

## **Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa**

Laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä

Minna Niskala, 0277493

Pro Gradu -tutkielma

Syksy 2013

Sosiaalityö

Lapin yliopisto

## **Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa – Laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä

Tekijä: Minna Niskala

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiaalityö

Työn laji: Pro gradu -työ\_ X\_ Sivulaudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 97

Vuosi: 2013

### **Tiivistelmä:**

Tutkimukseni käsittelee lasten hyvinvoinnin tilaa ja hyvinvoinnin moniammatillista tukemista sekä sosiaalityölle kohdistuvaa tarvetta oppilashuoltoryhmän näkökulmasta. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa perehdytään yhden oppilashuoltoryhmän käsityksiin lasten hyvinvoinnin tilasta sekä sen tukemisesta peruskoulussa. Tutkimus kiinnittyy käynnissä olevaan Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeeseen. Hankkeessa kehitetään kouluhyvinvointia sekä koulun eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Tutkimuksen aineisto koostuu oppilashuoltoryhmän temaattisesta keskustelusta sekä hankkeen muista materiaaleista.

Tutkimuksessa kartoitetaan oppilashuoltoryhmän käsityksiä lasten hyvinvoinnin tilasta. Hyvinvointi ymmärretään sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen osa-alueen kokonaisuutena, mutta pääpaino on lasten sosiaalisen hyvinvoinnin tarkastelussa, jolloin huomiota kiinnitetään myös perheiden tilanteisiin. Lasten hyvinvoinnin tilan kartoittamisen lisäksi tutkimuksessa käsitellään oppilashuollon moniammatillista hyvinvoinnin tukemista jaetun toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden käsitteiden kautta. Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen tutkimuksessa tarkastellaan tarvetta koulun sosiaalityölle.

Aineisto analysoitiin teemoittelun ja sisällönanalyysin keinoin. Tutkimustulosten mukaan eriarvoisuus näkyy lasten hyvinvoinnin tilassa. Lapset ovat eriarvoisessa asemassa, riippuen esimerkiksi vanhempien tilanteesta. Eriarvoisuus näkyy niin lasten fyysisessä kuin sosiaalisessakin hyvinvoinnin osa-alueessa. Osa perheistä voi pahoin, mutta uutena ilmiönä pidettiin hyvinvoivia perheitä, joiden yksilöllisiin vaatimuksiin on haasteellista vastata kouluyhteisössä. Koulun merkitys hyvinvoinnin turvaajana nähtiin tärkeänä. Koulun tuoma turvallisuus ja rutiinit sekä koulun tarjoamat palvelut nähtiin erityisen merkityksellisinä. Hyvinvoinnin tukeminen on koulussa tärkeää, sillä koulu nähtiin matalankynnyksen paikkana. Oppilashuollon hyvinvointia tukevassa toiminnassa jaetun toimijuuden sekä jaetun asiantuntijuuden merkitykset korostuivat. Oppilashuoltoryhmä kaipasi toimintaansa lisää moniammatillisuutta ja sekä ennaltaehkäisevää työtettä. Sosiaalityölle kohdistuvaa tarvetta ilmensivät lasten ja perheiden tilanteet sekä koulun muiden toimijoiden työn kuormittuminen.

Avainsanat: Hyvinvointi, oppilashuolto, koulun sosiaalityö, moniammatillinen yhteistyö

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi\_X\_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi\_\_

(vain Lappia koskevat)

## Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Lähtökohdat hyvinvoinnin tukemiselle koulussa .....	6
2.1 Lapsen hyvinvointi .....	6
2.2 Hyvinvoinnin vajeet.....	12
2.3 Oppilashuolto ja koulun sosiaalityö.....	18
2.4 Oppilashuollon moniammatillisuuden rakentuminen .....	24
3 Tutkimuksen toteutus .....	32
3.1 Laadullinen tapaustutkimus .....	32
3.2 Tutkimustehtävä ja aineiston keruu .....	34
3.3 Tutkimuksen konteksti.....	38
3.4 Aineiston analyysi.....	42
3.5 Tutkimuksen eettisyys .....	45
4 Lasten hyvinvoinnin tila ja siihen vaikuttavat tekijät koulussa.....	50
4.1 Lasten hyvinvoinnin tila .....	50
4.2 Koulun merkitys .....	59
4.3 Moniammatillisuus ja jaettu toimijuus .....	65
4.4 Tarve koulun sosiaalityölle .....	75
5 Pohdinta.....	83
Lähteet .....	90

## 1 Johdanto

Lasten ja nuorten hyvinvointi on ajankohtainen aihe yhteiskunnassamme ja sitä korostetaan eri toimijoiden kannanotoissa. Yleisesti puhutaan lasten hyvinvoinnin edistämisestä ja syrjäytymisen ehkäisemisestä. Lasten ja nuorten hyvinvointiin pyritään vaikuttamaan erilaisten palveluiden kautta, joiden kirjo on laaja. Kunnat ja kuntayhtymät järjestävät palveluita aina neuvolasta ja päivähoidosta opetukseen, kouluterveydenhoitoon ja oppilashuoltoon sekä lastensuojeluun ja nuorisotyöhön. Palveluihin sijoittaminen tarkoittaa sijoittamista tulevaisuuteen. Hyvinvointia lisäämään pyrkivien palveluiden on kuitenkin toimittava hyvin, sillä huonosti toimivat palvelut haittaavat lasten kasvua ja kehitystä. Ennaltaehkäisemisen pitäisi olla hyvin toimivien palveluiden periaatteena, sillä ennaltaehkäiseminen on totta kai tärkeää lasten ja nuorten kannalta, mutta se on myös halvempaa kuin ongelmien hoitaminen ja korjaaminen. Yhteiskunnassa puhutaan tänä päivänä säästämisestä ja palveluiden leikkaamisesta. Vaikka ennaltaehkäiseminen tulee korjautuvia toimenpiteitä halvemmaksi, ehkäiseviin palveluihin ei sijoiteta tarpeeksi. Tämä näkyy esimerkiksi koulumaailmassa, sillä resurssien puute haittaa koulukuraattorin työtä, jolloin tavoitteena olevalle ennaltaehkäisevälle työlle ei jää aikaa ongelmakeskeisten ja korjaavien toimenpiteiden myötä. (Mäkelä 2013, 20–21; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 128; Törrönen 2001, 20–21.)

Kun palvelut toimivat, peruskoulu tarjoaa oppivelvollisuuden myötä mahdollisuuden huomata lasten hyvinvoinnin ongelmia ajoissa. Peruskoulun merkitys ei rajaudu vain opetukseen, vaan laajemmin katsottuna se tuottaa yhteiskunnallista hyvinvointia. Suomessa oppivelvollisuus mahdollistaa kaikkien lasten pääsyn oppilashuollon ja kouluterveydenhuollon piiriin, jolloin kouluyhteisö tarjoaa lapselle tukea perheen rinnalla. Koulun tarjoaman tuen merkitys korostuu tilanteissa, joissa perheessä on ongelmia eikä lapsi saa kotoa riittävästi tukea. Kouluyhteisössä opettajien rinnalla toimii useita eri asiantuntijoita, kuten terveydenhoitaja, psykologi ja sosiaalityöntekijä, joiden tavoitteena on edistää lasten terveyttä ja hyvinvointia. (Heikkilä & Lankinen 2008, 4; Koskela 2009, 20; Rimpelä & Kuusela & Rigoff & Saaristo & Wiss 2008.)

Tässä sosiaalityön pro gradu -tutkielmassani tarkastelen oppilashuoltoryhmän käsityksiä lasten hyvinvoinnin tilasta ja hyvinvoinnin tukemisesta peruskoulussa. Tutkimukseni on

luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, joka kiinnittyy käynnissä olevaan *Monitoimijuus koulussa* – kehittämishankkeeseen. Hanke on Lapin yliopiston harjoittelukoulun koordinoima ja siinä ovat mukana Lapin yliopiston sosiaalityön oppiaine sekä opettajakoulutus. Asiantuntijaroolissa ovat Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus (POSKE) ja Rovaniemen kaupungin sosiaali- ja koulupalvelukeskukset. Hankkeen tavoitteena on vahvistaa koulun yhteisöllistä, inklusiivista ja osallistavaa hyvinvointityötä luomalla kouluyhteisöön monitoimijuusmallin. Huomiota kiinnitetään erityisesti perheiden ja koulun vuorovaikutusrakenteiden sekä oppilashuollollisten palveluverkostojen kehittämiseen. Hankkeessa kehittämistyötä toteuttavat työparina yliopisto-opettaja (kehittäjä-sosiaalityöntekijä) Marja Pulju sekä koordinaattori (kehittäjä-opettaja) Hennariikka Kangas. He ovat olleet arvokkaana tukena minulle tutkimusta tehdessäni, erityisesti aineiston hankinnassa. Käytän tutkimuksessani työparista termiä kehittäjätyöntekijät.

Koulun toimintaympäristössä lapsista puhutaan usein oppilaina, mutta tutkimuksessani puhun lapsista, sillä lapset ovat muutakin kuin vain oppilaita. Hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuuden vuoksi lapsista puhuminen on perusteltua, sillä katson tutkimuksessani lapsen hyvinvoinnin rakentuvan niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajalla. Koen samalla saavuttavani paremmin kokonaisvaltaisen kuvan lapsesta ihmisenä. Oppilaasta puhuminen rajaa helpommin ajattelun vain koulumaailmaan ja samalla se luokittelee kaikki lapset saman kategorian alle. Koulu on kuitenkin vain yksi osa lapsen elämää, joten tutkimuksessani lasta ei nähdä pelkästään oppilaana. Lapsi on koulussa oppilas, mutta oman sosiaalityön pro gradu -tutkielmani kannalta koen, että lapsi tulee nähdä kokonaisvaltaisemmin osana yhteisöä, ei vain koulumaailmaa.

