekä Paasivaara ja Nikkilä (2010, 14)

tuovatkin esiin, että arvot saattavat jäädä vain kirjauksen tasolle eikä niitä oteta osaksi arkipäiväistä työtä. Launosen ja Pulkkinen (2014, 14) mukaan arvot konkretisoituvat käytännön toiminnassa, mikä tulee ilmi opettajien kokemuksissa arvojen näkymisessä koulussa osana arkea.

Ehkä täällä se on sanotettu ja tehty nähtäväksi ja että täällä se on jotenkin kirjattu meidän koulun tavoitteeksi. Se on ehkä niinku enemmän tiedostettua täällä ja vois sanoa, että jollain tapaa suunnitelmallisempaakin. Ja myöskin se tuo sitten taas arvostusta muita ammattiryhmiä kohtaan. Ja se yhteistyö ja arjen sujuminen käy niinku käsi kädessä. (H3)

Se on kirjattu. Ja sitte se on mun mielestä hienointa, että se näkyy myös arjessa, että ei se oo vaan kirjoitettu sinne hienoiksi korulauseiksi, tosin että siinä on aina kehittämisen varaa, ja aina vois enemmän. Mutta kyllä sitä niinku kehitetäänkin. (H6)

Ehkä ne on niitä semmosia normaaleja arjen juttuja, mitä ehkä luokanopettajat kuvitellaan, että tällaista tän työn pitääkin olla, kuuluukin olla. Mutta että varmaan joitain asioita voitais tehdä paremminkin, et niinkun enemmänkin vois niinkun. (H7)

Opettajat kokivat, että yhteisöllisyys arvona on läsnä, mutta siinä on aina kehittämisen varaa. Yhteisöllisyyttä arvoissa ei myöskään voida pitää automaationa, vaan muuttuvana ja uudelleen arvioitavana. Opettajat esittivät, että yhteisöllisyyden tuominen arvona vaatii tavoitteita ja toimintaa sen edistämiseksi.

Jotenkin sellaista, että kun on eri ammattiryhmiä koulussa, niin mun mielestä yhteisöllisyydessä jotenkin ohitetaan se, että sitä pitää ylläpitää ja ne asiat muuttuu. Että ei voida täälläkään tuudittautua siihen, että me kaikki kannamme sitä yhteistä vastuuta ja tai että ainahan ohjaajat ovat toimineet näin. Kuitenkin henkilöstö vaihtuu ja eri persoonat vaikuttaa eri tavalla ja opettajilla on omia erilaisia vahvuuksia, että jotenkin niin siihen pitäis mun mielestä vielä enemmän kiinnittää huomiota. (H3)

On tärkeä, että se toimintakulttuuri jotenkin avataan, että mun mielestä, mä oon joskus toivonutkin tuolla meillä, että nyt istutaan alas ja mietitään. Me itse asiassa tehtiin meidän koulun arvot uudelleen, tai ei nyt uudelleen, mut ikään kuin mietittiin, että mikä se on, koska se on mun mielestä sen toimintakulttuurin kannalta ihan äärimmäisen tärkeä, että just että on ne yhteiset, että niistä on keskusteltu ja puhuttu ja jotenkin sitä kautta lähetään sitä toimintakulttuuria, ei voi nyt sanoa, että muokkaamaan, mutta vahvistamaan. (H6)

Eräissä koulussa arvojen sanallistamiseen ja kirjaamiseen oli erityisesti paneuduttu. Toimintakulttuuria oli luotu tietoisesti ja kirjattu uuden opetussuunnitelman vaatimustenkin mukaisesti. Arvokeskusteluun oli otettu mukaan myös vanhemmat ja pohdittu yhdessä koulun

kantavia arvoja. Opettaja koki tärkeänä myös, että toimintakulttuurin kirjaukseen tulisi palata säännöllisin väliajoin.

Mun mielestä se toimi ihan hyvin, siis tässä meillä se toimi hyvin, että se tehtiin se toimintakulttuurin päivitys. Ja tota noin nyt tänä keväänä siihen palattiin, ja olis loistava jos siihen palattais joka vuosi, niin sitte se selvästi jotenkin muokkaantuu. Ja tavallaan sen kautta tulee ne yhteiset arvot ja ehkä ei oo yhteisöä, jos ei oo yhteisiä arvoja, yhteisiä niinku suuntaviivoja minkä takia tätä työtä tehdään ja että mikä tässä on kaikkein tärkeintä. Tehtiinkin sellainen, ennenkun sitä toimintakulttuuria alettiin työstää, niin sellainen, vanhemmille tota sellainen kysely, tai sellainen, tai itse asiassa sellainen, ku meillä oli sellainen avoin ilta täällä, mikä on joka vuosi muutenkin. Niin me pidettiin niille se, ne jotka halus, niin sai tulla, toki siinä valikoituu, niin sitten tota noin niin, annettiin sellainen kysymyksen asettelu, että mikä meidän koulussa on niinkun kaikkein tärkeintä. Ja sitte semmosen kellon avulla, että ensin kirjattiin paljon ja sitten sieltä valikoitiin ne tärkeimmän ja niistä vielä tärkeimmät, jotenka kirjautu niinkun tärkeimpiä arvoja vanhempien mielestä. Sitte me sama tehtiin opettajien kesken, ja muun henkilökunnan kesken ja luokissa myös. (H4)

Tämä edellä oleva esimerkki osoittaa vahvasti myös kotien kanssa tehtävää yhteistyötä, joka toimintakulttuurin kannalta katsotaan osaksi perustehtävää. Kuten opettaja esitti, on kodin ja koulun yhteistyölle kuitenkin luotava toiminnan kautta mahdollisuudet. Tuon kotien kanssa tehtävän yhteistyön tarkemmin esiin perustehtävän toiminta -osuudessa.

Arvokeskustelut voidaan nähdä kuuluvaksi myös vuorovaikutuksen piiriin, mutta tuon tämän arvoriitiriidan esiin tässä osana perustehtävää. Opettajat raportoivat, että yhteisön arvojen tulee olla kaikkien tiedossa ja yhteisiä, jotta arvojen toteuttamiseksi voidaan luoda tavoitteita. Arvokeskusteluitakin on käytävä, jotta yhteisöllisyys arvona käsitetään samalla tavalla. Mikäli arvoja ei ole kirjattu ja yhteisöön saapuu jäsen erilaisten arvojen kanssa, ollaan ristiriitatilanteessa jota seuraava lainaus kuvaa. Tällainen arvojen ristiriitaisuus ei silloin luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota Raina (2012, 116), Saastamoinen (2009, 41) ja Nivala (2008, 50–51) peräänkuuluttavat. Yhteenkuuluvuuden tunteen mielletään kuuluvan yhteisöllisyyteen (Saastamoinen 2009, 41), joten tällaisessa ristiriitatilanteessa ei synny yhteisöllisyyden kokemuksia.

Semmonen kohtaaminen tässä on ollut, että kun sitä ihan selvästi on kipuilltu, että kun on ollut tietyt just ne arvot ja tietyt tavat toimia. Joita nyt edes välttämättä niin sillee oo tiedostettu, tai joutunut tiedostamaan, kun on tähän asti puhallettu siihen samaan hiileen, että on ne samat arvot ja samat ajatukset. Nyt tulikin sellainen ihminen, jolla selvästi on vähän erilaiset arvot, niin se ei ookaan niin itsestään selvää, että tässä ollaan samaa yhteisöä tai samaa porukkaa, että se on varmaan nyt niinku ensimmäinen kerta kun niinkun tulee sellaista törmäyskurssia. (H4)

Tavoitteet

Yhteisen tekemisen ja yhteen hiileen puhaltamisen katsottiin olevan tavoite yhteisöllisyyden saavuttamiseksi. Tavoitteena opettajilla on luoda sellaista ilmapiiriä ja toimintaa, joka tuo rakenteisiin yhteisöllisyyttä, niin luokassa kuin työyhteisössäkin.

No yhteistä vastuunkantoa, luottamusta, toisen arvostamista ja hyväksymistä ja kuitenkin on sellainen yhteinen idea tai päämäärä mitä kohti mennään. (H3)

Teen myös sellaisia aika rajujakin ratkaisuja (oppitunnin keskeyttämistä), mutta mun mielestä, se kuitenkin, että se pitää saada se porukka puhaltamaan yhteen hiileen. (H6)

Semmosta yhdessä tekemistä ja yhteen hiileen puhaltamista, jotenkin sitä että on sellaista luonnollista yhteistä toimintaa ja tuetaan toisia. (H2)

Opettajien näkemyksen mukaan yhteisten tavoitteiden toteuttamiseksi pitää pystyä yhdessä luomaan päätöksiä ja toimia yhdessä tavoitteen toteuttamiseksi. Yhteisten päätösten takana täytyy olla, kunnioittaa ja niitä toteuttaa, vaikka joku ryhmän jäsen olisikin niistä eri mieltä. Launonen ja Pulkkinen (2004, 57) pitävätkin koulu yhteisön sitoutumista toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeänä, sillä toimintakulttuuri on mallina oppilaille.

Yhteisönä toimitaan, nyt on itekin tässä pohtinut just sitä, että sitte helposti niinku, että jos työyhteisössä päätetään jotain, niin mun mielestä se sitten vaatii, että kaikki on sen takana. Vaikka oma henkilökohtainen mielipide olis just päinvastoin, niin se että tää on kuitenkin vaan työtä, [- -] että hei me ollaan tehty tämmönen päätös ja vaikka mä ite ajattelen tästä eri tavalla, niin mä oon tän päätöksen takana. Vapaa-ajalla ja siviilielämässä voi sitte elää niitten omien mieltymystensä mukaan. Mutta jotenkin se kuitenkin, että on yhteinen linja ja ne yhteiset tavoitteet mitä kohti mennään. (H6)

Sama opettaja korosti vielä yhteen hiileen puhaltamisen lähtevän ihmisistä, eikä siihen tarvita erikseen rahaa, että luodaan yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Niin kyl mä tässä kohtaa unohtaisin rahan, niinku tästä näkökulmasta, että kyllähän se lähtee ihmisistä. Ihmiset tekee sen toimintakulttuurin ja yhteisöllisyyden ja siinä ei ihan hirveesti tarvita rahaa. Enemmän ehkä sellaista yhteen hiileen puhaltamista. (H6)

Joissain kouluissa yhteisöllisyys oli kirjattu arvoihin ja tavoitteisiin, mutta eräässä koulussa tuli ilmi, että se mitä kirjoitetaan, on myös toteutettava. Näin ollen yhteisöllisyyden edistäminen on kirjaamattomana sääntönä, mutta virallisesti toimia sen eteen ei ole kirjattu. Opettajat katsoivat kirjaamisen olevan niin velvoittavaa, että kaikkea ei haluta sinne kirjata.

En mä tiedä onks ne nyt välttämättä kirjattuja asioita ja sit just se, että monesti pohditaan että jos opsia tehdään valtakunnallisella tasolla ja sit lähetään kunnallisella tasolla ja sit lähetään koulu kohtaiselle tasolle, niin sinne harvemmin halutaan mitään lisää. Se opsi on jo niin kattava ja laaja. Kukaan ei halua sinne mitään ylimääräistä lisättävän, koska sit jos sä kirjoitat sinne opsiin vaikka koulukohtasella tasolla, että järjestetään (esimerkki toiminnasta), niin sit se on pakko toteuttaa. Kaikki ei välttämättä siihen pysty tai halua tehdä niitä. Niin ne on vähän niinkun kirjoittamattomia sääntöjä ehkä sit semmoset, kuten myöskin ne yhteisöllisyshankkeet. (H7)

Toiminta

Koulut ovat luoneet rakenteisiin mahdollisuuksia yhteisöllisyyden rakentamiseen ja kehittämiseen. Haastateltavat toivat esiin erilaiset tapahtumat, yhteiset tekemiset, projektit sekä toimintatavat, joiden koettiin lisäävän yhteisöllisyyttä tai yhteisöllisyyden tuntua koulussa.

Projektit ja hankkeet

Kouluihin on tuotu erilaisten ohjelmien kautta rakenteita, joilla voidaan ehkäistä kiusaamista, lisätä tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä edistää osallisuutta. Monet kouluissa toteutetut yhteisöllisyys hankkeet (ks. Rautiainen 2005, Nousiainen & Piekkari 2007, Rajakaltio 2014) ovat tuoneet hyviä tuloksia ja nostaneet esiin kehityskohtia koulun toimintakulttuurista. Melkein kaikki haastateltavat toivat esiin erilaisia projekteja ja hankkeita, joissa olivat olleet mukana, mutta kukaan haastateltavista ei ollut ollut mukana pitempi kestoisissa interventioissa. Kiusaamisen vastaista KiVa-koulu -materiaalia käytettiin joko säännöllisesti ja siitä oli tullut osa toimintaa tai sitä käytettiin satunnaisesti. KiVa-koulu -materiaalin käyttöä on tutkittu paljon, ja esimerkiksi Ahtolan (2012) tutkimuksen mukaan materiaalilla on vaikutuksia kiusaamisen puuttumiseen. Ahtola (2012, 55) mainitsee, että koulun aikuisiin keskittyminen heijastuu oppilaiden hyvinvointiin. Pari opettajaa nosti esiin Yhteispeli-hankkeen, jonka materiaalilla voidaan kehittää tunne- ja vuorovaikutustaitoja (ks. Kapman ym. 2015). Mannerheimin lastensuojeluliiton materiaaliakin oli hyödynnetty jossain koulussa. Opettajat toivat näitä projektien materiaaleja esiin erityisesti niissä tilanteissa, joissa luokassa oli sisäisiä ongelmia. Opettajat käyttivät materiaaleja itse tilanteen selvittämiseen.