Sosiaalityössä asiakkaan nimeäminen ja kategorisointi ovat yleisemminkin tärkeitä, pohdintaa vaativia aiheita. Anneli Pohjolan (2010, 32–34) mukaan sosiaalityössä tarvitaan kokonaisvaltaisuutta ihmisen tilanteen jäsentämiseen. Kun ihminen luokitellaan esimerkiksi koulupinnaajaksi, pitkäaikaistyöttömäksi, toimeentulotukiasiakkaaksi tai lastensuojelulapseksi, ihmisen elämän muut osa-alueet saattavat jäädä huomioimatta. Usein ihmiset luokittelevat asioita ajattelematta kategorioiden sisältöjen merkityksiä ja seurauksia. Kategoriat ja luokat voivat olla leimaavia ja määrittää ihmisen ongelmalähteisesti. Asiakas tulisikin nähdä ajattelevana, tuntevana ja toimivana subjektina sen sijaan, että hänet nähtäisiin tietyn kategorian kautta. Lisäksi asiakkaan arvokas kohtaami-

nen, johon arvo-osaaminen sosiaalityön asiantuntijuuden ytimenä liittyy, on sosiaalityössä tärkeää (Laitinen & Kemppainen 2010, 138).

Tutkimukseni tuottaa tietoa lasten hyvinvoinnin tilasta ja sitä tukevista tekijöistä koulussa. Tutkin hyvinvoinnin tilaa ja hyvinvoinnin tukemista oppilashuoltoryhmä näkökulmasta. Olen kiinnostunut hyvinvoinnin tukemiseen liittyen erityisesti oppilashuoltoryhmän moniammatillisesta yhteistyöstä ja sosiaalityön roolista. Hyvinvoinnin tilan tutkiminen on perusteltua, sillä esimerkiksi Marjatta Törrösen (2001, 21) mukaan lasten hyvinvoinnin tilasta ja kehittämistarpeista tarvitaan jatkuvasti uutta tietoa, jotta hyvinvointia voidaan edistää. Oppilashuoltoryhmän näkökulman avulla lasten hyvinvoinnin tilasta saadaan kokonaisvaltainen kuva, sillä oppilashuoltoryhmä näkee koulun tilanteen laajemmin, kuin esimerkiksi yksittäinen toimija. Kouluhyvinvoinnin tutkiminen on useimmiten rajoittunut oppilaiden näkökulmaan, mikä on toki tärkeää, mutta tietoa hyvinvoinnin tilasta tarvitaan muistakin näkökulmista (Rimpelä ym. 2008, 9). Hyvinvoinnin tutkimisella hyvinvoinnin tilasta saadaan ajankohtaista tietoa, jolloin hyvinvointia tukevia palveluita voidaan kehittää oikeaan suuntaan. Hyvinvointi on ilmiönä moniulotteinen ja, kun on kyseessä lasten hyvinvointi, perheiden tilanteet on otettava huomioon. Perheiden tilanteet vaikuttavat lapsen hyvinvointiin monelta kantilta, sillä esimerkiksi kasvatuksen kontekstilla, taloudellisilla resursseilla sekä sosiaalisen ja fyysisen elinympäristön epävakaudesta on yhteys kasvatukselliseen hyvinvointiin (Teachman 2008, 735).

Koska kaikki lapset tulevat kouluun oppivelvollisuuden myötä, on tärkeää panostaa koulun palveluihin, sillä ne luovat tasa-arvoisuutta lasten kesken. Suomalaisen perusopetuksen lähtökohtana on ajatus epätasa-arvoisuuden vähentämisestä, sillä kaikilla lapsilla on oikeus käydä koulua. Koulussa suunnitelmallisuus ja ennaltaehkäiseminen kuvaavat lapsen hyvinvoinnista huolehtimista, jolloin huolenaiheita pyritään huomaamaan mahdollisimman varhain. (Honkanen & Suomala 2009, 9; Janhunen 2013, 26.) Varhainen puuttuminen edellyttää toimivaa yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Itse näen moniammatillisen yhteistyön koulussa tärkeänä osana kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista. Oppilashuollossa toimii eri asiantuntijoita, jotka näkevät asiat omista näkökulmistaan. Kaikkien asiantuntijoiden työpanos on tärkeä, jotta hyvinvointia voitaisiin tukea kokonaisvaltaisesti.

Yhtenä asiantuntijana koulussa toimii koulukuraattori, joka edustaa sosiaalityön asiantuntijuutta. Sosiaalityö on hyvinvoinnin asiantuntija-ammatti, jolloin sen olemassa olo koulussa on tärkeää. Koulukuraattorin resurssit ovat kuitenkin esteenä tavoitteiden saavuttamiselle, sillä tarve koulukuraattorityölle on suurempi kuin siihen osoitetut resurssit antavat myöten. Postmodernin yhteiskunnan ongelmat olisivat vaatineet koulukuraattorin virkojen lisäämistä. Yhdelle koulukuraattorille on suunnattu noin 1300 oppilasta, vaikka tavoitteeksi on asetettu 500 oppilasta. Kaikissa Suomen kunnissa ei edes ole koulukuraattoria. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 162–163.) Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestön Talentia Ry:n Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry vietti syyskuussa 2013 valtakunnallisia koulukuraattoripäiviä Helsingissä. Jäsenyhdistyksen tiedotteessa kerrotaan, että lasten ja nuorten ongelmat ja avun tarpeet ovat monimutkaistuneet, jolloin sosiaalityötä tarvitaan koulumaailmassa enemmän kuin koskaan. Erityisesti ennaltaehkäisevään työhön tarvittaisiin aikaa ja panostusta.

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukeminen koulussa on ajankohtainen ja tärkeä aihe. Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo meneillään oleva keskustelu hallituksen esittämästä uudesta oppilas- ja opiskelijahuoltolaista, joka tulee näillä näkymin voimaan 2014. Esityksen tavoitteena on saada oppilashuollon painopiste enemmän ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen työotteeseen nykyisestä korjaavasta ja yksilöllisestä työskentelystä. Esityksessä ehdotetaan uutta yhtenäistä oppilas- ja opiskelijahuoltolakia, jossa on koottuna lainsäädännössä hajallaan olevat oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säännökset. (Lakiluonnos 2012.)

Jukka Mäkelän (2013, 21) mukaan ennaltaehkäiseviin palveluihin ei sijoiteta tarpeeksi, joka johtuu esimerkiksi tietämättömyydestä. Riskeihin ei suhtauduta vakavasti, koska erilaisten häiriöiden etenemisprosesseja ei tunneta tarpeeksi. Perheväkivalta, kiusaaminen, erilaiset käytöshäiriöt tai yksinäisyys voivat olla vakavia riskitekijöitä. Ilmiöistä tarvitaan enemmän tutkimusta. Tutkimuksellani tuotan tietoa lasten hyvinvoinnin tilasta, minkä katson olevan merkittävää tietoa esimerkiksi *Monitoimisuus koulussa* – hankkeelle, jonka tarkoituksena on vahvistaa koulun hyvinvointityötä. Tutkimukseni on tapaustudkimus, joka tuottaa tietoa lasten hyvinvoinnin tilasta ja hyvinvoinnin tukemisesta yhdessä koulussa. Tapaustudkimusta on kritisoitu tulosten yleistämisen ongelmasta, sillä yksittäisestä tapauksesta saatavien tutkimustulosten katsotaan koskettavan vain yhtä, tutkittua tapautta. (Peuhkuri 2007, 130; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194–195;

Stake 1995, 7-8.) Oma tutkimusaiheeni koskettaa kuitenkin laajemmin yhteiskuntaa, koska kouluhyvinvointi on keskeinen teema jokaisessa suomalaisessa koulussa. Alueellisia eroja hyvinvoinnin tilassa voi tietenkin olla, mutta yhteiskunnassa vallitsevat olosuhteet koskettavat omalla tavallaan jokaista suomalaista koulua, lasta ja perhettä. Hyvinvoinnin tukeminen on jokaisen koulun tehtävä, sillä perusopetuslain (21.8.1998/628) 31 a §: ssä määritellään oppilaan oikeudesta saada terveyttä ja hyvinvointia tukevia oppilashuollon palveluita.

Aloitan tutkimukseni käsittelemällä aiheeseen liittyviä teoreettisia ja käsitteellisiä lähtökohtia. Kuvaan lapsen hyvinvointia ja sen rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä sekä hyvinvoinnin vajeita eri tutkimusten valossa. Lapsen hyvinvointi on tutkimukseni avaintekijä, jonka tukemisen ja edistämisen ajattelen olevan koulun sosiaalityön ja oppilashuollon tehtävä. Kuvaan koulun sosiaalityötä ja oppilashuoltoa omassa alaluvussa. Koska oppilashuoltoryhmä toimii sekä sisäisesti että ulkoisesti useiden eri asiantuntijoiden kesken, näen moniammatillisen yhteistyön olevan väline kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiselle. Kuvaan moniammatillista yhteistyötä jaetun toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden käsitteiden kautta. Teoreettis-käsitteellisen jäsennyksen jälkeen kuvaan omissa pääluvuissaan tutkimuksen toteutusta sekä esitän tutkimustulokset. Päätän tutkimukseni loppupohdintaan.



## 2 Lähtökohdat hyvinvoinnin tukemiselle koulussa

### 2.1 Lapsen hyvinvointi

Tarkastelen tutkimuksessani lasten hyvinvoinnin tilaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä peruskoulun toimintaympäristössä oppilashuoltoryhmän näkökulmasta. Kuvaan tässä luvussa yleisesti hyvinvointia sekä sitä, mitä hyvinvointi tarkoittaa koulun toimintaympäristössä lasten kannalta, eli mistä lasten hyvinvointi rakentuu. Tutkimuksessani keskiössä on sosiaalinen hyvinvointi, mutta hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuuden vuoksi kiinnitän huomiota lisäksi sen fyysiseen ja psyykkiseen puoleen. Kun keskiössä on lasten sosiaalinen hyvinvointi, hyvinvoinnin moniulotteisuus tulee esille, sillä esimerkiksi perheen tilanteella on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnin tilaan. Useat eri tekijät vaikuttavat hyvinvoinnin tilaan, joten aloitan hyvinvoinnin tarkastelun yleisemmältä tasolta edeten yksityiskohtaisemmin lapsen hyvinvoinnin tarkasteluun.

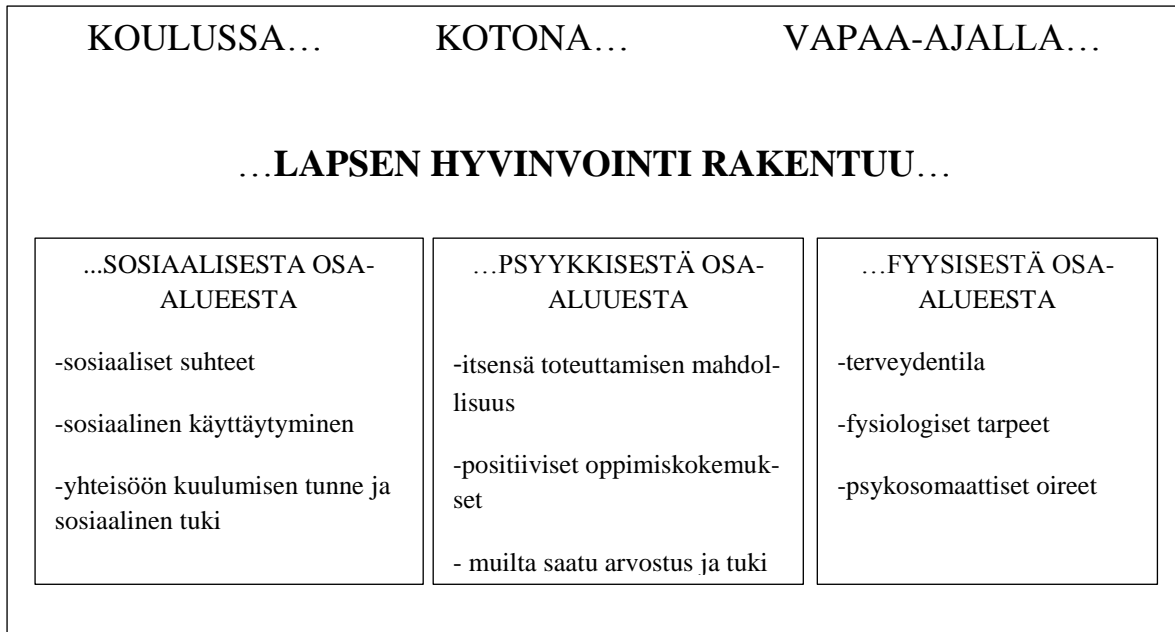
Hyvinvointia määritellään useilla eri tavoilla, riippuen esimerkiksi tieteenalasta, kontekstista ja määrittelijästä. Yksi tunnetuimmista hyvinvoinnin tutkijoista Erik Allardt (1976, 23, 38–49) määrittelee hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihmisten tarpeet saadaan mahdollisuuksien mukaan tyydytetyiksi. Hyvinvointiin liittyvät ihmisten tarpeet ovat elintaso (having), yhteyssuhteet (loving) sekä itsensä toteuttamisen muodot (being). Elintason katsotaan koostuvan asumistasosta, työllisyydestä, tuloista, koulutuksesta sekä terveydestä. Paikallisyhteisyys, perheyhteisyys ja ystävyysuhteet ovat puolestaan yhteyssuhteiden osatekijöitä. Itsensä toteuttamisen muotoja ovat arvonanto, korvaamattomuus, poliittiset resurssit sekä mielenkiintoiset vapaa-ajan toiminnot. Hyvinvointia voidaan tarkastella myös onnellisuuden, elämän tyytyväisyyden sekä positiivisen mielialan kautta (Meriläinen & Lappalainen & Kuittinen 2008, 8).

Edellä kuvatut lähestymistavat eivät vielä luo selkeää kuvaa hyvinvoinnista ja ne sopivatkin enemmän aikuisväestön hyvinvoinnin tutkimiseen. Koska hyvinvointia voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista ja erilaisten käsitteiden kautta, on mielekästä jakaa hyvinvoinnin osa-alueet selkeämmin. Kirsi-Marja Janhusen (2013, 15) sekä Janne Pieta-risen, Tiina Soinin ja Kirsi Pyhältön (2008, 53) mukaan hyvinvointi jaetaan yleisimmin sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin, vaikka tutkimuksissa on painottu-

nut hyvinvoinnin ilmiön kielteisten puolien selvittäminen. Viime vuosina kielteisten puolien selvittäminen on näkynyt ainakin pahoinvoinnin ja syrjäytymisen tutkimuksissa ja erilaisissa selvityksissä (esim. Lämsä 2009a, Suurpää 2009, Taskinen 2001).

Tarkastelen tutkimuksessani hyvinvointia koulussa oppilashuoltoryhmän näkökulmasta sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kautta, keskittyen kuitenkin sosiaaliseen puoleen. Päädyin kyseiseen jakoon, sillä tutkimuksessani oppilashuoltoryhmä edustaa moniammatillista työryhmää, jossa on sekä sosiaalisen, psyykkisen että fyysisen hyvinvoinnin ammattilaisia. Koulun toimintaympäristössä hyvinvoinnin tarkastelu sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen ulottuvuuden kautta on perusteltua, sillä perusopetuslain (21.8.1998/628) 31 a §:ssä hyvinvointia ja hyvinvoinnin tukemista korostetaan oppilashuollon näkökulmasta fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin kautta. Hyvinvointi on keskeinen pohtimisen kohteena oleva käsite koulun arjessa, jota lasten kannalta on mielekästä tarkastella kokonaisuutena. Oppivelvollisuudesta seuraa se, että koulujen vastuu ja merkitys lasten hyvinvoinnin ja terveyden kannalta on suuri, sillä lapset viettävät koulussa ison osan lapsuudesta ja varhaisuoruudesta. (Janhunen 2013, 17; Rimpelä 2008, 14).

Koska hyvinvointi on moniulotteinen, ehkä hieman vaikeastikin haltuun otettava ilmiö, olen koonnut kuvioon 1 hahmotelman siitä, kuinka käsitän lapsen hyvinvoinnin rakentumisen tässä tutkimuksessa. Olen hyödyntänyt ja yhdistänyt kuvion rakentamisessa eri kirjoittajien ajatuksia ja määritelmiä. Kuvion tarkoituksena on auttaa hahmottamaan hyvinvoinnin moniulotteisuutta. Tutkimuksessani on keskiössä lasten hyvinvointi ja sen tukeminen, joten katson lapsen hyvinvoinnin rakentuvan sekä koulussa koulun olosuhteissa, kotona perheen kanssa että muuna vapaa-ajalla esimerkiksi ystävien seurassa. Ajattelen, että koululla, kodilla ja vapaa-ajalla on merkitystä jokaiseen hyvinvoinnin ulottuvuuteen.



**Kuvio 1.** Lapsen hyvinvoinnin rakentuminen (Allardt 1976; Keyes 1998; Konu 2002; Minkkinen 2011).

Lasten sosiaalinen hyvinvointi rakentuu useista erilaisista tekijöistä. Lapsi viettää ison osan lapsuudestaan koulussa. Lapsen koulunkäyntiin vaikuttavat koulun tapahtumien lisäksi perheiden tilanteet sekä koulun ulkopuoliset tapahtumat lapsen sosiaalisissa suhteissa. Lapsen sosiaalista hyvinvointia ei voida tarkastella ottamatta huomioon perhettä, vapaa-aikaa ja lasta ympäröivää yhteisöä. Corey Lee M. Keys (1998, 122–123) toteaa sosiaalisen hyvinvoinnin liittyvän yksilön toiminnallisiin mahdollisuuksiin ja olosuhteisiin yhteisössä. Sosiaalinen hyvinvointi pitää sisällään muun muassa yhteisöön kuulumisen tunteen, toisiin ihmisiin luottamisen, toisten ihmisten arvostamisen ja tärkeänä yhteisön jäsenenä pitämisen sekä vastuunjakamisen. Näillä kaikilla katsotaan olevan vaikutusta yksilön hyvinvointiin. Jaana Minkkinen (2011, 63) puolestaan määrittelee, että sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluvat sekä sosiaalinen käyttäytyminen että sosiaaliset suhteet. Kouluhyvinvoinnin kannalta sosiaaliset suhteet pitävät sisällään oppimisympäristön ja sosiaalisen opiskeluympäristön, oppilaiden toverisuhteet, johtamisen, opettaja-oppilassuhteen, ryhmien toiminnan, koulukiusaamisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön ja koko koulun ilmapiirin. Koulussa sosiaalisten suhteiden merkitystä hyvinvoinnin kannalta ei voida korostaa liikaa, sillä sosiaaliset suhteet vaikuttavat lapseen koulussa taukoamatta. (Ahonen 2008, 199; Janhunen 2013, 59–75; Konu 2002, 44–45.)