Yhteispeli -kansiotakin, että ai niin joo täällä on tämä, että mäpä selaan täältä jotain. Ku mullakin oli luokas semmosia -huokaus- [- -] (selitys luokan kaverisuhteiden aiheuttamasta tilanteesta). Että se oli hyvä se yhteispeli, että sieltä mä otin sellaisen, että mietin että mitähän tästä nyt vois saada niinku irti. (H1)

Meidän koulu on osallistunut siihen Yhteispeli-hankkeeseen. Niin sen myötä on tullu kyllä tosi hyviä juttuja. (H5)

Erilaiset yhdistykset ovat myös tarjonneet kouluille ohjelmaa ja toimintaa, joita opettajat pitivät mukavana yhteisenä tekemisenä, jossa kaikki pääsevät osallistumaan. Eräs yhdistys oli kohdistanut toimintansa erityisesti yhteisöllisyyden luomiseen luokkayhteisölle. Opettaja koki yhteistyön erittäin antoisana ja ryhmäytymistä vahvistavana.

Sen kautta tuli semmonen, että sieltä tarjottiin tämmöstä just että lisätään yhteisöllisyyttä, ehkäistään kiusaamista, edistetään ryhmäytymistä, niin semmonen projekti oli silloin ku mä olin siinä ekaluokalla. Se oli kyllä tosi antoisa [- -] ne niinku haki, että ketkä haluaa lähteä tähän niin, siellä oli eri luokkia, niin että isommatkin lähti siihen mukaan. Se oli kivaa, jotenkin semmoista maanläheistä tai semmosta hands-on työtä, että ne tuli luokkaan ja sitte tehtiin kaikenlaista, ihan käytännös. Ja sit ne haki sellaista, että minkälaista apua tää luokka tarttis ryhmäytymiseen tai minkälaisia, onko täällä jotain kiusaamisjuttuja ja ne autto siihen ja monet jotenkin tarttukin siihen, ne oli sitten yksittäisten luokkien kanssa, semmosta toimintaa. (H2)

Uuden opetussuunnitelman muutoksen katsottiin olevan koulussa nyt tärkeässä asemassa. Eräs opettaja pohtikin, että sen vuoksi ei nyt ole muita projekteja meneillään.

Ei olla nyt missään suuremmassa projektissa tällä hetkellä. Mä luulen, että miksi nyt just ei olla, on tää opsin uudistus. (H3)

Juhlat ja tapahtumat

Koulussa järjestetään paljon erilaisia tapahtumia, joko koulun puolesta tai oppilaskunnan tai ulkopuolisten tahojen toteuttamana. Niemen (2016) väitöstutkimus osoitti, että koulun tapahtumat ovat merkittäviä yhteisöllisyyden ja yhteenkuulumisen näkökulmasta. Tätä Niemen tulosta puolsi se, että kaikki haastateltavat toivat esiin yhteiset tapahtumat yhteisöllisyyden luoja ja yhteishengen nostattajana. Niissä yhteisöllisyys tulee ilmi koko koulun toimintakulttuurin kontekstissa. Yhteinen tekeminen ja yhteinen vaivannäkö yhteisten asioiden eteen lisäsi opettajien mielestä yhteisöllisyyden kokemuksia.

Täytyy sanoa noi isot projektit tekee kyllä semmosta, että jos joku koko koulun yhteinen juttu, niin se tuo sitä yhteisöllisyyttä [- -] on ihan sitä, että siinä on sellaista yhteistä vaivannäköä ja joku semmonen vaikeekin tie, mutta se on niin palkitsevaa kun yhdessä saadaan tehdä. (H2)

No yhteisöllisyys on myös monella eri tasolla, se voi olla esim. koulun yhteisiä tapahtumia, mitkä on yhteisöllisiä ja parhaimmillaan se on siinä arjessa se yhteisöllisyys, että justiin tota näistä, yhteistoimintatunneilla. (H6)

Opettajien näkemysten mukaan yhteisillä tapahtumilla luodaan luokkarajat ylittävää me-henkeä ja yhteenkuuluvuutta. Opettajat kertoivat konkreettisia tapahtumia, joissa yhteisen yrittämisen tai

leikkimielisen kisailun kautta voidaan lähentyä porukkana. Tällaisten tapahtumien kautta kannustetaan toisia, kannustamisella luodaan yhteenkuuluvuudentunnetta ja vahvistetaan yhteisöllisyyden henkeä. Opettajat pitivät näitä erilaisia tapahtumia, kuten erilaisia leikkimielisiä kisailuja tärkeänä senkin vuoksi, että oppilaat itse toivoivat näitä tapahtumia.

Kyllähän sekin nyt niinkun kertoo jostain, että kyllä oppilaat toivo nyten vieläkin enemmän niitä koulun yhteisiä, että kyllä se on niinkun oppilaillekin tosi tärkeitä. Ja sit meillä on just tämmönen leikkimielinen kutoset vastaan henkilökunta, missä koko koulu kannustaa. (H6)

Me ollaan kans pohdittu sitä, että niinku tämmöstä luokkayhteisöllisyys henkeä nostaa kaikki juhlat tai tapahtumat. Ja me ollaan pyritty, että jos ollaan oltu jossain jalkapallokisoissa ja siellä ollaan voitettu jotain, ja sitten ollaan se pokaali tuotu esille, ja siitä on kuulutettu ehkä aamunavauksessa, että nyt hienosti meidän porukka pärjäsi -kisoissa ja sit tuotu esille näitä tämmösiä asioita, koska nehän on niitä jotka lapsillakin nostattaa sitä yhteishenkeä. Sit meillä on aika hauska kun meillä on rehtori keksiny sillee, että nää mitalistit kahvitetaan [- -] että ehkä tämmöset asiat on sitä mistä oppilaat tykkää. (H7)

On tämmönen sukkulaviesti, missä siellä juoksee siis pienluokkalaisetkin, ihan niinkun tavallaan noissa luokkien joukkueissa. Että sekään ei oo mikään semmonen oikeesti kilpailu, vaan siinäkin on pointtina, että kaikki siellä menee niinku ikään ja näköön katsomatta, että tommosella yritetään luoda sitä henkeä. (H6)

Yhteisen tekemisen koettiin osittain tulevan myös luonnostaan enempiä yrittämättä. Luonteva yhdessä tekeminen oli erilaisten tapahtumien lisäksi myös osa koulun perusarkea, jossa luokkarajoja ylittäen järjestetään yhteistä toimintaa.

On just kaikki juhlat ja mis tehään yhdessä, ja vaikka ei olis juhliakaan, niin kyllä me tehdään ja mennään milloin mihinkin yhdessä, tehdään retkiä ja sitte ihan siinä arjessa, [- -], että se on aika semmosta luontevaa. (H6)

Yhteiset tapahtumat luovat yhteisöllisyyttä, mutta niistäkin voidaan puhua hyvin moneen äänensävyyn, kuten eräs opettaja toi esiin. Opettajan mielestä koulun opettajat ovat merkittävässä asemassa siinä, millainen suhtautuminen tapahtumiin luodaan. Toiminnallaan ja puheillaan opettaja luo mallia oppilailleen (kt. Haapaniemi ja Raina 2014, 41).

Siinä on kyllä aika iso rooli just opettajalla [- -] siitä laittaisin vastuuta kyllä opettajille, että millaisen kulttuurin luo sinne luokkaan ja miten vaikka puhuu niistä koulun yhteisistä tapahtumista. (H6)

Yhteisiin tapahtumiin sekä koulun painotukseen liittyen samainen opettaja nosti esiin musiikin yhteisöä yhdistävänä tekijänä. Musiikin yhteisöllisyyttä luovasta voimasta on tutkimusnäyttöäkin Lindströmin väitöstutkimuksessa (Lindström 2011).

Jos miettii meidän koulun yhteisöllisyyttä, niin kyllä mä väitän ja uskallan väittää, että musiikki on yks tosi merkittävä tekijä, niinku siinä meidän koulun yhteisöllisyydessä. (H6)

Yhteistunnit

Yhteisten tapahtumien lisäksi muutama opettaja toi esiin koko koulun yhteistunnit tai luokkien väliset yhteistunnit, joissa luokkarajat ylittämällä voidaan tulla tutuiksi toisten kanssa. Yksi opettaja kertoi, miten yhteistunneilla salissa eri-ikäiset oppilaat yhdessä ryhmänä toteuttivat vastauksia annettuun tehtävään. Opettajien vaihtopäivien kauttakkin oppilaat pääsevät tutustumaan moniin opettajiin ja yhteinen kasvatusvastuu konkretisoituu opettajille.

Opet vaihtoon -päivä, se kuulu tähän koko koulu kasvattaa. Että meillä oli kaks päivää niin, että meidät vaan niinku määrättiin. Että mä olin kakkosessa, että sellaisia luokkia opetettiin, mitkä ei niinku muuten ole. Periaatteessa meidän koulun tasolla on yhteisöllisyyttä se, että on vaihtotunteja muihin luokkiin. niin kyllä se tuo sitä yhteistä vastuuta. (H3)

Kummit

Muutamassa koulussa oli käytössä kummitoimintaa, jossa isommat oppilaat toimivat kummeina pienemmille. Tällaisella toiminnalla tutustutaan koulun muihin oppilaisiin luokkarajojen yli ja otetaan huomioon toisia oppilaita.

Kutosluokkalaiset on niinku ekaluokkalaisten kummeja. Ja sit ku meillä on koulus oman koulun eskarit, niin vitoset ottaa eskareista kummioppilaat ja sitte ne jatkaa ikään ku kutosen niiden kans. [- -] Ja ne on niille pienille tosi tärkeitä. [- -] Kummioppilaat erityisesti on niille isoillekin tärkeitä, että ne odottaa, että ne pääsee kummeiksi, että sillä lailla ihan kiva, että ne ottaa pienempiäkin huomioon. (H1)

Kodit

Kouluyhteisön perustehtävään (kts. POPS 2014) kuuluu myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Kaikki haastateltavat toivat kodit esiin yhtenä opettajan työn osana. Kotien mukaan ottaminen koulun toimintaan luo kasvatuksellista yhteyttä. Vanhempien osallisuus on kuitenkin vaihtelevaa, ja osa opettajista kertoi, kuinka ainakin koulun puolelta pyritään luomaan toimintamallia kodin suuntaan. Opettajat mainitsivat, että oppilaan etu on se, mihin kaikki ensisijaisesti pyrkivät.

Musta tuntuu, että on hyvin sellaista yhteisöllistä, jotenkin tosi monissa asioissa otetaan kodit huomioon, mitä kodit vois tehdä. (H5)

Mä oonkin itte sanonut, että niin kauan oikeastaan sä pystyt pyörittellä kuinka vaan, niin kauan kun opettaja ja vanhemmat on samalla puolella, niin kaikki onnistuu. Että ikään kuin ei oo mitään ongelmaa, mutta sitten kun siihen väliin tulee joku

ongelma, että tämä nyt yrittää heidän lastaan vaan tänne ja tuonne, niin sitte se muuttuu hankalaksi ja sitte se menee väärään suuntaan, ja ei oo oppilaan etu enää sitte. (H1)

Kodin ja koulun yhteistyön perustana opettajat pitivät yhteistä säveltä. Usein yhteistyö on koulusta kodin suuntaan, mutta myös kotien yhteydenottoa kouluun päin tuotiin esiin. Raina (2012, 109–110) mainitseekin, että kasvatuskumppanuus on käytöissä jo päiväkodeissa, mutta kouluissa se on kohdannut vastarintaa, eikä siten vielä ole samalla tavalla kumppanuutta.

Mä oon pyrkiny siihen omien vanhempien kans saamaan sen, että yhdessä kasvatetaan ja yhdessä tehdään, että olis matala kynnyks ottaa opettajaan yhteyttä ja vastaavasti mulla olis matala kynnyks ottaa heihin yhteyttä ja aika hyvin se toimii. (H7)

Vasta-ajatuksena tälle kasvatuskumppanuudelle eräs opettaja mainitsi kotien liiallisen puuttumisen. Hänen mukaansa vanhemmat ottavat hieman liikaakin osaa opettajan pedagogisiin toimiin tai luokan kanssa toimimiseen. Kynnyks toimintaan puuttumisesta on matalampi kuin opettaja ajatteli ennen olleen. Tässä tulee mielestäni hyvin esiin se, että vaikka yhteisöllisyyttä pidettiin ennen voimakkaampana (ks. Saastamoinen 2009), niin opettajan autonomiaa arvostettiin, eikä opetustyötä häiritetty.

Jos ajattelee omaa kouluaikaa, niin eihän silloin, vanhemmat kävi vanhempainilloissa. Eikä niinkun sanotaan että oppilaat ei hypänny opettajanhuonees, eihän siellä käyty ikinä. Nyt sitte nykypäivänä niin sieltähän tulee niinku, esimerkiksi niitä vanhempia tulee, osalla on asiaakin joo. Mutta se on niinku väljentynt paljon sinne kotiin päin se yhteistyö. Siinä on niinkun hyvääkin, mut on siinä niinkun sitte ikään kuin sellaiset huonommatkin puolensa. Että sitte joskus tekis mieli sanoa, että anna nyt mä teen tämän työn täällä koulun pääs, että ikään kun. [- -] Kynnyks niinku puuttua siihen koulun toimintaan on paljon helpompaa, kuin ennen. (H1)

Kodit voidaan ottaa mukaan koulun perustehtävään yhteistyön kautta konkreettisemminkin osaksi koulutoimintaa. Perinteinen tapa, jonka opettajat ilmaisivat, on vanhempainyhdistyksen toiminta. Eräässä koulussa opettaja oli ottanut vanhemmat mukaan luokan toimintaan laajemman teeman mukaisesti eri ammattikuntien edustajina. Projektin aiheena oli työ ja yrittäminen, joten oppilaiden vanhemmat saivat kertoa työstään tai paikkoihin käytiin tutustumassa.