Lapsen sosiaaliset suhteet näkyvät kotona vuorovaikutuksessa perheen kanssa. Kotona vanhempien ja koko perheen hyvinvointi sekä elämänhallinta ja toiminnot heijastuvat lapseen, mikä puolestaan näkyy lapsen kouluhyvinvoinnissa. Toimivat perhesuhteet ja koti ovat lasten näkökulmasta tärkeitä, sillä koti on perheen yhteinen tila, jossa tehdään mukavia asioita. Usein lapset liittyvätkin perheeseen ja kotiin turvallisuuden tunteen. Keskeisiä tekijöitä ovat isovanhemmat, joiden läsnäololla ja osallistumisella lastenlastensa elämään on tutkitusti lasten hyvinvointia tukeva vaikutus. (Griggs & Tan & Buchanan & Attar-Schwartz & Flouri 2010, 211; Harden 2000, 47; Helavirta 2011, 85–86; Koskela 2009, 41). Jay D. Teachmanin (2008, 735, 747) mukaan lapsuuden elämisenjärjestelyillä, kuten kasvatuksen kontekstilla, taloudellisilla resursseilla sekä sosiaalisen ja fyysisen elinympäristön epävakaudella, on yhteys kasvatukselliseen hyvinvointiin. Kasvatuksellisen hyvinvoinnin mittana Teachman käyttää sitoutumista kouluun sekä osallistumista kouluajan ulkopuolisiin aktiviteetteihin. Kouluun sitoutuneet lapset tulevat useammin perheistä, joissa koetaan vähemmän sosiaalista ja fyysistä epävakautta ja vanhemmat ovat sitoutuneita ja tienaaavat enemmän rahaa.

Sosiaalisina suhteina ajateltu kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen päätekijöistä. Tehokkainta yhteistyö on silloin, kun koulussa työskennellään dynaamisesti tiiminä. Yhteistyö toimii, kun vanhemmat tiedostavat ja ymmärtävät tarvitsevansa joskus apua lapsensa jokapäiväisen arjen kanssa sekä vanhemmat ja koulun henkilökunta ymmärtävät kohtaavansa stressaavia haasteita lasten kanssa ja pystyvät yhdessä suunnittelemaan käytännön toimia (Drolet & Paquin & Soutyrine 2006, 203, 217.) Kimberly S. Adams ja Sandra L. Christenson (2000, 277) pitävät luottamusta kodin ja koulun toimivan suhteen ja yhteistyön edellytyksenä. Koskelan (2009, 42) mukaan perherakenteiden muutokset tuovat kuitenkin oman haasteensa kodin ja koulun väliselle yhteistyölle yhteyden pitämisen muodossa, sillä yhteistyöverkotot vaihtuvat ja kasvavat muutosten mukana. Oppilashuollon näkökulmasta kodin ja koulun yhteistyöllä on tärkeä merkitys lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi, sillä lapsen hyvinvoinnin edistäminen on kodin ja koulun yhteinen tehtävä. Janhunen (2013, 95) korostaa, että kodin ja koulun lisäksi kouluhyvinvoinnin rakentumisessa ovat mukana laajemmin koko kouluyhteisö, terveydenhuolto, poliisi, poliittiset päättäjät sekä muut erilaiset sidosryhmät. Janhusen maininnassa korostuu yhteisöllisyyden merkitys.

Heather P. Libbeyn (2004, 281) mukaan koulussa hyvinvointia tukevat lasten tunteet kouluyhteisöön kuulumisesta ja kavereilta sekä opettajilta saatu tuki. Tätä ajatusta tukee Pietarinen ym. (2008, 63), joiden mukaan koulussa lasten huonot ja toimimattomat suhteet niin opettajiin kuin vertaisiin ovat syrjäytymisen riskitekijöitä. Koulujen tehtävänä on tukea lasten vuorovaikutussuhteita niin muihin lapsiin ja koulun henkilökuntaan kuin laajemmin eri toimijoihin, jotka ovat kytköksissä kouluun. Tilan luominen, jossa ystävyyksien syntyminen ja ylläpitäminen on mahdollista, ei saa jäädä koulun tehtävien ulkopuolelle. (Harinen & Halme 2012, 21.) Koulukiusaaminen haastaa sosiaalisten suhteiden toimivuutta sekä viihtymistä ja ilmapiiriä koulussa. Koulukiusaaminen on edelleen yleinen ongelma peruskoulussa. Koulukiusaaminen haastaa oppilashuollon ja koko koulun toimijat, sillä kiusaaminen on usein vaikea huomata sen hienovaraisuuden ja epäsuoruuden takia. Lisäksi kiusaamisen taustalla voi olla useita sitä selittäviä tekijöitä, kuten kateus, epävarmuus, ennakkoluulot, ulkonäkö tai muu ominaisuus, joka erottaa kiusatun muista lapsista. (Lämsä 2009c, 60–61; Nordhagen & Nielsen & Stigum & Köhler 2005, 698.)

Sosiaalisen hyvinvoinnin lisäksi psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin tukeminen on tärkeää koulussa. Emootiot, kognitiiviset arvot ja psyykkinen toimintakyky ovat psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueita. Fyysinen hyvinvointi sisältää fysiologisten perustarpeiden tyydytyksen, terveydentilan sekä psykosomaattiset tuntemukset. (Minkkinen 2011, 63.) Fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin voidaan liittää Konun (2002, 44) nimeämät koulun olosuhteet, lapsen terveydentila ja mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen. Koulun olosuhteet pitävät sisällään koulun fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen. Turvallinen työskentely-ympäristö, viihtyisyys, sisäilma, lukujärjestykset, ryhmäkoot sekä terveydenhuolto ja kouluruokailu ovat esimerkkejä konkreettisista koulun olosuhteisiin liittyvistä tekijöistä. Lapsen kannalta on tärkeää, että esimerkiksi lukujärjestykset eivät ole liian kuormittavia ja raskaita, jolloin lapsen jaksaminen ei vaarannu. Sisäilma ja koulurakennuksen kunto vaikuttavat lapsen jaksamiseen ja terveyteen. Huono sisäilma voi aiheuttaa erilaisia hengitysteiden oireita tai väsymystä, päänsärkyä sekä silmien ja ihon ärsytystä. Positiiviset oppimiskokemukset ovat tärkeitä puolestaan itsetunnon kehittymisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien kannalta. Lapsen kannustaminen ja rohkaiseminen tukevat lapsen oppimista samoin kuin lapsen ja hänen työnsä arvostaminen ja palautteen antaminen. Terveydentilan osantekijöitä ovat esimerkiksi flunssa, tau-

dit sekä psykosomaattiset oireet. Lasten mielipiteiden huomioon ottaminen sekä vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeitä huomioon otettavia asioita koulun arjessa (Harinen & Halme 2012, 23).

Suomessa kouluhyvinvointia on tutkittu erilaisista näkökulmista viimeisten vuosien aikana jonkin verran. Pietarinen ym. (2008, 56) toteavat, että kouluhyvinvointia on tutkittu useimmiten kouluviihtyvyyden ja koulumenestyksen kautta, vaikkakin tulosten perusteella viihtyvyys ja menestys koulussa eivät ole yksiselitteisesti sidoksissa toisiinsa. Tutkimukseni keskiössä ovat oppilashuoltoryhmän käsitykset ja kokemukset lasten hyvinvoinnin tilasta, jolloin on keskeisempää tarkastella hyvinvointia kokonaisvaltaisemmin, eikä pelkästään kouluviihtyvyyden ja – menestyksen mittareilla. Lisäksi ajatellen, että viihtyminen on subjektiivinen kokemus, jolloin kouluviihtyvyyden tutkiminen oppilashuoltoryhmän näkökulmasta ei tuota lasten hyvinvoinnin tilasta perusteellista kuvaa. Aiempien tutkimustulosten mukaan fyysinen kouluympäristö, vuorovaikutussuhteet sekä rakenteelliset jaot ja olosuhteet ovat kouluhyvinvoinnin luomisessa tärkeitä. Koulupäivän turvallisuutta heikentävät pelon tunteet ja kiusaaminen sekä ulkokohtaiset haitat kuten epäterveet rakennukset. Lisäksi lasten näkökulmasta kouluhyvinvoinnin osatekijöitä ovat kaverisuhteet ja vertaisryhmä, opettajien suhtautuminen oppilaisiin sekä opettajien ammattitaito, opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt, koulutilat ja ympäristö, koulun ilmapiiri, ruokailu, terveydenhoitaja-, kuraattori- ja psykologipalvelut, työrauha, kodin tuki sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulumatkat. (Harinen & Halme 2012; Janhunen 2013, 59–75; Konu 2002.)

Koulussa lasten, niin sosiaalisen kuin laajemmin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin rakentumiseen vaikuttaa monet asiat. Lasten hyvinvointia turvataan lapsen oikeuksien sopimuksella, joka Marjatta Bardyn (2009, 35) mukaan kiteytetään kolmen P:n (protection, provision participation) liitoksi. Lapsella on oikeus erityiseen suojeluun ja hoivaan, riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista sekä osallisuuteen. Harinen ja Halme (2012, 21) peilaavat tutkimuksessaan YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen kohtia kouluhyvinvointiin. Lapsen hyvinvoinnin kannalta turvallinen, syrjinnästä vapaa, tasa-arvoinen sekä suojeleva kouluympäristö ja – ilmapiiri ovat tärkeitä. Kouluhyvinvoinnin yhtenä edellytyksenä pidetäänkin kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisemistä. Vaikka kouluväkivallan fyysinen ulottuvuus on koulun arjessa vähäisempää, psyykkinen kiusaaminen on yleisempää ja heikentää turvallisuuden tunnetta koulussa. Koulun ilmapiirin vaiku-

tusta lasten hyvinvointiin korostaa myös Arto Ahonen (2008, 208), jonka mukaan ilmapiiirillä on suuri merkitys koulussa viihtymisen ja koulunkäynnistä pitämisen kannalta. Tästä johtuen koulun roolia lasten hyvinvoinnin rakentumisessa ei voida sivuuttaa. Toisaalta Sakari Karvonen, Andres Vikat ja Matti Rimpelä (2005, 14) muistuttavat, että koulu ei voi olla ainoa paikka, mikä ottaa vastuun lasten hyvinvoinnin ja terveyden tiilasta.

Lasten hyvinvointi sosiaalisella, psyykkisellä ja fyysisellä tasolla voi vaihdella perheen tilanteen ja esimerkiksi arvojen mukaan. Osa lapsista tottuu varhain liikuntaan ja terveellisiin elämäntapoihin. Perhe voi harrastaa yhdessä esimerkiksi erilaisia liikuntamuotoja sekä tehdä ruokaa kotona viettäen samalla aikaa yhdessä. Osalla lapsista puolestaan voi olla kokemuksia vanhempien kiireellisestä elämästä, jolloin lapset viettävät paljon aikaa yksin kotona syöden vanhempien ostamia valmisruokia. Perheen varallisuus vaikuttaa lapsuuden aikaisiin harrastusmahdollisuuksiin, sillä erilaiset aktiviteetit voivat olla osalle perheistä liian kalliita. Kaikki nämä erot näkyvät koulussa, missä periaatteessa kaikkien pitäisi asettua samalle viivalle. Lapset kuitenkin vertaavat herkästi itseään, omia tavaroitaan ja kotielämää suhteessa muihin lapsiin. Käsittelen seuraavassa luvussa tarkemmin lasten hyvinvointia uhkaavia tekijöitä, jotka liittyvät lapsen elämään perheen ja yhteiskunnan kautta. Lasten katsotaan voivan yhtä hyvin tai huonosti, kuin lasten vanhemmat ja koko perhe voi (Leppiman 2010, 38).

## 2.2 Hyvinvoinnin vajeet

Tasa-arvoisuutta pidetään koulussa tärkeänä lähtökohtana, mutta lapset tulevat kouluun erilaisista taustoista ja perheistä. Eriarvoisuus on siten läsnä lasten keskuudessa. Osa lapsista tulee varakkaista, osa köyhemmistä perheistä. Osalla perheistä voi olla paljon ongelmia ja vaikeudet voivat kasaantua, jolloin perhe kamppailee useiden eri ongelmien kanssa samanaikaisesti. Ongelmien ja riskitekijöiden kasautuminen sekä niiden pitkäaikaisuus uhkaavat lasten hyvinvointia eniten, sillä vanhempien ja koko perheen voimavarat voivat heikentyä mitättömiin pitkään jatkuvien ongelmien seurauksena. (Törrönen 2001, 70–71; Vornanen 2001, 28.) Tässä luvussa tarkastelen hyvinvoinnin vajeita ja hyvinvointia uhkaavia tekijöitä. Hyvinvoinnin vajeiden tarkastelu on tärkeää, jotta tiedetään, mihin eri asiantuntijoiden työtä tarvitaan. Perheen hyvinvointivajeet on syytä

ottaa huomioon sosiaalisen perimän näkökulmasta, jolloin ongelmien katsotaan voivan siirtyä vanhemmilta lapsille. Esimerkiksi huono-osaisuuden katsotaan joskus olevan sosiaalisesti periytyvää. (esim. Forssèn & Laine & Tähtinen 2002, 83; Sauli & Kainulainen 2001, 54–55.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa on korostettu universaaleja palveluita, jotka kuuluvat kaikille yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Palveluiden on katsottu olevan yhtäläisesti hyvätaasoisia kaikille ihmisille maksukyvyistä riippumatta. Hyvinvointivaltion toiminnoissa ja palveluiden tuottamisessa on kuitenkin tapahtunut muutoksia, jotka merkitsevät etäännyttämisestä universaalisuudesta. Universaalien toimintatapojen riittämättömyydestä viestivät lisääntyneet psykososiaaliset ongelmat ja köyhyys. Pahoinvoinnin lisääntymiseen vaikuttaa palvelujen ja instituutioiden eriarvoisuutta voimistavat mekanismit. Erityisesti lapsiperheiden lisääntynyt köyhyys puhuttaa, sillä se tarkoittaa lapsiperheiden toimeentulon suhteellista heikkenemistä verrattuna muuhun väestöön. Kansalaisten oikeudet eivät toteudu yhdenvertaisesti tai täysimääräisesti. Tämä herättää sosiaalityön kannalta eettistä pohdintaa. Sosiaalityö on kuitenkin hyvinvointiammatti ja sillä on erityinen eettinen velvollisuus. Sosiaalityön tehtävänä on tunnistaa hyvinvointia uhkaavia yhteiskunnallisia prosesseja ja tätä varten sosiaalityö tarvitsee monipuolista tutkimustietoa hyvinvoinnista. (Forssèn 2012, 109; Pehkonen & Väänänen-Fomin 2011, 7; Raunio 2009, 217, 240, 249.)

Yhteiskunnan tilanne vaikuttaa väistämättä ihmisten hyvinvointiin. Erityisesti 1990-luvun lama ja 2008 vuoden taloudellinen laskukausi ovat herättäneet keskustelua hyvinvoinnin tilasta. 1990-luvun lamasta seurasi säästäväisyys- ja tuloksellisuuskulttuuri, jolloin sosiaalipalveluiden laatu heikkeni ja henkilöstömääriä supistettiin. Laman jälkeen alkoi nousukausi ja 2000 – luvun alussa erityisesti poliittisessa keskustelussa korostettiin lapsiperheiden hyvinvoinnin turvaamista ja syrjäytymisen ehkäisyä. Poliittiset päättäjät puhuivat sosiaaliturvan tason ja palveluiden laadun parantamisesta. Vuoden 2008 taloudellinen laskukausi aiheutti kuitenkin palveluiden supistamisen ja laadun heikkenemisen, mikä näkyy esimerkiksi päiväkotien ja peruskoulujen ryhmäkokojen suurentumisena. Henkilöstömäärien supistaminen on tarkoittanut sitä, että suurentuneista lapsiryhmistä huolehtii pienempi joukko ammattilaisia. (Forssèn 2012, 106.) Suuresta lapsimäärästä huolehtiminen vähäisellä ammattilaisten määrällä voi johtaa siihen, että riskitekijöitä ja ongelmia ei huomata ajoissa. Ammattilaisella ei ole tarpeeksi aikaa



huomata yksittäistä lasta. Hanna Gråsten-Salonen (2008, 199) toteaa tähän liittyen, että ehkäisevästä työstä ja sen tärkeydestä on puhuttu jo kauan, mutta sen toteutuminen ei ole onnistunut toivotulla tavalla. Esimerkiksi lastensuojelussa korjaavalla työllä on liian suuri osuus. Henkilöstömäärien supistaminen aiheuttaa palveluiden laadun heikkene mistä, mutta myös työttömyyttä, mikä hyvinvointivajeena on merkittävä uhka ihmisen hyvinvoinnille. Työttömyys on yksi hyvinvointivajeista, joka uhkaa erityisesti lapsiper heiden arkea.

Heikot sosiaaliset suhteet ja väljä sosiaalinen tukiverkosto, huonosti toimiva arki, yllät tävät muutokset ja kriisit perhe-elämässä, vähävaraisuus ja köyhyys, eriarvoisuus, työt tömyys ja syrjäytyminen ovat hyvinvointia uhkaavia tekijöitä. Näihin hyvinvointia uh kaaviin tekijöihin pieni lapsi ei voi vaikuttaa, mutta ne vaikuttavat lapseen ja lapsen hyvinvointiin perheen kautta. Jokainen perhe toimii omien käytäntöjensä mukaan. Per heen arki ei välttämättä ole aina tasa-painossa, johtuen erilaisista ongelmista. Lasten ja perheen hyvinvointiin vaikuttavat ongelmat sosiaalisissa suhteissa ja niiden puuttumi nen, mikä näkyy esimerkiksi vähäisessä hoivassa. Perheen pitäisi tuoda hoivaa ja turvaa lapselle, mutta vanhempien mielenterveysongelmat ja lisääntynyt päihteiden käyttö, kotona tapahtuva väkivalta ja heikot tukiverkostot heikentävät lapsen kotona rakentuvaa hyvinvointia. Puutteellisen vanhemmuuden seurauksena perheen ulkopuolisten aikuis ten, joihin voidaan laskea kuuluvaksi muun muassa koulun aikuiset, merkitys lapsen turvan ja hyvinvoinnin varmistamisessa korostuu. Kun vanhemmat eivät huolehdi tai pysty huolehtimaan lapselle hyvinvointia ja turvallisuutta, yhteiskunnan palveluilla py ritään huolehtimaan lapsista. Toisaalta lapset joutuvat joskus itsenäistymään liian var hain, jolloin vanhempien lasten tehtäväksi jää nuoremmista sisaruksista huolehtiminen. Lapset joutuvat joskus kantamaan huolta vanhemmistaan, jolloin kotitehtävien tekemi seen ja kavereiden näkemiseen jää vähemmän aikaa. (Golden 2009, 1; Höjer & Johans son 2013, 29; Lämsä 2009b, 23–31.)

Sosiaalisista suhteista huonot tai heikot suhteet isovanhempiin voivat olla lasten ja koko perheen hyvinvoinnin kannalta riskitekijä. Lasten kannalta suhteet isovanhempiin ovat usein tärkeitä. Susanna Helavirta (2011, 75) pohtiikin sosiaalityön väitöskirjassaan sitä, tuetaanko lapsen ja isovanhempien suhdetta tilanteessa, jossa vanhemmat eivät tarjoa lapselle riittävästi tukea. Hänen tutkimustuloksista selviää, että lapset pitävät suhteita isovanhempiin merkityksellisinä ja lapset murehtivat esimerkiksi isovanhempien sairas-

tumiseen ja heidän menettämiseen liittyviä tekijöitä. Lapset saavat isovanhemmilta tärkeää tukea, sillä lapset pitävät isovanhempia huolien kuuntelijoina. Samankaltaisia tuloksia isovanhempien tärkeästä roolista lasten hyvinvoinnin kannalta ovat löytäneet myös Julia Griggs, Jo-Pei Tan, Ann Buchanan, Shalhevet Attar-Schwartz ja Eirini Flouri (2010, 206–211), joiden mukaan isovanhemmat voivat täyttää lasten tuen tarpeita, joita kiireiset vanhemmat eivät pysty täyttämään. Isovanhemmat tukevat lapsia emotionaalisesti ja taloudellisesti, ovat mukana lasten harrastuksissa ja auttavat lapsia kotitehtävissä. Isovanhemmat voivat helpottaa kiireisten vanhempien arjen sujumista.