Se on niinku lähentänyt sitten, että mä huomasin, että se vuosi teki paljon. Oppilaat oppi ymmärtämään omia vanhempiaan ja vanhemmat ehkä rohkaistu puhuun enemmän omien lastensa kanssa ja keskusteleen ja opettamaan tämmösiä juttuja. (H7)

Toiminnan kautta voidaan luoda kasvattamista koko koulun näkökulmasta, sekä kotien kanssa tehtävän yhteistyön kautta, mutta kaksi opettajaa mainitsi vielä ajatuksiaan kylä kasvaa - näkökulmasta. Nämä molemmat opettajat määrittivät koulunsa kyläkouluiksi.

Kyllä tässä sellainen kyläyhteisö, niin kun on selvästi tai tavallaan ainakin se ajatus siitä ja tietty identiteetti, että kyllä se varmaan alkaa olla menneen talven lumia se sellainen oikeasti yhteisöllisyys ja että kaikki toisensa tuntisi ihan niin, mutta kyllä tää vielä sen kokoinen koulu on, että kaikki oppilaat oppii tuntemaan toisiaan ja kaikki opettajat tuntee kaikki oppilaat. [- -] Ehkä sillä tavalla se ajatus vielä siitä kyläkoulu ajatuksesta, niinku että kaikki oppilaat on niinku kaikkien. Ei oo semmoista mikä ehkä sitten tosi isoissa kouluissa on, että jokaisella on se oman tontti, tarkasti rajattu oma luokka. (H4)

Kyläkoulujen yhteisöllisyyttä ei kuitenkaan pidetty enää samanlaisena kuin ennen. Ennen yhteisöllisyyden koettiin olevan ”aitoa” ja nykyään enemmän rakennettua. Eräs opettaja mainitsi yhteisöllisyyden konkretisoituvan projekteissa, jotka luovat yhteisöllisyyden henkeä, vaikkakaan eivät enää niin suuressa määrin kuin ennen.

Jos mä vertaan vaikka omiin alakoulu aikoihin kyläkoulussa, se yhteisöllisyys oli aivan eri luokkaa, siis se oli oikeaa yhteisöllisyyttä. Siinä kaikki tehdään yhdessä ja valtavia projekteja tehdään yhdessä. [- -] Nyt on oppilaita, paljon kuitenkin. Niin se on sitte vaikeampaa, että ei siinä ihan sellaista samanlaista henkeä tuu. Mutta täytyy sanoa noi isot projektit tekee kyllä semmosta, että jos joku koko koulun yhteinen juttu, niin se tuo sitä yhteisöllisyyttä. Meillä se oli [- -] tänä vuonna. (H2)

Koulun perustehtäviin kuuluu myös ammatillinen yhteistyö koulun sisällä sekä niin sanotusti koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Näitä ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kunnan tai järjestöjen tarjoamat toiminnot koululle ja oppilaille. Oppilashuoltotyössä tätä yhteistyötä tuodaan toiminnan näkökulmasta esille. Toin jo toiminta-osiossa esiin erilaisia projekteja ja hankkeita, jotka ovat mukana koulun toimintakulttuurissa, mutta tuon ammatillisen yhteistyön ja oppilashuollon esiin vuorovaikutus-kärjessä. Tuon sen esiin siellä, koska yhteistyö on vuorovaikutusta ja vuorovaikutukselliset piirteet korostuvat ammattilaisten kohdatessa. Yhteisöllisyys perustehtävässä kiteytyy tulkintani mukaan yhteen hiileen puhaltamisena. Yhteen hiileen puhaltamisen ollessa tavoitteena, on se myös taustalla vaikuttavana arvona sekä näkyy toimintakulttuurin toiminnassa.

5.2 Yhteisön rakenteet

Johtajuus

Johtajuus nousee esiin kaikkien haastateltavien vastauksissa. Opettajat kokivat hyvänä helposti lähestyttävän ja ymmärtäväisen rehtorin. Opettajat toivat esiin, että rehtorin olisi hyvä tietää koulun arjesta sekä tuntee työyhteisö. Hyvänä rehtorina pidettiin rehtoria, jolla on itsellä opetuskokemusta ja täten kasvatuksellista otetta asioiden hoitoon. Rajakaltiokin (2011, 80) mainitsee, että rehtorin tausta opettajuudesta ylläpitää ammatillisesti läheistä suhdetta opettajiin.

Meillä on kyllä tosi ihana rehtori, se oli semmonen kauheen semmonen huomioonottava. (H5)

Rehtorina on luokanopettajataustainen rehtori, niin se kyllä varmaan edesauttaa sitä sellaista kasvatuksellista otetta, että hän ei koskaan sano, että mulla ei oo aikaa, että hän sit kattoo se ajan jostain tai sanoo, että hoidetaanko tää asia huomenna. Mutta hän ei koskaan sano, että hoida tää ite, tää juttu. (H7)

Kyllä mä nään todella keskeisenä sen johtajuuden [- - -] että se johtaja ikään kun, tuntis sen koulun arjen ja sen oman työyhteisönsä. [- - -] Niin sit jos sä et niinkun tunne, etkä oikein tiedä etkä oo itse tehnyt päivääkään työtä, jota sun alaiset tekee, niin onhan se aika haaste ja vaatii niinkun aikaa. (H6)

Joidenkin opettajien mukaan rehtorin jäävät välillä myös byrokraattisiksi ja etäisiksi, eivätkä opettajat sen vuoksi koe yhteistyötä rehtorin kanssa mielekkäänä. Tällaiset rehtorit ovat Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 17–18) mainitsemia hallinnollisia johtajia. Opettajat, jotka olivat työskennelleet hyvin erilaisten rehtorien alaisuudessa, osasivat vertailla johtamistyyliä.

Mullahan oli sellainen tilanne tossa, että mullahan oli eka vuonna eri rehtori ja nyt toka vuonna toinen, niin huomaa ainakin eron näitten kahen välillä tosi selkeesti. Että toinen oli just tämmönen, ei oikein huvittanut mennä sanomaan mitään, ja toinen oli taas semmonen, että tuntuu että hänelle voi mennä niinku kertomaan asioista. (H2)

Ite kun on elänyt nyt tän johtajan vaihdoksen, että jos ennen oli tällänen henkilöstöjohtaja ja hyvin helposti lähestyttävä ja semmonen lämmin. Ja nyt on sitte enemmän tämmönen paperi- ja asiajohtaja, niin kyllähän se tottakai heijastuu siihen yhteisöön. (H6)

Jaetun johtajuuden ideaa ja vastuunjakamista opettajat toivat esiin kouluissaan tai toivoivat sitä jopa enemmän. Monissa kouluissa oli käytössä erilaisia luokka-aste tiimejä, johtoryhmiä ja kokoonpanoja, joiden vastuulla oli päättää ja hoitaa asioita. Tällaisten rakenteiden kautta rehtorit voivat kätevästi jalkauttaa vastuuta ja päätöksen tekoa opettajille. Rehtorin delegointitaitoja ja vastuunjakoa opettajat pitivät tärkeänä, mutta samalla totesivat kuitenkin, että viime kädessä rehtori päättää.

Se on selvästi se johtaja [- -] Että hyviä esimerkkejä on nyt viime tai tän vuoden aikana ollut siitä, että on pystynyt jakamaan, koska hänellä ei riitä paukut siihen, että hän tekis kaiken itse, että tosi paljon on varmaan pari vuotta sitten varmaan tehty. (H4)

Tosi paljon vaikuttaa niin siihen, minkälainen työyhteisö on. Meillä hän on semmonen, että jakaa tarvittaessa, että sää teet ton ja tee sää toi, ja yhdessä voidaan miettiä asioita, mutta sitten kuitenkin loppupeleissä ite päättää, jos on jotakin päätettävää. Ja asiat hoituu, että mikään ei jää roikkumaan. (H5)

Ehkä vähän sille johtajuudelle kuitenkin sellaista piikkiä. Jo niinku senkin takia, että se on tosi tärkeä, että on sellainen toimiva. (H5)

Willman (2012, 163–164) sekä Liusvaara (2012, 187–188) korostavat tutkimuksissaan, että rehtori on keskeisessä asemassa erityisesti koulun toimintakulttuurin muutoksessa yhteisölliseen suuntaan sekä rakennettaessa yhteisöä. Opettajat raportoivat rehtorilla olevan vaikutusta laajasti koko kouluun ja rehtorin tapa toimia vaikuttaa siihen yhteisöllisyyteen, mikä koulussa vallitsee. Opettajat toivat esiin, että rehtori on koulun toimintakulttuurissa ilmapiirin luoja, jonka asenne vaikuttaa aina oppilaisiin saakka.

Kyllä ne tekee ihan hirvittävän paljon se, että minkälainen se on se rehtori, siis ihan älytön, se vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin jotenkin, ku se menee siitä opettajiin ja siitä se lähtee oppilaisiin. [- -] Aivan tosi paljon heijastuu kyllä. Sieltähän se tuntuis muutos kyllä lähtevän, mutta kyllä musta tuntuu, että yritystä meidän rehtorilla on ollu, että hän niinku haluaa kehittää itseään ja muuttaa sitä koulua. (H2)

Meillä niinku rehtori on hyvin tiiviisti tässä ajatustavassa mukana, mutta tää koko koulu kasvattaa idea ja tää homma on lähtenyt liikkeelle jo aikaisemmin, edellisen rehtorin aikana, että ei voi niinkun ajatella, että hän olis niinku pelkästään se joka vie eteenpäin. (H3)

Rehtoreiden johtajuuteen on luotu paljon erilaisia malleja ja on luokiteltavissa erilaisia johtajatyyppejä, kuten olen aiemmin esittänyt (ks. luku 3.2.1). Mikään näistä malleista ei kuitenkaan yksinään tule esiin opettajien kokemuksissa johtajuudesta. Yhteisöllisyyden näkökulmasta johtajuus on merkittävässä asemassa, mutta mielestäni yhteisöllisen toimintakulttuurin johtajatyyppejä ei ole luokiteltu, vaan se on sekoitus erilaisista johtajuuden piirteistä.

Päätöksenteko ja vaikuttamismahdollisuudet

Jaetun johtajuuden tuoma vastuunjako antoi opettajille tunteen, että heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon suunniteltaessa koulun toimintaa. Eräs opettaja mainitsi, että hänen koulussaan erityisesti yritetään viedä päätöksentekoa yhteiseen suuntaan jaetun johtajuuden kautta. Hän oli kuitenkin vielä hieman skeptinen siitä, millaista päätöksenteko tulee käytännössä olemaan.

Yritetään nyt sitten tätä jaettua johtajuutta, että henkilöstökin kokisi vielä enemmän, että heillä on oikeesti jotain osaa ja arpaa näihin päätöksiin. Että kuulostaa hyvältä, mutta katotaan mitä se tulee sitten olemaan käytännössä. Mutta kyllähän niinkun tota kauttakun sitä yhteisöllisyyttä voi niinkun kehittää ja viedä oikeaan suuntaan. Että jos oppilailta on olo, että heitä kuullaan ja henkilökunnalla on olo, että heitä kuullaan. (H6)

Kaikkien haastateltavien kouluissa oli oppilaskunta, joka oli järjestänyt erilaisia teemapäiviä tai tapahtumia. Oppilaiden mukaan ottaminen päätöksentekoon on haastateltavien mukaan vielä rajoittunutta, sillä koulunhenkilökunta on ohjaamassa ja toteuttamassa oppilaskunta toimintaa. Oppilaskunnan toiminta on opettajien mukaan lähinnä yhteisten mukavuustekijöiden järjestämistä, ei niinkään aitoa vaikuttamista.

Kyllä se nyt on tietysti sellaista, että aikuiset sillee mieltii ja tarjoaa eri vaihtoehtoja, mutta sit niistä vaihtoehtoista ne lapset voi päättää. (H5)

Mun mielestä taas tänä vuonna taas niinku vähän parempaan suuntaan menny se asia. Kyllä ne aina ovat järjestäneet perinteisesti jotain tiettyjä tapahtumia ja sellasia, mutta siinä on käyny ajan mittaan niin, että vanhempienyhdistys on ottanut sieltä liikaa vastuuta niiltä ja sitte oo itse oppilaskunta enää tehny mitään. [- -] Ja sitte nyt on ollu semmosta kivaa, niinku mun mielestä mukavaa työtä, että he ovat lähteneet ajaa jotain asioita. Että halutaan pihalle jotain tiettyjä juttuja, muutoksia, vaikka niin ku noita pihamaalauksia, kuvioita nytte tullaan toteuttamaan, sen takia että he on tehny sellasen aloitteen. Ja sit jotain muuta, että tollasiin ehkä sellasiin niinku mukavuustekijöihin tai semmosiin kivoihin juttuihin he osallistuu. Mutta ei sitte niinkään, että vois osallistua vielä enemmän sellaseen oikeeseen hallinnollisempaan tai en mä tiedä onko se sitte vähä kunnianhimosesti aateltu alakoulussa, että ehkä heistä se kaks vanhinta pystyy, mutta sitte ei paljon nuoremmat. (H4)

Vaikka haastatteluissa tuli esiin opettajien ohjaava toiminta, nousi opettajilla mieleen asioita, jotka ovat lähteneet suoraan oppilaiden aloitteista ja mielenkiinnon kohteista, kuten edellä ollut esimerkkinä. Oppilaslähtöisesti on helppo toteuttaa pieniä konkreettisia asioita osana kouluarkea. Opettajien kokemukset osoittivat, että oppilaat osaavat itsekin tehdä ehdotuksia ja kerätä tukea niille.

Yhen oppilaan aloitteesta meille tuli (ruokailuun liittyvä ehdotus). Hän oli sitä mieltä ja sitten keräs adressin ja sai kannatusta, niin sit tuli (ruokailuun liittyvä ehdotus). On tämmöstäkin. (H5)

Kyllä mun mielestä tää on esimerkki siitä, sellaisesta oppilaslähtöisyydestä. Ne sitä (välituntitoimintaa) tavallaan ite ehdotti ja sitten me sitä yhdessä tavallaan jalostettiin ja sit he kanto vastuun. Ja tavallaan, että jos oppilaalta tulee joku idea ja se on vaan mahdollista toteuttaa, niin kyllä se niinkun toteutetaan. (H6)

Meillä oli ihan aktiivinen oppilaskunta, toinen opettaja piti sitä. Että en sitä tiä, että minkälaista se oli niinku sieltä sisältä päin katsoen, mutta hän oli semmonen

konkari opettaja. Ja kyllä, niinku oli tosi aktiivista se toiminta ainakin ja kyllä mä uskon ainakin ja siltä se ainakin vaikutti, että oppilaslähtöistä. Että onhan se hankala, kyllä mä tiedän, että siinä aikalailta se opettaja, joka sitä vetää niin pystyy sitä johdattamaan siihen, mitä aikuiset ja opettajat nyt haluaisivat että mitä täällä tehään, mutta jotenkin mulle tuli olo siitä innostuksesta mikä oli niillä oppilaskunnan jäsenillä, että se olis ihan niinku heidän toiveistaan ollu kaikki mitä tehään. (H2)

Muutammat koulut ja opettajat olivat ottaneet oppilaita mukaan myös suunnittelemaan rakenteellisia asioita tai kysyneet oppilailta mielipiteitä tuleviin muutoksiin. Tällaisten suurempiin linjoihin vaikuttamisella saadaan koulun toimintakulttuuria luotua enemmän oppilaiden näköiseksi.

Tehtiin tämmönen unelmien luokka, ne sai suunnitella sinne ite, että mitä ne halus sinne. ja just esimerkiksi vanhempainyhdistyksen osallistui siihen. toivottottiin niitä säkkituoleja, niin ne kustansi sitten niitä. (H5)

Opsia ollut kirjoittamassa niin tota, niin tietenkin sitte ajan mittaan kun sitä on tehty sitä työtä niin, mä oon haastatellu heitä ja vieny asioita niinku eteenpäin. Se on jännä kuinka paljon heilläkin on ajatuksia siitä, mitä pitäis tehdä ja kuinka ja minkälaista arvioinnin tulis olla. Ku ei sitä oo oikeastaan kysytty heiltä, että mitä he näkee parhaaksi. Että sitä on vaan kokeiltu erilaisia ja tehty ja jotenkin sen ajatuksenkin herättäminen, että oppiminen on tärkeintä eikä se numero välttämättä siellä todistuksessa. (H3)

Opetushallituksen (2011, 70) demokratiakasvatusselvityksenkin mukaan koulun toimintakulttuurin tulisi olla enemmän koko koulua osallistavaa. Tähän suuntaan on opettajien kokemuksen mukaan jo viitteitä, mutta pysyväksi toimintakulttuurin piirteeksi se ei kuitenkaan vielä ole tullut. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 188–189) pohtivat, että nämä heikot vaikuttamismahdollisuudet voivat olla syynä oppilaiden vähäiseen kouluviihtyvyyteen. Eräs opettaja kiteytti erittäin hyvin viihtyvyyteen ja yhteenkuuluvuuteen liittyen seuraavan kommentin:

Että sä tulet hyväksytyksi ja kuulluksi ja nähdyksi, niin sehän siinä varmaan on se pontti. [- -] Jos mieltii, että jos niinku kokee, että mä en tuu kuulluksi ja nähdyksi ja mulla ei oo niinku, että se on ihan sama oonks mää täällä vai en. (H6)

Tämä kuuluminen tulee esiin mielestäni myös yhteisön vuorovaikutuksessa, mutta halusin nostaa sen esiin tässä osallistumisen ja vaikuttamisrakenteiden kohdalla.

Kasvatusvastuu

Raina (2012, 129) puhuu johtajuudesta koko ryhmän ominaisuutena. Itse ajattelen, että jokainen opettaja auktoriteettina on kasvatusvastuussa. Yhteisön rakenteeseen kuuluva yhteisöllinen kasvatusvastuu nousi vahvasti esiin haastateltavien puheessa ja halusin tuoda sen tässä esiin. Kaikki

opettajat kasvattavat kaikkia oppilaita, eivätkä ainoastaan omaa luokkaansa. Kaikki kasvattaa kaikkia -ajattelu korostaa opettajien mukaan kuulumista koko yhteisöön.

Oon miettinyt sitä just tän koulun kohdalla, kun mielestä just täällä aika hyvin on sellanen, toteutuu sellainen yhteisöllisyys. Että juuri ehkä sekin ja ajatus siitä, että me kaikki opettajat kasvatetaan tämän koulun jokaista lasta, eikä vaan sitä omaa luokkaa. [- -]Niin ja kuitenkin kun aikuisia ei oo sen enempää, niin niillä on sitte se, silloin kun he on läsnä, niin he yhtäläillä kasvattaa lapsia. Ja avustajiahan on, että ne nyt tietenkkin on osa sitä porukkaa, yhtäläillä kun opettajat. (H4)

Puututaan tavallaan, oli kenen tahansa oppilas ja huolehditaan ja tietysti sillä tavalla. Eikä sitä ikinä ajattele sillä tavalla, että en mä nyt ehdi, ku tuo ei oo mun oppilas. (H2)

Juusenaho (2007, 3–5) mainitsi koulun toimintakulttuurissa kaikki koulun aikuiset. Muutama opettaja nosti esiin myös koulun muun henkilökunnan osana kasvatusyhteisöä. Näin kasvatuksellinen vastuu on kaikilla kouluyhteisössä toimivilla.

Vaikka kuka vanhempi teille tuolla sanoo, tai aikuinen, joka teille sanoo, on se sitte siistijä tai keittäjä tai minä tai vaikka kutosen opettaja tai kuka vaan. (H1)

Keittäjällä ja siivoja-henkilökunnalla on niinku rooli siinä yhteisössä. Niin ja tietenkkin ennen ollu vielä vahvempi, mutta on edelleen ja varsinkin se vakkarioporukka, ne pari keittiötyöntekijää, jotka on aina siinä, niin on osa sitä kasvatusyhteisöä. (H4)

Yksi opettaja toi esiin, että heidän koulussaan myös oppilaat tutustuvat koulun työntekijöiden työhön ja tulevat näin tutuiksi heidän kanssaan. Tällainen toimintatapa kuului heillä vahvasti koko koulu kasvattaa -teemaan, jota heidän toimintakulttuurissaan korostettiin. Yhteistuntien pitämistä pidettiin myös kasvatusvastuun jakamisena, ja toin sen esiin jo yhteisön toiminta -osuudessa. Yhteisön rakenteet tarkoittavat niitä keinoja, joilla yhteistyö toteutuu (Raina 2012, 127). Johtajuudelle opettajat antoivat painoarvoa, sillä rehtori on kuitenkin viime kädessä se, joka toimintakulttuurin toteuttamiselle luo raamit. Opettajat nostivat esiin myös erilaisia päätöksentekoon ja osallistumiseen mahdollistavia rakenteita, joita oli kuitenkin käytössä hyvin vaihtelevasti eri kouluissa, ja osittain nämä rakenteet olivat niin sanotusti keinotekoisesti luotuja. Merkittävänä opettajien kokemuksissa oli yhteinen kasvatusvastuu koko kouluyhteisön näkökulmasta. Kasvatusvastuu luo yhteenkuuluvuutta ja siten yhteisöllisyyttä.

5.3 Vuorovaikutus

Työyhteisö

Opettajien vastaukset osoittivat, että merkittävää yhteisöllisyyden kannalta on työyhteisö. Kaikki haastateltavat pohtivat työyhteisöään ja sen luomaa yhteisöllisyyden tunnetta. Työyhteisön ilmapiirillä opettajat kokivat olevan vaikutuksia niin itse työhön, kuin koko koulun ilmapiiriinkin.

Jos mä ajattelen koulua ja yhteisöllisyyttä, niin mulla tulee heti ensimmäisenä mieleen, niinku se opettajien työyhteisö. (H1)

Enemmän kun mikään muu niin merkkää se, että mitenkä siellä opettajanhuonees kemiaat pelaa. [- -] Periaattees mitä pienemmäs yhteisös, niin ne välit on niinku pakkokin olla niin, että ne pelaa. (H2)

Opettajien kertomuksissa työyhteisön yhteisöllisyydessä korostui keskustelun merkitys. Keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta koettiin tärkeäksi puhua kaikista asioista avoimesti ja rehellisesti. Eräs opettaja mainitsi, että avoimen keskustelukulttuurin kautta toimitaan ammatillisesti eikä siten pääse syntymään ristiriitoja työyhteisössä.

Varmaan tuo niin kun se opettajanhuoneen ilmapiiri on kaikki kaikes, ku niitten kans sä teet niinkun ja sitte sä pystyt aika paljon toisten opettajien kans keskustella. [- -] Ennemmin sitte näin, että vaikka ei ulkoiset puutteet ookaan, kunhan vaan kaikilla on niinkun kivaa. Niin pystyy olla oma ittensä, sanomaan justiin mitä on mieltä asioista, niin ei tartte sitte niinku pankota. (H1)

Se tässä tossa työyhteisössä on mukavaa, että se ei niinkun että ei oo sellaista kuppikuntaistumista, siltikin vaan niinku yritetään parhaamme, niinkun tulla toimeen ja olla kärsivällinen ja ohjata tai jotenkin niinku puhumalla. Että ei oo mitenkään tullut sellaisia isoja konflikteja, tai mitään sellaista, että kukaan lakkais olemasta ammatillinen, että se on semmosta ammatillista mun mielestä. (H4)

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että tasa-arvoista työyhteisön jäsenyyttä sekä osallistumista yhteisiin asioihin arvostettiin. Opettajat toivoivat myös, että jokainen uskaltaisi sanoa mielipiteensä työyhteisössä. Näin kaikkien kuuleminen ja osallisuus loisi tasapuolisen tilanteen kaikille. Opettajat mainitsivat, että kun yhteisössä antaa itsestään saa myös itse vastineeksi. Tällaista jakamisen kulttuuria eräs opettaja pohtikin kouluissa olevan, eikä enää yksinpuurtamista oman luokan kanssa.

Ehkä siis semmonen mitä mä oon miettinyt jonkin verran, että tavallaan kaikki ikään kuin antais sille yhteisöllisyydelle itsestään jotakin. Että ainahan työyhteisössä on niitä henkilöitä, jotka haluaa vähän mennä sieltä mistä aita on matalin ja tehdä sen mikä on ihan pakko. Mutta sitte jotenkin, että niitä vapaamatkustajia olis vähän vähemmän ja jos kaikki antais, en mä tarkoita nyt mitään tuntien työtäkään, vaan ihan semmosta että mä voin hoitaa tän ja vähän niinkun kaikkien hyväksi. Niin se ois mun mielestä semmonen, mitä voitais niinkun kehittää. Ja se tulee olemaan varmaan vähän niinkun ikuisuus ongelma, koska aina niitä mahtuu sinne joukkoon, jotka ei oo siihen valmiita. On valmiita kyllä ottamaan, kun muut tekee, mutta ei oo valmiita antamaan. Ja sit jotenkin taas

koulun näkökulmasta kyl mun mielestä niinkun tavallaan pitäis mieltää niitä oppilaita ja siten tavallaan panostaa siihen yhteisöllisyyteen. (H6)

Ennen on ollu niin vahva ja voimakas sellainen, että tää on mun luokka ja ovi kiinni ja mä olen täällä. Että semmosta ei kyllä nykyään oo. [- -] Siellä voi olla joku toinenkin aikuinen siellä luokassa, oli se sitten erityisopettaja tai ohjaaja. Tavallaan antaa niinkun, se samanaikaisopetus, se on niin mukavaa ja hyvää ja toimivaa. (H5)

Työyhteisön toiminnassa on aina läsnä yhteisö- ja yksilönäkökulma, sillä yhteisö muodostuu kuitenkin yksilöistä (Paasivaara & Nikkilä 2010, 12 – 13). Opettajat toivat esiin, että yhteisöllisyyden toteutuminen ja luominen riippuvat paljon henkilöistä. Henkilökemiat sekä yhteinen sävel edesauttavat yhteistä toimintaa, ja vastaavasti estävät, mikäli yhteistä suuntaa ei löydy. Tämäkin opettajien esittämä ajatus korostaa sitä, että yhteisö koostuu kuitenkin aina viime kädessä yksilöistä.

Se tulee vähän niin, että kenellä opettajilla synkkaa niin ne tekee yhdessä niitä juttuja. (H7)

Tosi paljonhan se on kiinni, että miten niitten opettajien kemiat kohtaa, mutta että on sattunut luokanopettajien kanssa itelläkin sillee, että on ollu kiva tehdä jotain yhteistä. (H4)

Henkilökemioiden lisäksi opettajat raportoivat kollegoistaan, jotka eivät koe yhteistä toimintaa tarpeellisena ja toimivat mieluiten vaan yksin luokkansa kanssa. Opettajien mukaan tällaiset henkilöt eivät ole halukkaita luomaan yhteisöllistä ilmapiiriä yhteisen toiminnan kautta.

Riippuu tosi paljon opettajasta, jos sattuu hyvin yhteen, niin kummitoimintakin on aika vilkasta, mutta jos on sit semmonen opettaja, joka ei niin kauheesti välitä ja viitsi ja kokee sen hyvin vaan pakollisena, sitten semmosen kanssa ei ole sitten kun jotkut pakolliset.

Yksi opettajista piti merkittävänä, että työyhteisön positiiviset vaikutukset ulottuvat myös koulun ulkopuolelle. Hänen mukaansa hyvä yhteisö luo tunteen hyvästä toiminnasta niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Tämä vahva yhteisöllisyyden tunne liittyy yhteenkuuluvuuden tunteeseen, jota koetaan sitten vielä työn ulkopuolellakin (ks. Saastamoinen 2009, Paasivaara & Nikkilä 2012).