Arjen sujumiseen tai sujumattomuuteen voivat vaikuttavat erilaiset sosiaaliset ongelmat, kuten työttömyys, köyhyys tai vähävaraisuus. Nämä tekijät luovat sekä eriarvoisuutta yhteiskunnassamme, mutta ovat lisäksi syrjäytymisen riskitekijöitä ja vaikuttavat perheen hyvinvointiin. Kun arjen vaatimukset alkavat käydä liian suuriksi, perhe voi kokea voimavarojen olevan vähissä ja hyvinvoinnin sekä terveyden olevan uhattuna. Terveydelliset riskit näyttävät kasautuvan erityisesti vähävaraisille perheille. Yhteiskuntatieteissä sosiaalisten ongelmien synty ja kasautuminen ovat jo pitkään olleet mielenkiinnon kohteina. (Forssèn ym. 2002, 81; Vuori 2012, 18–19.)

Sosiaalityön kannalta sosiaalisten ongelmien syntyminen ja kasautuminen on tärkeä aihe. Ongelmien syntyminen ja kasautuminen eivät kulje saman kaavan kautta, vaan syy-seuraussuhteet voivat olla moninaisia. Erilaisilla ongelmilla on omat vaikutuksensa ihmisen hyvinvointiin. Monimuotoiseksi ongelmien tarkastelun tekee ongelmista käytettävien käsitteiden kirjo. Erilaisissa yhteyksissä puhutaan esimerkiksi vähävaraisuudesta, köyhyydestä, työttömyydestä, huono-osaisuudesta tai syrjäytymisestä. Laajasti ajateltuna syrjäytyminen, köyhyys ja huono-osaisuus nähdään toistensa synonyymeina. Huono-osaisuudella ainakin poliittisessa keskustelussa viitataan usein hyvinvointivajeisiin, joita ovat esimerkiksi pienet tulot, huono asumistaso sekä sairaudet.

Sosiaalibarometrin 2013 tuloksista selviää, että vuoden 2013 alussa väestön kokonaisyhyvinvointi oli parhaita tasoa verrattuna edellisiin 17 tarkasteluvuoteen. Hyvinvointi on kuitenkin jakautunut eriarvoisesti eri väestöryhmien kesken, mikä näkyy tuloerojen kasvuna, pienituloisuuden lisääntymisenä sekä alueellisina ja sosioekonomisina terveyseroina. Esimerkiksi työttömät, lapsiperheet ja enenevässä määrin nuoret kärsivät hyvinvoinnin vajeista. Sosiaalijohdon mukaan pitkittynyt työttömyys, vähävaraisuus, päih-

teiden ongelmakäyttö ja ongelmien kasaantuminen uhkaavat näitä väestöryhmiä ja selittävät niiden heikentyntä hyvinvointia. Tulevien vuosien hyvinvointihaasteina nähdään päihteiden käyttö ja mielenterveysongelmat, jotka esiintyvät sekä erillisinä ilmiöinä että ongelmien vyyhtinä. (Eronen & Hakkarainen & Londen & Nykyri & Peltosalmi & Särkelä 2013, 8, 40, 131; Kainulainen & Saari 2013, 22–23.)

Palkkatyö on tärkeä tekijä ihmisen toimeentulon ja hyvinvoinnin kannalta. Työllisyys ei kuitenkaan aina takaa hyvää toimeentuloa, sillä vähävaraisuus voi näkyä myös työssä käyvän perheen arjessa. Toisaalta työllisyys ei myöskään estä muiden sosiaalisten ongelmien ilmenemistä, sillä työssä käyvällä ihmisellä voi olla esimerkiksi päihde- tai mielenterveysongelma. Kaikki työttömät eivät kamppaile erilaisten sosiaalisten ongelmien kanssa, vaan ihmisten tilanteet ovat yksilöllisiä. Työttömyys on kuitenkin riski ja yhteydessä monenlaisiin hyvinvoinnin ongelmiin, sillä se voi aiheuttaa muita ongelmia. Vähäisen toimeentulon lisäksi työttömyydestä voi seurata esimerkiksi psyykkisen hyvinvoinnin heikkenemistä, muutoksia sosiaalisissa tukiverkostoissa ja sosiaalisissa suhteissa. Muutokset sosiaalisissa suhteissa voivat tarkoittaa yhteydenpidon heikkenemistä työkavereihin, mutta myös perheen sisäiset suhteet voivat kärsiä. Lapset voivat aistia vanhempien stressin ja turhautumisen, jonka köyhyys aiheuttaa. Köyhyys kuormittaa koko perhettä, sillä yhteiskunnan jatkuva muutostila ja epävarmuus toimeentulosta syö aikuisten voimavaroja, jolloin vanhemmat väsyvät ja riski muiden ongelmien syntymiselle kasvaa. Köyhyys vaikuttaa suoraan perheen arkeen ja kodin ilmapiiriin, sillä rahojen riittämättömyys aiheuttaa stressiä ja paineita vanhempien psyykkiselle hyvinvoinnille. (Forssèn 2012, 118; Kauppinen & Saikku & Kokko 2010, 234–235; Rigde 2011, 76; Törrönen 2012, 23.)

Työttömyys ja köyhyys sekä niiden seurauksena eriarvoisuus ovat keskeisiä hyvinvoinnin vajeita, kun asiaa ajatellaan lapsiperheen kannalta. Pamela Attree (2006, 54, 59) sekä Tess Ridge (2011, 75–76) tarkastelevat köyhyyttä lasten näkökulmasta. Köyhyys tuo lapsuuteen pelkoa ja epävarmuutta sekä heikentää lapsen itsetuntoa. Köyhyyden seuraukset ovat sekä materiaalisia että syvällisesti sosiaalisia. Köyhyyden sosiaaliset seuraukset liittyvät kaverisuhteisiin ja sosiaaliseen inklusioon. Osa lapsista voi kokea perheen olosuhteista häpeää, koska taloudellisen tilanteen takia sosiaalisia aktiviteetteja ja harrastuksia on voitu rajoittaa. Tämän seurauksena kavereiden kanssa ei voida viettää aikaa harrastusten parissa, sillä toisilla perheillä on varaa harrastuksiin. Sosiaalisen in-

tegraation ja osallisuuden toteutuminen on vaikeampaa vähävaraisten ja köyhien perheiden lapsille. Taloudellinen eriarvoisuus rajoittaa lasten harrastusmahdollisuuksia, joka Mia Hakovirran ja Minna Rantalaihon (2012, 114–116) mukaan uhkaa lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lapsen sosiaaliset toimintamahdollisuudet rajoittuvat, kun perheellä on vähemmän kulutusresursseja. Kulutusresurssit voivat määrittää lapsen sosiaalisen aseman ja osallisuuden vertais- ja kaverisuhteissa. Taloudellinen eriarvoisuus aiheuttaa lasten arjessa kiusaamista, syrjimistä ja ryhmästä ulos sulkemista. Sen sijaan taloudellisen samanarvoisuuden nähdään helpottavan ystävyysuhteiden luomista. Taloudellinen eriarvoisuus näkyy lasten arjessa niin materiaalisina eroina kuin tunnetasollakin.

Lapsiperheiden hyvinvointivajeet voivat joskus johtaa lastensuojelun asiakkuuteen. Esimerkiksi koulun henkilökunta voi huomata lapsen olosuhteissa jotain huolestuttavaa tai poikkeavaa. Viranomaisilla on ilmoitusvelvollisuus, mikä edellyttää lastensuojeluilmoituksen tekemistä tilanteissa, joissa epäillään lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen vaarantuvan. Varsinaisen lastensuojeluilmoituksen lisäksi vaihtoehtona on tehdä yhdessä vanhempien kanssa pyyntö lastensuojelutarpeen selvittämiseksi. (Berg-Toroi 2012, 266–267.) Perheiden hyvinvointivajeet näkyvät lastensuojelun tilastoissa, sillä kymmenessä vuodessa lastensuojelun avohuollon asiakasmäärä on kaksinkertaistunut. Taustalla on monia syitä, kuten vanhempien jaksamattomuus, riittämätön vanhemmuus, vanhempien avuttomuus, vanhemman päihteiden käyttö tai mielenterveysongelma ja lapsen hoidon laiminlyönti. Kodin olosuhteet yleensäkin ovat merkittävä syy lastensuojelun asiakkuudelle. (Heino 2009, 199, 208; Lämsä 2009, 90–91.)

Kodin heikentyneet tai huonot olosuhteet eivät suoraan tarkoita lastensuojelun asiakkuutta, mutta tuen tarve voi olla suuri, jolloin esimerkiksi koulun rooli lapsen hyvinvoinnin ylläpitäjänä ja edistäjänä nousee merkittävään asemaan (Eronen ym. 2013, 57). Sosiaalityön kannalta huono-osaisuuden periytyminen on erityisen tärkeä näkökulma hyvinvointivajeisiin, sillä sosiaalityössä pyritään varhaiseen puuttumiseen ja ongelmien ennaltaehkäisemiseen. Kodin huonoihin olosuhteisiin ja vanhempien sosiaaliin, hyvinvointia uhkaaviin ongelmiin on puututtava ajoissa, jotta ongelmat eivät pääse syvenemään. Sosiaalityön asiantuntijuutta tarvitaan koulussa, sillä sosiaalityössä tiedostetaan mahdollinen ongelmien kasautuminen ja niiden periytyminen.