Yhteisöllisyys on parhaimmillaan silloin kun joku sano, että onks niitten työkavereitten kans pakko olla vapaa-ajalla. [- -] Niin kyllä mun mielestä silloin kun yhteisöllisyys toimii hyvin, ja työyhteisössä on kivaa, niin silloin sitä vapaa-aikaa pystyy viettää sen työkaverin kanssa ja silloinkin voi olla kivaa. [- -] Ja siitä tulee sellainen tunne, että musta välitetään ja sitä työtä on mukavampi tehdä. Ja sinne on mukava mennä, kun tietää että siellä niinkun kollegan tuki on taustalla ja hommat toimii yhdessä. (H7)

Opettajat raportoivat monenlaisista piirteistä työyhteisössä, mutta kaikki korostivat työyhteisön merkitystä yhteenkuuluvuuden kautta, joka luo yhteisöllisyyttä. Opettajien työyhteisön hyvinvointi heijastuu suoraan oppilaisiin, sillä ovathan opettajat mallina oppilaille yhteisöllisestä toiminnasta (ks. Haapaniemi & Raina 2014, 40–41).

Me-henki

Opettajat osoittivat haastatteluissa tärkeäksi yhteisöllisyyden opettajayhteisössään, mutta myös luokkayhteisössä, jonka yhteisöllisyyden luomisessa he itse ovat avainasemassa. Luokan sisäinen yhteisöllisyys on paljon kiinni opettajan tekemästä ryhmäytymisestä (ks. Repo-Kaarento 2007, 56–59). Opettajat mainitsivat, että luokkahenkeä pitää tietoisesti rakentaa, ettei kukaan jäisi luokassa ulkopuoliseksi.

Että kyllä se niinkun vaatii tietoista rakentamista se luokkahenki ja semmonen yhteisöllisyyden tunne, että me ollaan luokka ja me ollaan osa [- -] koulua tai näin. (H7)

Jos ite miettii, mikä vaikka miettii, että mikä motivoi tekemään tätä työtä, niin se on juurikin toi yhteisöllisyys, että kukaan ei jäis ulkopuoliseksi vaikka luokassa. Ja se ainakin on mulla yks miksi mä tykkään tästä työstä niin paljon. (H6)

Muutama opettaja korosti me-hengen luomisen tärkeyttä, jossa oppiminen jää toisarvoiseksi. Hyvän luokkahengen luominen on opettajien mukaan edesauttamassa oppimista. Luokkahengen kautta ehkäistään kiusaamista ja sitä kautta luodaan kouluviihtyvyyttä.

Mutta oli se sitten jostain poiskin. Ei me olla käyty kirjoista kaikkia asioita eikä tehty opsista ihan jokaista juttua, mutta kuitenkin että käytöstävät on ja sellainen perus kunnioittaminen toisia kohtaan. niin se on. (H6)

Ekaluokalla, just on ne isot tavoitteet siinä oppimisessa, mutta kyllä mä nyt oon kuitenkin laittanut aika kärkisijoille tämän, että tulis semmonen me-henki luokkaan, ja sellainen yhteisöllinen meininki. Kuitenkin se ennalta ehkäisee kaikkee kiusaamista niin paljon, ja kouluviihtymistä niin paljon ja ihan sitä kautta sitä oppimista. Siis edistää sitä oppimista, se on kyllä hirveen tärkeä asia ollut. (H2)

Luokkahengen luomisessa ja korjaamisessa oli joissain kouluissa mukana myös ulkopuolisia toimijoita. Opettajat raportoivat, että toimijoita oli joko erikseen kutsuttu tai niiden työ oli osa toimintakulttuuria. Yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteidenkin mukaan toimet voidaan kohdistaa luokkaan. (ks. Perälä ym. 2015, 56, 78–81.) Tällainen ulkopuolisten toimijoiden mukana olo on siis oiva esimerkki siitä suunnasta mihin yhteisöllisellä oppilashuollolla pyritään.

Luokassa tosi huono ryhmähenki ja oli kiusaamista, kaikennäköistä nimittelyä ja pilkkaamista. Yritin sitä ensin ite, että jos se siitä jotenkin parantuis, mutta tuntu, jotenkin että en saanu mitään muutosta aikaan Niin sitte toi kuraattori ja nuorisotoimesta tuli joku täti sitten, niin niiden toimesta oli sitten sellaista ryhmäyttämistä. (H5)

Yks seurakunnan nuorisotyöntekijä, joka käy tässä, ei nyt viikottain, mutta sillä tavalla aika usein. Se on tavallaan niinku meidän semmonen kummityöntekijä, joka käy sitte luokissa pitämässä sellaisia ryhmäytymistunteja ja semmosia niinku kivoja. Niin se ihminen on semmonen, joka varmasti kanssa luontevasti jotenkin solahtaa tohon, ja on osa. (H4)

Moniammatillinen yhteistyö

Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti yhteisöllistä toimintakulttuuria luodaan yhteistyössä kaikkien koulun toimijoiden kesken (POPS 2014, 79). Yhteisöllisyyden luomisessa ja yhteisön toimivuuden kannalta opettajat toivat esiin yhteistyön eri ammattilaisten kanssa. Vaikka yhteistyö voidaan nähdä osana koulun toimintaa ja perustehtävää, haluan tuoda sen esiin tässä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Erityisesti haastatteluissa esiin nousi kuraattoreiden osallisuus yhteisöllisyyden kannalta. Kuraattoreiden rooli koulun toimintakulttuurissa oli hyvin vaihtelevaa eri kouluissa. Osalla opettajilla oli erittäin hyvä kokemus yhteistyöstä. Helposti lähestyttävä kuraattori ja sujuva yhteistyö loi opettajille kokemuksen hyvästä yhteisestä toiminnasta.

Meillä oli yks vuosi kuraattori, joka oli pohjakoulutukseltaan luokanopettaja ja voi kuinka helppoa oli yhteistyö sen ihmisen kanssa. Kun mietittiin, että jotain pitäis tehdä ja tarvittais apuja sinne luokkaan, niin hän kysy että minkälainen se sun luokkatilanne on ja minkälaista sulla siellä on. Ja sit se opettaja oli kertonu ja kuvailu sitä, ja sit se oli että mitä jos mä tulisin sinne luokkaan ens aluksi katteleen ja tarkkaileen vähän. me katottiin silmät pyöreenä, ai sää tulisit sinne paikalle, että kun ei meillä oo kuraattorit aikasemmin tullu mihinkään luokkaan paikalle tai tolla tavalla avuksi. (H7)

Koulupsykologi ja koulukuraattorin näkee viikoittain, että jos on jotain asiaa niin on niinkun helppo lähestyä. Toki voi aina soittaa tai lähettää sähköpostiakin, tai täyttää niitä huolilomakkeita, mutta kyllä mä kyllä ite tykkään siitä kasvokkain kohtaamisesta. Se on kyllä mun mielestä toiminut jotenkin tosi hyvin. (H6)

Koulusosiaalityö saattaa olla tapauskohtaista ja jäädä ulkopuoliseksi palveluksi (ks. Wallin, 2011, 21–30, 109–112). Kuraattorit koettiin joissain kouluissa etäisiksi, eikä yhteistyö heidän kanssaan ollut toimivaa. Opettajien kokemuksen mukaan kuraattorien toimet eivät olleet heitä palvelevia, esimerkiksi yksi kuraattori oli vedonnut taitojensa puutteeseen apua pyydettyä. Opettajat toivoivat heitä kuitenkin osaksi koulun sosiaalista ympäristöä ja toimintakulttuuria luomaan. Eräässä koulussa kuraattori oli jäänyt myös irralliseksi ja kouluyhteisön ulkopuoliseksi, johon osaltaan

vaikutti se, että hän vieraili koululla vain satunnaisina päivinä. Kuraattorin työkuva ei myöskään kaikkialla koettu selkeäksi, tai opettajilla oli erilainen näkemys kuraattorien toiminnasta kuin kuraattoreilla.

Mutta kuulin, että tänä vuonna ne (kuraattorit) on siirtynyt rehtorien alaisuuteen, että mä en tiedä tuleeko siihen jotain muutosta vai pitääkö he edelleen sen tiukan rajan, että he on ikään kuin sitä sosiaalisen puolen ihmisiä. Jotenkin kaipaisin siihen, että tulis nyt joku muutos, että he jalkautuisi myöskin sinne opetuksen puoleen ja sinne siihen yhteisöllisyyden, kouluhengen luomiseen, osallistuisivat siihen, kun heidät kerran siirrettiin rehtoreiden alaisuuteen. (H7)

Vois ajatella, että kuraattoria pitäis nähdä paljon enemmän, että se vois olla esimerkiksi osa sitä. Esimerkiksi pienet oppilaat nehän vierastaa osaltaan, että kun ne näkee, että tuo on se kuraattori. Että sillä lailla, että se ei oo niille niin tuttu. (H1)

Se on varmaan niin kallista se psykologien ja kuraattorien työaika, että siihen ei voida käyttää aikaa, että ne istuu niissä palavereissa, niinkun se ei oo sitten tehokasta työntekoa. Mä ajattelen, että se on vaan rahasta johtuva. Se ei oo niinku oppilaiden edunmukaista, eikä sitte sen yhteisöllisyyden. Koettais että me ollaan tässä näitten oppilaitten asialla, me asiantuntijat, tai ne oppilashuollon ryhmänjäsenet [- -] Se psykologi oli ihana, kun se oli halukas tekemään yhteistyötä ja samoin erityisopettaja. Sitte kuraattorin kanssa ollaan vähän oltu törmäyskurssilla kanssa siinä, että mitkä, just sen toimintakulttuurin kanssa. Että minkälaiset tavat tai minkälaisen polun kautta päädytään kuraattorille, että on ollut vähän eri kun mitä me ollaan aateltu. (H4)

Toimivan yhteistyön näkökulmasta opettajat pitivät hyvänä, että kuraattori jalkautuu oppilaiden pariin ja tietää, mitä koulun arki on. Eräs opettaja mainitsi, että kuraattori oli kokenut kollegoidensa puolelta rajoitusta yhteistyötä kohtaan. Pyyteetön lähestyminen kuraattorin puolelta herätti kuitenkin haastattelemisani opettajissa luottamusta ja siten pohjaa toimivalle yhteistyölle. Tätä ajatusta tukee Wallinin (2011, 21–30) näkemys koulusosiaalityön mahdollisuuksista ja hyödyntämisestä.

Sitten oli tosiaan niin ihana vuosi, kun oli kuraattorin sijaisena tämmönen luokanopettajataustainen ihminen, jolla oli luokanopettaja pätevyys. Hän oli sitten myöhemmin itensä kuraattoriksi. Häntä oli alkanu myöhemmin kiinnostaa se ala. Niin mä sanoin, että sä oot kyllä nyt niin oikeessa paikassa ja oikeella alalla, mutta kuinka saatais muutosta aikaan, että muutkin kuraattorit suhtautuis tähän asiaan näin. Niin hän vaan totes, että ei sitä varmaan ihan heti saada, että kyllä hän oli kokenut tuolla kuraattorien palavereissa sen, [- -] että luokkahuone ei ole kuraattorin työpaikka, vaan se on opettajan työpaikka ja sinne ei mitenkään suositella menemään. Vaan kuraattori tavataan sitten kuraattorin huoneessa. (H7)

Viime lukuvuonna oli ensimmäisen kerran niin, että hän tarjos sähköpostilla itseään. Laitto päiviä milloin hän on paikalla tai tavattavissa ja voi sopia ajan, että voit tulla tai tarjos, että voin tulla luokkaan. Just oli siinä munkin luokassa siinä

parina päivänä käymässä. että ihan selkeesti erilainen, kun vaikka joskus ennemmin, tosin siinä kyllä muuttu, että oli eri kuraattori kun aikasemmin, että oliko se sitten hänen oma toimintatapa. Mutta aikasemmin ei ollu sellaista. (H5)

Opettajat halusivat nostaa esiin muutamia muita koulussa toimivia ammattilaisia, jotka toiminnallaan olivat tulleet osaksi yhteisöä ja siten lunastaneet paikkansa toimintakulttuurissa. Nämä mainitut koulun aikuiset vaihtelivat hyvinkin paljon eri kouluissa.

Psykologi jäi nyt just äitiyslomalle, mutta se joka just nyt tässä oli suurimman osan tätä lukuvuotta meidän kanssa, niin oli joka viikko yhtenä päivä paikan päällä ja siten tuli osaksi yhteisöä. Niinku oli sellainen persoona, että oli helposti lähestyttävä. [- -]Erytisopettaja käy kahtena päivänä, kaks koko päivää. Se on selvästi niinku osa tätä koulua ja yhteisöä. (H4)

Me toki tehdään paljon yhteistyötä ton nuorisotoimen kanssa, elikkä sitten ne nuorisotoimen tekijät on jalkautuneena meidän kouluun. (H7)

Oppilashuolto osana moniammatillista yhteistyötä

Oppilashuolto on konkreettinen osa moniammatillista yhteistyötä, sillä usein oppilashuollollisia toimia toteutetaan yhdessä muiden tahojen kanssa (ks. Perälä y. 2015). Opettajat kokivat oppilashuollollisen yhteistyön kuitenkin haastavaksi oppilashuoltolain tuoman tiukan byrokratian vuoksi. Vaitiolovelvollisuutta pidettiin tärkeänä, mutta yhteisten asioiden hoidossa sen katsottiin hankaloittavan asioita. Tiukka vaitiolovelvollisuus ja luvat asioista keskusteluun koettiin jopa yhteistyötä ehkäisevänä.

Mun mielestä, niinku tuos oppilashuoltolais oli, että se on tosi kiva, että tehdään yhteistyötä ja näin niinku, mut sit siinä on joku ongelma. Tietosuoja laki, että et sä saa antaa toisen tietoja, jos toinen kieltää. Niin miten sit oot yhteisöllinen, niinku vaikka joku psykologin lausunto, jos ei saa antaa eteenpäin. Koulus ei tiedätä, mitä siellä psykologilla on tapahtunut, mitä siellä on sanonu se lapsi tai opiskelija tai näin. (H1)

Tähän asioiden käsittelyn hankaluuteen liittyen opettajat kokivat jäävänsä paitsi tärkeästä tiedosta, jota tarvitsisivat oppilaista heidän kanssaan toimimiseen. Heidän mukaansa yhteisöllisyys näyttäytyisi tässä yhteisen tuen antamisessa oppilaille.

Jos on itellä vaikka huoli jostakin oppilaasta, niin kertoo siitä, mutta sitten vaikka joku terveydenhoitaja ei voikaan kertoa siinä, jos mä vaikka kysyn jostain, että kun mä oon huomannut tällaista. Niin sitten toteaa vaan, että niin joo. Vähän niin, että mä tiedän, mutta kun en saa kertoa. [- -] Ei niistä siinä arjen kiireen keskellä ala

huvin vuoksi utelemaan kenenkään asioista. Vaan ihan oikeesti on huoli jostain lapsesta. No ehkä se asia ei sitten kuulu mulle, mutta.. (H5)

Ne oppilaat, jotka on käyny kuraattorilla viime lukuvuodenaikana, niin mä en tiedä yhtään mitä siellä on puhuttu tai tehty tai ketkä kaikki siellä on vaikka perheestä tai lähipiiristä tai muista tahoista niinku käyny. Mä en ehkä vielä niin kun siinä tuota yhteisöllisyyttä ole nähnyt tai kokenut. Mutta siis hieno tavoite, mutta miten se sitte oikeesti käytännössä on mahdollista. (H6)

Muutama opettaja raportoi ajatuksesta, jonka mukaan oppilashuoltolain astuttua voimaan yhteistyön ja tuen määrä olisi lisääntynyt, mutta näin ei kaikkialla käynytäkään. Yksi opettaja ei muistanut käyneensä kertaakaan lukuvuoden aikana oppilashuoltoryhmässä. Osa opettajista koki jääneen yksin näiden asioiden kanssa ja heidän vastuunsa oppilashuollollisissa asioissa on kasvanut.

Voi sanoa, että aika paljon pitää yksin selvitä. Tosi huonot, tuntuu että on resurssit, että niinkun varsinkin just ton oppilashuoltolain. Mä ymmärsin, että tämä lisääntyy ja just tämä yhteistyö ja tämä, mutta ei se käytännös sitte ihan kuitenkaan oo tuolla ruohonjuuritasolla lisääntynyt. (H1)

Mä koin sen parempana, että mä pystyin kerran tai kaks istumaan sen oppilashuoltoryhmän kanssa saman pöydän ääreen ja kokemaan, että he kaikki ovat läsnä ja kuuntelevat. Mä jaan sen mun huoleni siinä kaikille, ja joka kokee, että se on hänen alaansa [- -] niin ottaa siitä kopin ja lähtee viemään sitä asiaa eteenpäin. Nyt taas kun niitä ei enää ole niitä oppilashuoltoryhmän kokouksia, vaan se on minun yksin päätettävissä otanko yhteyttä kuraattoriin, otanko yhteyttä psykologiin. Sitten vaikka otan, niin sitten todennäköisesti sanotaan, että mulla ei oo aikaa, tai tämä ei ole sellainen oppilas joka tarvitsee, niin että on paljon enemmän yksin nyt siinä asiassa. (H4)

Oppilashuollon toteuttamisessa yhteisöllisyyden tulisi olla läsnä helpon lähestymisen kautta, niin opettajille kuin perheillekin. Yhteisöllisyyden näkökulmasta yksi opettaja mainitsi sujuvan yhteistyön ja matalan kynnyksen asioiden hoitamisen suhteen.

Oppilashuollon näkökulmasta, niin siinäkin se yhteisöllisyyden näkökulma, että kukaan ei jäis yksin niitten asioiden kans. Olis matala kynnys konsultoida ja pyytää apua ja tukea sekä niinkun tarvittaessa, että ite ammatillisesti, mutta sitten ihan perheillekin tarvittaessa. (H6)

Eräs opettaja piti yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän tapaamisia hyvänä ajatusten vaihdon ja ennen kaikkea yhdessä toimimisen näkökulmasta, mutta totesi samaan hengenvetoon, etteivät kaikki koe näin.

Me tehtiin se yhteisöllisesti tai yhteistoiminnallisesti se kokoontuminen. Siinä oli mun mielestä tosi hyvä idea, että menttiin ryhmiin ja kirjoiteltiin asioita ja sitten

vaihdeltiin ja kirjattiin, ja sit me tavallaan koottiin sieltä niitä ajatuksia. Siinä oli mun mielestä jotain hyvää ideaa kyllä. Mutta just mitä mä oon kuullut erityisopettajilta, ja vähän muiltakin, että kaipaavat kovasti sitä samaa vanhaa. Ettei osaa nähä sitä semmosena ennaltaehkäisevänä ja just vähä isompina kokonaisuuksina, vaan halutaan että siitä niinku nakutetaan (taputtaa käsiä yhteen), että tiiäkö niinku nyt käsitellään tämä (yksittäisen oppilaan nimi) asiat ja näin. (H2)

5.4 Rainan mallia laajemmat aihealueet

Rainan malli on monipuolinen ja Raina on yhteisön kouluttamisessa käyttänyt moninaisia apukysymyksiä yhteisön kehittämiseen (2012). Analysoidessani materiaalia ei kaikkia vastauksia voinut näkemykseni mukaan sovittaa vain yhteen Rainan mallin toimintakulttuurin ulottuvuuksista, sillä kyse oli suuremmasta ilmiöstä. Avoin toimintakulttuuri, tulevaisuus, yhteisön sisäänpäin kääntyminen ja yksittäiset avuntarvitsijat ovat sellaisia asioita, jotka koskettavat Rainan mallin kaikkia ulottuvuuksia sekä ovat laajoja kokonaisuuksia.

Avointa ja edistyksellistä toimintakulttuuria ei mielestäni voi asettaa vain yhden kulman aihealueeseen, vaan se nimenomaan kattaa koko kolmion. Toimivassa yhteisössä hyvä yhteisöllisyys näyttäytyy ulospäin hyvántahtoisena (Haapaniemi & Raina 2014, 39.) Jantusen ja Haapaniemen (2015, 188, 192) mukaan koulun yhteisöllisyyden asteen voi havaita ja aistia jo koulussa vieraillessa tunnelmasta ja huomioivasta toimintakulttuurista. Mikäli koululla on yhteisöllisyys toimintakulttuurissa vahvasti läsnä, sitä voidaan myös avoimesti näyttää muille. Eräs opettaja toi esiin, että heidän toimintakulttuuriaan saa avoimesti tulla katsomaan ja tämä avoimuuden näyttäminen luo myös yhteisöön yhteisöllistä ajattelutapaa.

Täällä käy tosi paljon vierailijoita, meillä käy tosi paljon sellaista kansainvälistä. Mä uskon, että sekin tuo sellaista oppilaisiin ja henkilökuntaan sellaista yhdessä tekemisen ajatustapaa ja sellaista, että tänne voi tulla ja tervetuloa kattomaan ja tosiaan monenlaisia juttuja niinku sen ympärillä on ollu. (H3)

Kaksi opettajaa mainitsivat erityisesti, että heidän koulunsa ovat pioneereja ja arvostettuja yhteisöllisten rakenteiden luomisessa. Heidän kouluillaan on tehty paljon vierailuja, jotta muut koulut voivat ottaa mallia heidän toimintakulttuuristaan.

Meillähän on täällä koulussa poikkeuksellisen paljon, meidät on palkittukin kaupungin tasolla tästä. (H3)

Meillähän on aikoinaan meidän koululle tehty ekskursioita, niinkun ympäri suomea tultu katsomaan, sitä kun meidän koulu oli aikoinaan ensimmäisiä, jossa oli justiin nää. (H6)

Niissä kouluissa, joissa yhteisöllisyyteen oli panostettu paljon ja yhteisöllisyys koettiin toimintaa ohjaavana arvona, opettajat näkivät sillä olevan vaikutuksia oppilaiden tulevaisuuteenkin. Yhdessä tekemisen inklusiivisessa koulussa veikattiin näkyvän myös tulevaisuudessa. Yksi opettaja olikin saanut palautetta, että heidän oppilaansa olivat paljon sosiaalisempia yläkoulussa. Toinen opettaja vastaavasti uskoi myös heidän koulun oppilaidensa olevan tulevaisuudessa sopeutuvaisempia yhteisöllisen toimintakulttuurin ohjaamana.

Ainakin yläkoulusta on tullut sellaisia terveisiä, että ne oppilaat, jotka tulee meidän koulusta, on sellaisia paljon sosiaalisempia. Osa ottaa toiset huomioon ja kuunnella. Paremminkin sitten sellaisista kouluista tulevat lapset, joilla ei ole tämmöistä monen vuoden taustaa siihe. Varmasti pidemmällä aikavälillä vois kantaa hyviäkin tuloksia. Toki sitten tarvii taas semmosen opettajan, joka sitoutuu siihen (käyttämään oppiaineista aikaa yhteisiin juttuihin) [- -] Ei mun mielestä ainakaan se ole sellainen ongelma, oikeastaan päinvastoin. Sillä on niin hyviä vaikutuksia. (H5)

Kun meillä ehkä ne oppilaat sieltä ykkösestä asti kohtaa sitä erilaisuutta hyvinkin. Nyt ei puhuta mistään pienestä erilaisuudesta, että se on tavallaan myös se meidän koulun rikkaus, että siellä hyvin luontevasti (selitys erilaisista yhteisistä tekemisistä). Se on tavallaan siellä arkea. Mutta onhan se vähän niin, että mihin kouluun sä meet. Kyllä mä veikkaan, että meidän koulun oppilaat tulevaisuudessa, niin ei ne pienestä hätkähdä (selitys kuinka kohtaavat erilaisuutta). (H6)

Yhteisöllisten rakenteiden katsottiin vaikuttavan oppilaiden tulevaisuuteen, mutta eräs opettaja toivoi yhteisöllisten rakenteiden jatkuvan myös oppilaiden siirtyessä yläkouluun. Hoikkala ja Paju (2013) ovatkin tutkineet yläkouluun kontekstissa, mutta kylläkin luokkayhteisön näkökulmasta, ei niinkään koko koulun toimintakulttuurissa.

Yhden mä haluan vielä sanoa, toivoisin myös yläkouluihin yhteisöllisyyttä. (H6)

Yhteisöllisyyttä korostaessa ja rakenteita luodessa yhteisö voi alkaa kääntyä sisään päin. Haapaniemi ja Raina (2014, 38–41) tuovat esiin, että on olemassa myös niin sanottua huonoa yhteisöllisyyttä. Huonon yhteisöllisyyden piirteistä he mainitsevat ryhmädynamiikat ja toimimattoman johtamisen, eli johtamisen ja vuorovaikutuksen ulottuvuudet Rainan mallista. Paasivaara ja Nikkilä (2010, 23, 49–50) puhuvat myös kielteisestä yhteisöllisyydestä, jossa kielteisyys alkaa näkyä yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. He esittävät myös ajatuksen liiallisesta samanmielisyydestä, jolloin ei kriittiselle ajattelulle ole tilaa (Paasivaara & Nikkilä 2010, 23, 49–50). Yksi opettaja toi haastattelussa hyvin esiin tämän yhteisön negatiivisen puolen. Vaikka yhteisön toimintaa ja yhteisöllisyyttä pidetään arvossa, aina ei kuitenkaan huomata, että yhteisö voi alkaa tiivistyä liikaa.

Yhteisö voi itse ajatella toimivansa jäsentensä etujen mukaisesti, eikä näe omaa sisäänpäin kääntyneisyyttään, joka sallii myös huonoja asioita.

Siihen yhteisöllisyyteen, että tavallaan yhteisö myös suojelee aika paljon sitä, että hyväksyy niinku sisälleen tiettyjä asioita ja sitten antaa niitten olla vaikka ne oliskin niinku epäkohtia. Vaikka tääkin on vielä niinku pieni yhteisö, isoissa kouluissa semmonen ei varmaan oo niin mahdollista, koska on niin paljon silmiä ja niin paljon korvia, mutta tällasessa vielä, saatika sellaisessa pienessä oikeessa kyläkoulussa, missä on kaks opettajaa, niin voi tapahtua mitä vaan eikä, kukaan tiedä sitä, vaikka mitä tapahtuisi siellä sisällä, se on ehkä sellainen mikä on niinkun miinus puoli. (H4)

Koulua ja elämää varten -hankkeessa havaittiin, että vaikka yhteisöllisyyttä pystyttiin luomaan ja syrjäytymistä ehkäisemään, ei kaikkia oppilaita voida kuitenkaan auttaa koulun keinoin. (Rautiainen 2005, 114.) Yhteisöllisyyden positiivisista vaikutuksista puhutaan paljon, mutta pari opettajaa toi esiin, ettei yhteisöllisyys kuitenkaan poista yksittäisiä avuntarvitsijoita. Yhteisöllisyyden positiivisia vaikutuksia on myös vaikea tartuttaa, mikäli ei olla vastaanottavaisia.