### 2.3 Oppilashuolto ja koulun sosiaalityö

Perheen ja muiden lähiverkostojen lisäksi lasten hyvinvoinnin edistämässä ovat tärkeässä roolissa koulun henkilökunta ja koko koulu, siellä erityisesti oppilashuolto. Tässä luvussa käsitellään oppilashuoltoa ja koulun sosiaalityötä, joka koulukuraattorin ammatin kautta voi toimia oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Vaikka kaikissa peruskouluissa koulukuraattoria ei välttämättä ole, näen koulukuraattorin hyvinvoinnin asiantuntijana tärkeänä osana koulun hyvinvointityötä. Koulun hyvinvointivastuuta korostetaan sekä lastensuojelulaissa että perusopetuslaissa. Lastensuojelulain (13.4.2007/417) 9 §:n mukaan kunta on velvollinen järjestämään esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä valmistavan opetuksen oppilaille koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita. Palveluilla pyritään turvaamaan riittävä tuki ja ohjaus koulunkäyntiin, ehkäisemään ja poistamaan koulunkäyntiin ja lasten kehitykseen liittyviä sosiaalisia ja psyykkisiä vaikeuksia sekä edistämään ja kehittämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Perusopetuslain 31 a §:ssä (13.6.2003/477) oppilashuolto määritellään toiminnaksi, joka edistää ja ylläpitää lapsen sosiaalista hyvinvointia, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä hyvää oppimista.

Oppilashuollon tarve on sidoksissa hyvinvointiin, mikä tarkoittaa sekä lapsen, perheen, koulun sekä laajemmin yhteiskunnan hyvinvointia. Väestön fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset hyvinvoinnin uhat lisäävät oppilashuollon tarvetta, sillä aikuisiinkin kohdistuvat uhat vaikuttavat lapsiin, lasten kasvuolosuhteisiin sekä kouluun. Oppilashuollon rooli liittyy kouluyhteisön hyvinvoinnin, osallisuuden sekä yhteisöllisyyden vahvistamiseen sekä laajemmin yhteiskunnallisten uhkatekijöiden huomioonottamiseen ja niihin vaikuttamiseen. (Koskela 2009, 20, 34.) Janhusen (2013, 43) mukaan oppilashuoltotyö tukee koko koulun hyvinvointia kokonaisvaltaisesti ja auttaa tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden muodostumista lasten ja nuorten elämässä. Oppilashuoltotyö kuuluu olennaisesti kouluhyvinvoinnin muodostamiseen yhdessä opetustoiminnan ja koulun sosiaalityön kanssa. Tutkimukseni kannalta tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tukeminen liitettynä oppilashuollon toimintaan ovat tärkeitä asioita.

Teija Koskelan (2009, 20–21) mukaan oppilashuolto on sekä käsitteenä että ilmiönä moni-ilmeinen. Oppilashuoltoon liittyy yhteisöllinen ja yksilöllinen hyvinvoinnin edis-

täminen. Yhteisöllisyys tarkoittaa yhteistyötä, moniammatillisuutta ja koulu yhteisön aikuisten vastuullisuutta. Oppilashuoltotyö ei ole tuloksellista ilman yhteistyötä. Oppilashuoltoryhmän rooliin kuuluu moniammatillisuus, vaikeuksien ennaltaehkäiseminen sekä koulu yhteisön tukeminen. Oppilashuoltotyön on katsottu lisäävän hyvinvointia ja jaksamista, sillä esimerkiksi opettaja voi paneutua perustehtäväänsä, kun kuraattori tai psykologi on hoitamassa sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia. Tämän päivän koulukuraattorin tilanne vaikuttaa kuitenkin esimerkiksi ehkäisevän työn toteutumiseen. Yhdellä koulukuraattorilla voi olla monta koulua hoidettavana, jolloin mahdollisuudet tehdä ennaltaehkäisevää työtä ja reagoida nopeasti erilaisiin koulu ympäristössä tapahtuviin tilanteisiin heikkenevät. (Gråsten-Salonen 2008, 205; Tilus 2004, 153.) Erityisesti koulukuraattorin roolin merkitys korostuu omassa tutkimuksessani, sillä tutkimukseen osallistuneessa oppilashuoltoryhmässä koulukuraattori toimi konsultoivana osapuolena.

Oppilashuoltoa voidaan toteuttaa ja koordinoita moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Oppilashuoltotyössä korostuu luottamuksellisuus sekä lapsen ja huoltajan osallisuuden tukeminen ja heidän kunnioittaminen. Oppilashuollossa pyritään ongelmien ennaltaehkäisemiseen, jolloin moniammatillisuuden merkitys korostuu. Moniammatillisuus mahdollistaa ehkäisevän lastensuojelun ja kouluterveydenhuollon palveluiden hyödyntämisen oppilashuoltotyössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 43–45; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24.) Koskelan (2009, 20) mukaan oppilashuollon toteuttaminen moniammatillisesti tarkoittaa, että koulutoimi, terveydenhuolto ja sosiaaliala järjestävät ja tarjoavat yhdessä palveluitaan lasten ja heidän perheidensä hyvinvoinnin tueksi.

Oppilashuoltoryhmä koostuu koulun tilanteesta riippuen yleensä rehtorista, kuraattorista, psykologista, terveydenhoitajasta, opinto-ohjaajasta ja erityisopettajasta. Eri koulujen ja paikkakuntien oppilashuoltoryhmien koostumuksissa on eroja, sillä esimerkiksi kuraattori ja psykologi voivat olla joissain kouluissa vain konsultoivia oppilashuoltoryhmän asiantuntijoita (Laaksonen & Wiegand 2000, 16; Rimpelä & Kuusela & Rigoff & Saaristo & Wiss 2008, 50). Kokoonpanosta huolimatta kaikkien oppilashuoltoryhmien lähtökohtiin kuuluvat vaikeuksien ennaltaehkäiseminen, moniammatillisuus sekä koulu yhteisön tukeminen. Sekä vaikeuksien ennaltaehkäiseminen että moniammatillisuus näkyvät koulun arjessa siinä, että lapsi on tarvittaessa ohjattava koulun sisäisten tai ulkopuolisten asiantuntijoiden palveluiden piiriin. Vaikeuksien ennaltaehkäiseminen tar-

koittaa esimerkiksi säännöllisiä kouluterveydenhoitajan tarkastuksia, jolloin lapsen hyvinvointia ja sen kehitystä voidaan seurata ja puuttua ongelmiin ajoissa. Oppilashuollossa seurataan jokaisen lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia koulussa. Yhteiset periaatteet ja toimintatavat auttavat jokaista asiantuntijaa toimimaan siten, että varhainen ongelmiin puuttuminen on mahdollista. Oppilashuollon tehtäviin kuuluu vahvistaa koulun yhteisöllistä toimintatapaa tukemalla lapsen ja huoltajien osallisuutta kouluhyvinvoinnin kehittämisessä. Yhteisöllisyyden kautta on mahdollista saada nopeaakin apua, jos kaikki edellytykset ovat kunnossa. Toisaalta ilman yhteisöllisyyttä ja moniammatillista näkökulmaa lapsen ja perheen tilanteesta voi olla vaikea muodostaa kokonaisvaltaista kuvaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 43–45; Tilus 2004, 156–159.)

Lapsen ja perheen tilanteen kokonaisvaltaiseen huomioon ottamiseen tarvitaan jokaista oppilashuollon ammattilaista, mukaan lukien sosiaalityötä. Vaikka sosiaalityö voi osassa kouluista toimia vain konsultoivana osapuolena, sosiaalityöllä on merkittävä asema ihmisten hyvinvoinnin turvaamisessa ja sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä. Sosiaalityötä määritellään toimintana, joka puuttuu ihmisen ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa ilmeneviin ongelmiin. Sosiaalityö on sosiaalisten ongelmien ratkaisemista, lievittämistä ja ehkäisemistä sekä perheiden ja yksilöiden auttamista. Sosiaalityössä korostetaan sekä asiakkaiden psykososiaalista tukemista ongelmatilanteissa että yhteiskunnallista vaikuttamista ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Sosiaalityön yhteiskunnallisena tehtävänä on huolehtia heikommassa asemassa olevista ihmisistä ja ajaa heidän asioitaan sekä parantaa ihmisten mahdollisuuksia osallisuuteen. Sosiaalityössä otetaan huomioon sekä asiakkaan tarpeet, julkisen vallan tarjoamat mahdollisuudet että yhteiskunnan asettamat normit. (Juhila 2006, 259–260; Karvinen-Niinikoski 2010, 247; Metteri 2012, 40; Raunio 2009, 58–60.)

Kun kysymyksessä ovat lapset, sosiaalityön rooli hyvinvoinnin turvaamisessa korostuu entisestään, sillä peruskouluikäisten lasten hyvinvointi ei ole pelkästään heidän omista käsissään. Vanhempien erilaiset sosiaaliset ongelmat voivat vaikuttaa taustalla, jolloin niiden huomaamiseen ja selvittämiseen tarvitaan sosiaalityötä niin koulun sosiaalityön, lastensuojelun kuin perheneuvolan sosiaalityön muodossa. Lisäksi esimerkiksi pakolais-taustan omaavilla perheillä lähtömaassa koetut traumatisoivat kokemukset sekä muilla maahanmuuttajataustaisilla perheillä erilaiset sopeutumisoongelmat voivat vaikuttaa per-

heen olosuhteisiin. Kulttuurierot voivat luoda oman haasteensa koulumaailmaan. Vanhempien ongelmien ja käyttäytymisen lisäksi lapset ja nuoret voivat joskus itse käyttäytyä omaa hyvinvointia vaarantavalla tavalla esimerkiksi harjoittamalla rikollista toimintaa tai käyttämällä päihteitä. Kouluun siis tulevat myös sellaiset lapset, joiden perheissä voi ilmetä erilaisia ongelmia ja kriisejä, joten osaavan tuen tarve on tärkeää koulumaailmassa (Korpela 2012, 274).