Ehkä just kauheinta siinä on se, että kun sinne (hänen kouluunsa) tulee käymään, niin kokee, että oi täällä on niin yhteisöllistä. Mutta onhan sielläkin niitä, että mä nään niitä riskejä, tai me kaikki nähdään. Vaikka siellä on se yhteisöllisyys, niin kyllähän siellä on niitä yksilöitä, jotka on niin sanotusti niitä hätähuutoja. Tiedätkö mitä mä tarkoitan, niinku että okei, se on varmasti isossa mittakaavassa lääke kaikkeen ja varmaan niinkun yhteiskunnallisella tasolla olisi. Mutta sitte taas se, että se ei edelleenkään poista niitä yksittäisiä avuntarvitsijoita. (H6)

En tiedä kohtaako se yhteisöllisyys, vaikka aina ajateltais yhteisöllisyyttä. Vaikka meidän iso koulu, mut sit on ne syrjäytyjät ja ne joilla on joku ongelma, niin eihän niitä väkisin saa siihen yhteisöön vedettyä, jotka vetäytyy pois tai lintsaa koulusta viikko tolkulla. Mä tiedän, että on oppilaita, jotka käy ehkä kerran viikossa koulussa, niin se yhteisöllisyys ei tartu niihin jos ne ei oo siellä paikalla, ei sitä kotoo käsin tartuteta. Tai jos on jotain isompia ongelmia kotona, niin et sä sitä lasta pysty päivän aikana parantaa. [- -] Mutta jos kaikki on oppilaalla hyvin, se on perustyytyväinen ja onnellinen lapsi. Niin silloinhan sä pystyt vaan sitä plussaa antaa koulussakin ja luomaan sitä semmosta hyvän olon ja turvallisuuden tunnetta, vaikuttamisen mahdollisuutta ja kaikkee muuta. Mut sit jos se tulee viideks tunniks sinne ikään kuin vaan tappamaan aikaa ja on muuten, kaikki kotiasiat ja ongelmat pyörii päässä niin mä en usko, että se yhteisöllisyys pelastaa näiltä isommilta katastrofeilta tai syrjäytymisuhan alla olevia oppilaita. (H7)

Nämä Rainan mallia laajemmat yhteisöllisyyden ulottuvuudet ovat tulkintani mukaan tärkeitä yhteisöllisyyteen liittyvä havaintoja opettajilta. Yhteisöllisyys toimintakulttuurissa voi olla erittäin laajaa ja kauan kantoista, kuten muutama opettaja toi esiin. Yhteisöllisten pyrkimysten ohella tulee kuitenkin huomioida, että yhteisö koostuu yksilöistä ja yksilön auttamiseen ei aina yleinen yhteisöllisyys auta, kuten kaksi opettajaa mainitsivat.

6 POHDINTA

Tässä luvussa teen yhteenvetoa tutkimukseni tuloksista sekä esittelen johtopäätöksiä. Esitän tulokset ja johtopäätökset Rainan (2012) mallin toimintakulttuurin ulottuvuuksien mukaisesti. Lopuksi avaan vielä ajatuksiani tutkimukseni toteutumisesta.

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni aineiston analyysin mukaisesti asetin yhteisöllisyyteen liitettävät asiat Rainan kolmiomalliin. Kolmion kantojen kärjet palvelevat huippukärjen perustehtävää (ks. Raina 2012). Koulun perustehtävä on laaja ja sisältää monta ulottuvuutta. Perustehtävää ohjaa arvot, jotka määrittellään tavoitteissa ja jotka konkretisoituvat toiminnassa (ks. luku 3.2.) Paasivaara ja Nikkilä (2010, 14) esittivät, että yhteisöllisyyden tulee lähteä sisältäpäin. Yhteisön sisältä kumpuava yhteisöllisyys on toimintakulttuurissa aitoa ja luonnollista. Kun yhteisöllisyys on toimintaa ohjaavana arvojana, on kaikki toiminta sen mukaista. Ne kaksi koulua, joiden opettajat nostivat koulunsa edistyksellisinä yhteisöllisen toimintakulttuurin luojina, ovat juuri tällaisia voimakkaasti sisältä kumpuavia intentionaalisia yhteisöjä. Paasivaara ja Nikkilä (2010, 14) painottavatkin, että intentionaalisuutta on vaikea mitata, mutta sen voi kokea. Samaa toimintakulttuurin yhteisöllisyyden aistimista painottavat myös Jantunen ja Haapaniemi (2015, 188, 192).

Opetushallitus (2011, 70) esitti Demokratiakasvatus selvityksensä perusteella, että kouluissa tulisi olla yhteisö- ja kansalaistaitokokonaisuus, jolle olisi varattu lukujärjestyksestä tilaa. Yhteisö näkökulmasta kokonaisuus sisältäisi esimerkiksi ryhmäytymistä, vuorovaikutustaitoja ja osallistumaan oppimista. (Opetushallitus 2011, 70.)

6.1.1 Perustehtävä

Koulun kehittäminen ja muuttaminen on monimutkaista, kuten Salminen (2012, 81–97) on osoittanut koulun pirullisia dilemmoita tarkastellessaan. Yhteisöllisyyden lisääminen vaatii tahtoa, mutta myös rakenteita toteutukseen. Tuloksissa ilmenee monenlaista toimintaa, jota kouluissa on tarjolla, ja joiden koetaan lisäävän yhteisöllisyyttä. Niemen (2016) väitöskin osoitti, että koulun yhteiset tapahtumat lisäävät yhteisöllisyyttä. Aineiston koulut ovat kehittäneet perinteisten juhlien ja tapahtumien rinnalle toimintaa, jossa osallistetaan koko koulu. Esimerkiksi yhteistunnit luokkien

kesken tai opet vaihtoon -päivät mahdollistavat toiminnan muidenkin kuin oman pienryhmän eli luokan kanssa ja näin tutustutaan paremmin muihin.

Kotien mukaan ottaminen koulun toimintaan on lisääntynyt koko ajan ja sitä myös toivotaan yhteisöllisessä oppilashuollossa. Opettajalla on kuitenkin autonomia, jota puolustaa hänen pedagoginen ja didaktinen näkemyksensä. Aineistosta nousi esiin mielenkiintoinen ajatus siitä, että vaikka ennen ajatellaan olleen vallalla koko kylä kasvattaa -mentaliteetti, eivät vanhemmat silti ”sekaantuneet” opettajan työhön. Opettajan ammattitaidolle ja auktoriteetille annettiin enemmän tilaa. Mikäli vanhemmat ovat kiinteästi mukana koulun toiminnassa, tulisi heidänkin sitoutua noudattamaan kouluyhteisön arvoja ja käytänteitä.

Kaikissa haastatteluissa tuli esiin opetussuunnitelmauudistus, vaikka itse en tuonut sitä esiin. Toimintakulttuuriin toki oleellisesti kuuluu opetussuunnitelma ja sen mukanaan tuomat muutokset ja toimintatavat. Opetussuunnitelma määrittelee paljon rakenteita ja ohjaa toimintaa koulussa. Opetussuunnitelman voidaan katsoa olevan oikeastaan ohjenuora koulun toiminnalle. Tämän vuoksi opetussuunnitelmauudistus ehkä koettiin juuri nyt murrosvaiheessa ajankohtaiseksi. Opettajat tiedostivat myös sen, että kaikki opetussuunnitelmaan kirjattu tai toimintasuunnitelmaan kirjattu on toteutettava. Tämän vuoksi ollaan myös varovaisia siitä, mitä sinne kirjataan esimerkiksi yhteisöllisyyden edistämisestä. Tähän perustuu myös se, että yhteisöllisyyttä pidetään kirjoittamattomana sääntönä tai kirjaamattomana arvona, jolla on vaikutusta toimintakulttuuriin, vaikka sitä ei olisikaan kirjattu ja auki selitetty. Joissakin kouluissa toimintakulttuuriin yhteisöllisyys oli kirjattu ja se vielä näkyikin koulun toiminnassa. Tästä päästään taas siihen, että yhteisöllisyys-käsitteen määritelmä on jokaisen oma. Saastamoinen (2009, 34–35, 42) esittää vaikeuden yhteisö ja yhteisöllisyys käsitteiden määrittelylle ja erityisesti sille, mitä niillä kussakin tilanteessa tarkoitetaan. Tutkimuksen tulosten mukaan yhteisöllisyys määrittyy jokaisen kokemuksesta käsin. Mutta että niitä voitaisiin yhteisön toimintakulttuurin näkökulmasta tulkita, voidaan miettiä Rainan mallia tuloksissa.

6.1.2 Johtajuus

Johtajuutta koulussa on tutkittu paljon (esim. Rajakaltio 2011, Wilman 2012, Liusvaara 2013), ja rehtorien työssä näkyy kehitystä yhteisölliseen suuntaan. Johtajuus ja rehtorit nousivat merkittävästi esiin tutkimusaineistossani. Opettajilla oli kokemusta monenlaisista rehtoreista, mutta helposti lähestyttävät rehtorit koettiin yhteisön näkökulmasta palvelevina. Painoarvoa annettiin sille, että rehtorilla on opettajan koulutus taustalla. Raina (2012) esittää, että kolmion kärkien tulisi olla tasapainossa, mutta tutkimukseni mukaan pääpaino siirtyy hyvin pitkälti johtajuudelle. Rainan

(2012) mukaan kolmion kannat palvelevat kärjen perustehtävää ja näin aineistoni mukaan onkin. Johtajuus ja päätöksentekorakenteet ovat suoraan yhteydessä perustehtävään ja siihen, miten yhteisöllistä toimintakulttuuria luodaan ja rakennetaan. Rainan mallin toimintakulttuurin eri ulottuvuuksien vuorovaikutus toisiinsa näkyy toki myös siinä, että perustehtävä määrittää sen millaista johtajuutta vaaditaan. Koulun hierarkkinen rakenne ja valtasuhteet tulevat esiin päätöksentekorakenteissa ja osallisuudessa. Valtasuhteita on rehtorin ja opettajan välillä, mutta myös opettajan ja oppilaiden välillä. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa tarvitaan opettajien kokemusten mukaan jäykkää ja toimivaa johtajuutta, mutta myös mahdollisuus kaikkien osallistumiseen. Tämä osallisuuden kokemus koulun toimintakulttuurin rakentamisessa on tärkeää niin opettajille kuin oppilaillekin ja koulun muulle henkilökunnalle. Osallisuuteen ja vastuurakenteeseen kuuluu oleellisesti myös kasvatusvastuu. Opettajan autonomia omassa luokassaan on ollut perinteisesti vahva ja arkikielessä puhutaankin omista oppilaista. Opettajat kuitenkin nostivat esiin, että yhteisössä kaikki oppilaat ovat yhteisiä ja kasvatusvastuu on kaikilla koulun aikuisilla. Vain muutama haastateltava mainitsi erikseen myös siivoajat ja keittäjät osana kasvatusyhteisöä. Opetussuunnitelman perusteidenkin (2016, 34) mukaisesti hyvinvoinnin edistäminen ja vastuu yhteisestä koulupäivästä kuuluu kaikille koulun aikuisille.

6.1.3 Vuorovaikutus

Raina (2012, 159–163) sekä Paasivaara ja Nikkilä (2010, 8–15) korostavat työyhteisön vuorovaikutussuhteita sekä tunneilmapiiriä. Yhteisöllisyys muodostuu näissä työyhteisön ihmissuhteissa sekä tunnekokemuksista työyhteisön toiminnassa. (Raina 2012, 159–163, Paasivaara & Nikkilä 2010, 8–15.) Tutkimukseni tuloksissa tämä opettajayhteisön yhteisöllisyys ja työyhteisön henki korostuivat yhteisössä. Luottamuksellinen ja keskusteleva ilmapiiri loi opettajille tunteen yhteenkuuluvuudesta. Jokaisen mielipiteen esille tuomista ja yhteisen vastuun kantamista työyhteisön hyvinvoinnin eteen toivottiin. Parhaissa tapauksissa työyhteisön ihmissuhteet laajenevat myös työpaikan ulkopuolelle.

Opettajien toimiva työyhteisö heijastelee tunteita oppilaisiin päin ja täten koko koulun toimintakulttuuriin. Kuten Haapaniemi ja Raina (2014, 41) toteavat, ”kasvattajat ovat kasvatettaville malli yhteisöllisyydestä”. Yhteenkuuluvuuden tunne on se, mikä yhteisöstä tekee yhteisöllisen (ks. Saastamoinen 2009, Paasivaara & Nikkilä 2010, Raina 2012, Niemi 2016). Kuten erään opettajan kommenttikin osoitti, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen on tärkeintä, muuten on ihan sama onko osa yhteisöä vai ei.

Oppilaat ja opettajat voivat esimerkiksi levittää vuorovaikutteista ja yhteisöllistä toimintakulttuuria myös rehtoriin päin (Opetushallitus 2011, 13). Tällä tavoin luokan me-henki, opettajien työyhteisön yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne koko toimintakulttuurissa luo johtoon viitteitä yhteisöllisyyden positiivisesta vaikutuksesta. Näin kolmion kärjissä vuorovaikutusta on myös vuorovaikutuksen ulottuvuudesta johtajuuden ulottuvuuteen. Vuorovaikutus ja dialogisuus taas vastaavasti heijastuvat perustehtävään toiminnan toimivuuden näkökulmasta. Vuorovaikutusta vaaditaan myös, että voidaan keskustella yhteisistä arvoista ja luoda tavoitteita toimintakulttuurin kehittämiseen.

6.1.4 Rainan mallia laajemmat asiat

Koko kolmioon liittyvät ja laajemmat asiat nostin tuloksissa vielä erikseen esiin. Haapaniemi ja Raina (2014) mainitsivat piirteitä huonosta yhteisöllisyydestä, mutta yhteisöllisyyden negatiivisista puolista ei yleensä puhuta yhtä paljon kuin positiivista. Yksi opettaja nosti hyvin esiin, miten yhteisö suojelee itseään ja kääntyy sisään päin. Tällaisen yhteisön yhteisöllisyys voi heidän omasta mielestä olla hyvää ja toteuttaa kaikkia Rainan kolmion teemoja, mutta silti ei nähdä, että yhteisö muuttuu liian tiiviiksi. Yhteisö tarvitsee aina kriittisistä suhtautumista ja realistista asennetta omaan toimintaansa.

Yhteisöllisyyden hyviä puolia korostaessa tulisi havaita niiden kauas kantoiset seuraukset. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa toimiminen antaa oppilaille valmiuksia tulevaan. Kahden opettajan ajatusten mukaan yhteisöllisessä toimintakulttuurissa toimineet oppilaat ovat sosiaalisempia ja sopeutuvaisempia siirtyessään yläkouluun. Kaksi opettajaa halusi mainita, että yhteisöllisyyden hyviä puolia korostetaan, mutta yhteisöllisyys ei kuitenkaan poista yksittäisiä avuntarvitsijoita. Pelkästään yhteisöllisyyden lisääminen ei poista yksittäisten oppilaiden ongelmia. Tulkintani mukaan Rainan malli ei riitä kuvaamaan kaikkia yhteisöllisyyden asteita, joita opettajat kokevat tai mallia on tulkittava laajemmasta näkökulmasta.

6.1.5 Yhteisöllisyys opettajien kokemana

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, miten yhteisöllisyys näyttäytyy koulun toimintakulttuurissa opettajien kokemana ja käytin hahmottamisen tukena Rainan kolmiomallia. Rainan malli on luotu yhteisöllisyyden kehittämiseen, joten pystyin sen mukaisesti tutkia, millaisia asioita opettajat kokivat yhteisöllisiksi, ja asettaa ne kolmion kärkiin. Opettajien kokemusten mukaan yhteisöllisyys näyttäytyy kaikissa näissä kolmion kärjissä. Perustehtävään kuuluvia toimintoja lueteltiin paljon,

koska ne konkreettisine toimina osoittavat yhdessä tekemistä. Toiminnassa yhteen hiileen puhaltaminen luo yhteyden vuorovaikutukseen. Yhteisöllisyyttä yhteenkuuluvuuden tunteen kautta painotettiin, joten vuorovaikutus ulottuvuus muodostui tärkeäksi kokemuksen näkökulmasta. Yhteenkuuluvuuden tunne ilmenee kaikilla yhteisöjen tasoilla luokassa, työyhteisössä ja koko koulun kontekstissa. Johtajuudelle annettiin kuitenkin painoarvoa siinä, että rehtori on merkittävässä asemassa toimintakulttuurin rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Koko yhteisön toimintakulttuurin yhteisöllisyys lähtee päätöksentekorakenteista ja siten korostuu kaiken yläpuolelle. Opettajien kokemusten mukaan yhteisöllisyydelle voidaan luoda rakenteita ja se on läsnä koulun toimintakulttuurissa, mutta aito yhteisöllisyys kumpuaa yhteisöstä sisältä päin intentionaalisesti.

Toinen tutkimuskysymykseni koski yhteisöllisen oppilashuollon näkymistä koulussa. Rainan kolmiomallin avulla pystyin tuomaan esiin kaikkia koulun toimintakulttuurissa olevia yhteisöllisiksi koettuja asioita, pois lukien opettamisen ja oppimisen, sillä niiden voidaan katsoa kuuluvan yhteisölliseen oppilashuoltoon. Yhteisöllisellä oppilashuollolla halutaan luoda toimia ja toimintakulttuuria, jotka edistävät oppilaiden hyvinvointia, vuorovaikutusta ja osallisuutta (ks. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013, Perälä ym. 2015). Yhteisöllisellä toimintakulttuurilla katsotaan olevan ennaltaehkäisevä vaikutus, ja sen avulla saataisiin painotusta pois ongelma- ja yksilökeskeisestä oppilashuollosta. Lain peräänkuuluttaman yhteisöllisen oppilashuollon eteen siis toimitaan jo käytännössä, joten suunta on oikea. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan pidä uutta lakia heitä palvelevana tiukan byrokratian vuoksi. Heidän mukaansa se sulkee heitä tiedon ulkopuolelle eivätkä yhteistyön idea ja yhteisöllisyys näin toteudu. Vaikka toimintakulttuuriin on luotu rakenteita moniammatilliselle yhteistyölle, kokevat opettajat silti jäävänsä yksin oppilashuollollisissa asioissa. Sosiaalityön jalkauttamisesta kouluun on saatu hyviä tuloksia (ks. esim. Rautiainen 2005), mutta silti kokeilut eivät ole tuottaneet pysyviä toimintamalleja tai rakenteita kouluihin. Kaivattiin kuraattorien panosta koulun toimintakulttuurin kehittämisessä yhteisölliseen suuntaan sekä kuraattorien konkreettista läsnäoloa.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimuksen hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimustietojen käsittelyssä tutkittaville tulee turvata anonymiteetti ja aineiston käsittely tulee olla luottamuksellista. (Eskola & Suoranta 2003, 56.) Haastatteluaineisto on konteksti- ja aineistosidonnaista, joten haastateltava voi eri tilanteessa vastata eri tavalla. Ihmisillä on taipumus vastata sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia ja luoda näin itsestään haluamaansa mielikuvaa. Nämä seikat saattavat heikentää haastattelun luotettavuutta. On tärkeää, että haastattelija osaa tulkita vastauksia

huomioiden nämä seikat. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2013, 206–207.) Tämän seikan pidin mielessä tutkimusta tehdessä, sillä oletin, että oppilaitosten toimintakulttuuri ei ole vielä täysin yhteisöllisen oppilashuollon ihanteiden mukainen. Tutkittavat siis saattoivat vastauksillaan korostaa koulunsa hyviä käytänteitä, vaikka ne eivät konkreettisesti vielä toteutuisikaan.

Toteutettaessa tutkimusta haastattelulla on eettisesti perusteltua kertoa tutkittavalle, mitä tutkitaan. Näin tutkittava voi hieman valmistautua haastatteluun, mikä on haastattelun sujuvuuden kannalta tärkeää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Kerroin tutkittaville, että tutkimuksen aiheena on yhteisöllisyys koulussa, mutta en sen enempää. Tein tämän siksi, että en halunnut opettajien alkavan perehtyä koulunsa toimintaohjeisiin erikseen ja etsimään sieltä yhteisöllisyyteen liittyviä asioita. Halusin, että opettajat saavat tuoda esiin ne asiat, jotka heille keskustelussa tulee mieleen, ja jotka he kokevat merkittäviksi yhteisöllisyydessä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää mielestäni myös se, että olin aidosti kiinnostunut kuulemaan, millaista yhteisöllisyys on koulujen toimintakulttuurissa, sillä minulla ei ole paljoa kokemusta opettajana toimimisesta. Tämän myös kerroin haastateltaville, etteivät he pidä mitään koulun toimintaa itsestään selvänä vaan selittävät asiat kuin täysin tietämättömälle.

Eskola ja Suoranta (2003, 17) esittävät, että ”objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta”. Tiedostin tämän rajoitteen tutkimusta tehdessäni ja erityisesti aineistoa analysoidessani. Tulkintani tueksi olen esittänyt paljon suoria lainauksia, joista näkyy suoraan opettajien puhe kokemuksistaan.

Tutkimuksen aineiston keruu- ja analyysimetodien kautta saadaan perustelut tutkimuksen tuloksille ja syntyneelle tiedolle. Metodologia taas kertoo, onko metodeja käytetty järkevällä tavalla tuloksen saavuttamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 13.) Tutkimusta on ohjannut Rainan kolmiomalli, mutta olen halunnut tuoda esiin muidenkin tutkijoiden ajatuksia samoista asioista, täten analysointi on ollut teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa.

6.3 Lopuksi

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää yhteisöllisyyttä koulussa ja sitä, mitä se oikeastaan on. Yhteisöllisyyttä peräänkuulutetaan ja sitä tarjotaan lääkkeeksi ongelmiin, tai oikeastaan ajatellaan niin, että ongelmia ei olisi, jos olisi yhteisöllisyyttä. Usein jää kuitenkin määrittelemättä, mitä yhteisöllisyys on. Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että yhteisöllisyyden määrittelemine ei ole helppoa ja sen määrittelemine on sidoksissa yhteisöön. Yhteisöllisyys määritellään kussakin tilanteessa ja kullekin yhteisölle tilanteen ja toiminnan mukaan. Oppilashuoltolain mukaisesti oppilashuoltoa pitää toteuttaa ensisijaisesti yhteisöllisesti, mutta kuitenkin omat havaintoni ja aiemmat

tutkimustulokset puhuvat yksilökohtaisesta oppilashuollosta. Mielestäni yhteisöllisen oppilashuollon toteuttamiseksi on luotava yhteisöllisiä rakenteita kouluun ja sitä kautta luoda yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys tällä tavalla ajateltuna lisää yhteisön hyvinvointia ja viihtyvyyttä, joka puolestaan vähentää ongelmia ja pahoinvointia. Tutkimusaineistoni osoittaa, että kouluissa on käytössä toimia yhteisöllisyyden lisäämiseen, mutta hyvin vaihtelevasti. En usko, että yksilökohtainen tarve koskaan häviää. Yhteisöllisen kulttuurin luominen kouluun vie vielä aikaa.

Yhteisöllisyys on tahtotila, joka kumpuaa sisältä päin. Yhteisöllisyyttä voidaan rakentaa erilaisten toimintojen kautta, mutta mikäli yhteisöllisyys ei ole toimintaa ohjaavana arvona, ei se kestä. Toiminnalla voidaan luoda hetkellisiä yhteisöllisyyden kokemuksia, mutta kehittyäkseen aidoksi yhteisöllisyydeksi täytyy sen olla taustavoimana eli tahtotilana.

Koen, että tutkimukseni on tältä osin onnistunut kuvaamaan yhteisöllisyyden monimuotoisuutta koulun toimintakulttuurissa opettajien kokemana. Tutkimukseni tuloksissa esiin nousseet yhteisön sisäänpäin kääntyminen ja yksittäiset avuntarvitsijat ovat tulkintani mukaan oiva osoitus siitä, ettei yhteisöllisyyttä voi automaattisesti ja määrittelemättömän pitää lääkkeenä ongelmiin. Yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa näyttäytyy opettajien kokemuksissa monilla eri tasoilla ja eri yhteisöissä, kuten olen edellä esittänyt. Tämä luo rajoitteen sille, missä toimintakulttuurin sisäisessä yhteisössä opettaja yhteisöllisyyttä kokee. En kuitenkaan halunnut rajata tutkimusta, vaan tuoda tämän moninaisuuden esiin. Se valitettavasti kuitenkin luo tutkimukseen tiettyä pirstaleisuutta. Jatkotutkimusaiheena ehdottaisin laajempaa tutkimusta toimintakulttuurin eri toimijoiden näkökulmasta.

LÄHTEET

- 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. Turku: University of Turku.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon, T. & Lahema, E. 2003. Johdanto – koulun arkea tutkimassa. Teoksessa: Gordon, T. & Lahema, E. (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002. 8 – 10.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. PS-kustannus.
- HE67/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067> [Viitattu 31.1.2016]
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Gaudeamus.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. PS-kustannus.
- Juusenaho, R. 2007. Mitä kouluun kuuluu? Koulun toimintakulttuurin arviointi 2007. Tampereen kaupunki, hyvinvointipalvelut. Julkaisuja 3/2007.
- Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P. ja Yhteispeli-työryhmä. 2015. Yhteispeli koulussa -opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Juvenes Print.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Acta universsitatatis Lapponiensis 167. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. 29 – 51.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä -kohti uutta toimintakulttuuria. PS-kustannus. 13 – 75.

Lindström, T. 2011. Ajankohtaista: Väitös: 17.9. Yläkoulun musiikinopetus rakentaa yhteisöllisyyttä. Tiedote. Luettavissa: <http://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2011/09/tiedote-2011-09-05-13-13-14-804398> [Luettu 20.3.2017]

Liusvaara, L. 2013. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä -kohti uutta toimintakulttuuria. PS-kustannus. 187 – 205.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2012. Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50.vuosikirja. Kansanvalistusseura. 54 – 78.

Niemi, P-M. 2016. Creating A Sense of Membership in Basic Education. The contributions of Schoolwide Events. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto.

Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointi-yhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Väitöskirja. Kuopio: Snellman-instituutti.

Ollikainen, Taru 2012. Tyttöjen kaverisuosio ja luokkahenki yläkoulussa. Teoksessa: Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) 2012. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 143 – 155.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.

Onnismaa, J. & Kiander, T. 2012. Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50.vuosikirja. Kansanvalistusseura. 25 – 53.

Opetushallitus. 2011. Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:27. Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> [Viitattu 31.1.2016]

Paasivaara, L. & Nikkilä, J. 2010. Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Kirjapaja.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 115.

Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. 2012. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutiota uudistamassa. Teoksessa: Pekkarinen, Elina & Vehkalahti, Kaisa & Myllyniemi, Sami (toim.) 2012. Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elin-olot –vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 143-155

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Viitattu 31.1.2016]

Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Opas 36. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitattu 31.1.2016]

Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatustyöyhteisön rakentamisen ammattitaito. Arator. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50.vuosikirja. Kansanvalistusseura. 105 – 125.

Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:9.

Rautiainen, A. (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Kansanvalistusseura.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. 2008. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly 44. 635 – 674.

Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Filander, K. Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2009. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 33 – 66.

Sipilä, E. 2015. Mikä muuttui? Muuttuiko mikään? Opettajien käsityksiä uudesta oppilashuoltolaista. Kandidaatin tutkielma. Tampereen yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Turunen, K.E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Atena kustannus Oy. Gummerus.

Turunen, K.E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Atena kustannus Oy.

Vahalakka-Ruoho, M. & Filander, K. 2009. Matkan opetukset. Teoksessa Filander, K. Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2009. Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura. 375 – 386.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma Helsinki.

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. PS-kustannus. 161 – 185.

Teemahaastattelun teemoja

Aloituskysymys: Mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen yhteisöllisyydestä koulussa?

Yhteisöllisyys toimintakulttuurissa

arvot, periaatteet, säännöt, toimintamallit = toimintakulttuuri
toimet
yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet

Yhteistyö

moniammatillinen yhteistyö, toimintapojen kehittäminen
opettajien työkuulttuurin heijastus oppilaisiin

Yhteisö

rakenne
johtajuus
vuorovaikutus
formaali-informaali

Yhteisölliset toimintatavat

pedagogiset toimintatavat
osana oppimisympäristöä
yhteistoiminnallisuus

Oppilashuolto/Oppilashuoltolaki

ensisijaisesti yhteisöllistä
miten edistetään
miten näkyy

Osallisuus

osallistavat rakenteet
oppilaat -opettajat

Vuorovaikutus

yhteenkuuluvuuden tunne
tunne- ja vuorovaikutustaidot

Kasvatusyhteisön yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys lääke kaikkee