Koulukuraattorilla on koulun sosiaalityöntekijänä tietoa ja valmiuksia ohjata oppilaita tai heidän vanhempiaan sopivien sosiaalityön palveluiden piiriin. Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (2006, 11–12) korostaakin koulukuraattorin valmiuksia ottaa huomioon yhteiskunnan muutokset toimiessaan yhteistyössä perheen, koulun ja muiden viranomaisten kanssa lasten ja nuorten kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Sosiaalityön osaaminen paikantuu osittain yhteiskuntatieteelliseen osaamiseen, jota Tarja Kempainen (2006, 258–259) jäsentää Ulla-Maija Rantalaihoa mukaillen yhteiskunnallisten yhteyksien ymmärtämiseksi. Tämä tarkoittaa muun muassa talouden, arvojen, kulttuurien ja elämäntapojen huomioon ottamista, sillä muutokset niissä muovaavat myös ihmisten ja ihmisryhmien elämää.

Suomessa koulun sosiaalityöstä on tehty varsin vähän tutkimusta. Aiheesta löytyy jonkin verran pro gradu – tutkielmia, mutta Sipilä-Lähdekorven (2004, 127–156) tutkimus on ainoa 2000 – luvulla tehty peruskoulun sosiaalityötä käsittelevä väitöskirja. Väitöskirjassa tarkastellaan koulukuraattorin työtä peruskoulun yläluokilla. Tutkimustulosten mukaan koulukuraattoreiden mielestä työn tärkein tavoite on auttaa ja tukea lasta saamaan oppivelvollisuus suoritettua sekä saada lapsett viihtymään koulussa. Resurssien puute haittaa kuitenkin tavoitteiden saavuttamista, sillä ennaltaehkäisevään työhön ei juuri jää aikaa korjaavien toimenpiteiden myötä. Koulukuraattoreiden mukaan sosiaalityöntekijän koulutus sopii parhaiten työhön, mutta koulutukseen kaivattiin lisää käyttäytymistieteiden tietoa. Oppilashuoltoryhmissä koulukuraattorin oma rooli nähtiin sekä tärkeänä että epäselvänä. Ensisijaisesti oppilashuoltoryhmässä koulukuraattorin rooli nähtiin sosiaalityön asiantuntijana, innostajana ja aktivoijana.

Oppilashuollossa sosiaalityön asiantuntijuus näyttäytyy koulukuraattorin ammatin kautta. Koulukuraattorin työtä kuvataan Suomessa monin tavoin, mutta erilaisissa määritelmässä korostuvat lasten ja nuorten kehityksen sekä kasvun tukeminen. Lisäksi monipuol-



linen ammattitaito sekä kyky työskennellä yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen kanssa ovat tärkeä osa koulukuraattorin työtä. Koulukuraattori on koulun sosiaalityöntekijä, jonka tarkoituksena on tunnistaa sosiaalisia ongelmia ja puuttua niihin kouluympäristössä. Koulukuraattori tarkastelee oppilaiden tilanteita kokonaisvaltaisesti, mikä tarkoittaa huomion kiinnittämistä lasten tilanteisiin niin yksilö-, perhe-, että koko koulu yhteisön tasolla. Koulukuraattori pyrkii sosiaalityön keinoin tukemaan ja edistämään lasten hyvinvointia, koulunkäyntiä sekä myönteistä kokonaiskehitystä. Koulusosiaalityön voidaan katsoa rakentuvan sosiaalityön teorian, lainsäädännön sekä ammatillisen tradition kautta. Lainsäädännön ja erilaisten ohjeistusten valossa koulusosiaalityön ytimeksi määritellään kasvun edistäminen ja varhainen tuki, mihin kuuluvat sosiaalisen hyvinvoinnin lisääminen, vanhemmuuden tukeminen ja moniammatillinen yhteistyö. (Kananaja & Lähteinen & Marjamäki 2011, 301–303; Nivala 2006, 125; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 27–28; Wallin 2011, 85, 97.)

Oppilashuollon kannalta on mielenkiintoista, että Susan F. Allen ja Elizabeth M. Tracy (2004, 198) sekä Siu-ming To (2006, 786–787) pitävät koulun sosiaalityötä tärkeänä linkkinä kodin ja koulun, sekä lasten ja koulun henkilökunnan välillä. Koulun sosiaalityöntekijä auttaa koulua ymmärtämään perheen tilannetta, taustaa ja elämäntyylyjä sekä toisaalta edesauttaa perheen osallistumista lapsen koulunkäyntiin ja elämään koulussa. Marie Drolet, Maryse Paquin ja Magnolia Soutyrine (2006, 216) yhtyvät edelliseen, mutta lisäävät vielä sen, että koulun sosiaalityöntekijä voi auttaa synnyttämään nimenomaan luottamuksellisen suhteen kodin ja koulun välille.

Sosiaalityöntekijä voi sovittelijana tarttua jokaiseen mahdollisuuteen, jolla vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä voidaan käynnistää. Perheen ja koulun suhde tulisi perustua yhteistyölle, jossa jaettu ymmärrys ja tavoite ovat lähtökohtia. Koulun sosiaalityöntekijä voi antaa vanhemmille tilaa purkaa tunteita ja löytää sisäistä voimaantumista, kun taas koulua koulukuraattori voi auttaa omaksumaan yksilöllisiä lähestymistapoja ongelmiin ja auttaa hyväksymään näiden mukanaan tuomaa lisätyötä (Adams & Christenson 2000, 478; Drolet ym. 2006, 217.) Huomioitavan arvoista ovat sosiaalityön mahdollisuudet kotikäynteihin, jolloin vanhemmat voivat purkaa tuntojaan omassa kodissaan. Vanhempien ollessa voimattomia tai haluttomia lähtemään kouluun selvittämään lastensa asioita, sosiaalityö voi tulla vanhempien luo. Sosiaalityö onkin ainutlaatuisessa asemassa

kotikäyntien suhteen, mikä on kodin ja koulun välisen sillan rakentamisessa tärkeää (Allen & Tracy 2004, 197).

Vanhempien voi joskus olla helpompi uskoutua koulukuraattorille, koska koulukuraattoria pidetään hieman vieraampana tahona muuhun koulun henkilökuntaan verrattuna. Koulukuraattorille uskoutuminen edellyttää kuitenkin, että vanhemmat tietävät, mitä varten koulukuraattori on koulussa. Elina Nivala (2006, 147–148) toteaa, että koulukuraattorin toimenkuvaan ei kuulu olla opettajan tavoin samalla lailla kontrolloijana ja arvioijana koulussa. Vanhempien lisäksi lapsilla voi olla helpompaa avautua luottamuksellisesti koulukuraattorille kuin koulun muulle henkilökunnalle. Sosiaalityön asiantuntijana koulukuraattori kykenee hahmottamaan ongelmien yhteiskunnalliset tausta- ja riskitekijät sekä selvittää ja peilata yksittäisen lapsenn sosiaalista taustaa niihin. Yhtenä koulukuraattorin tärkeänä tavoitteena on tukea ja auttaa lasta viihtymään koulussa sekä saamaan oppivelvollisuuden suoritettua. Viihtymisen kannalta on tärkeää luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa esimerkiksi koulukiusaamista ei esiinny. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 127; Wallin 2011, 106.)

Koulukuraattori voi työskennellä koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja poistamiseksi sekä yksittäisen lapsen, hänen perheensä että koko koulun tasolla. Kun koulun sosiaalityö on mukana esimerkiksi varhaisessa interventiossa, koulun mahdollisuudet työskennellä koulussa fyysisesti ja sanallisesti aggressiivisesti käyttäytyvien lasten vanhempien kanssa paranee, sillä sosiaalityöllä on asiantuntijuutta koulun ja perheiden asioihin. Sosiaalityö voi auttaa yhteistyön avulla vanhempia oppimaan uusia lastenkasvatustaitoja, parantamaan rutiineja sekä käsittelemään lapsia, jos vanhemmilla on ollut haasteita käyttäytymisongelmista kärsivien lasten kanssa. Koulun sosiaalityöntekijä kuuntelee perheen tarpeita, ohjaa perhettä tarvittavien resurssien äärelle sekä koordinoi toimia perheen ja koulun välillä, jotta vanhempien osallisuus paranee. (Allen & Tracy 2004, 200; Drolet ym. 2006, 203, 216.)

Koulukuraattorin roolia on pidetty epäselvänä koulu yhteisössä, eikä kaikissa peruskouluissa ole edes saatavilla koulukuraattorin palveluita. Koulukuraattorin roolin epäselkeyttä on havaittu sekä koulukuraattoreiden itsensä että muiden toimijoiden keskuudessa. (Nivala 2006, 147; Sipilä-Lähdekorven 2004, 147; Wallin 2011, 21.) Kaikki ihmiset eivät tiedä, mitä koulukuraattori tekee. Kendra J. Garrettin (2006, 115, 120) mukaan

koulun sosiaalityöntekijät tekevät tärkeää työtä koulussa sekä lasten että perheiden hyvinvoinnille, mutta sosiaalityöntekijöiden tekemä työ ja sen tulokset eivät välttämättä välity koulun päättäjille ja muulle koulun henkilökunnalle, kuten rehtorille ja erityisopetuksen ammattilaisille. Tämän katsotaan johtuvan siitä, että koulun sosiaalityöntekijät eivät tunnusta tai dokumentoi tekemäänsä tärkeää työtä koulussa tai he eivät tee sitä muulle koulun henkilökunnalle näkyväksi. Sosiaalityöntekijät eivät voi olettaa, että ulkopuoliset tietäisivät, mitä heidän työnsä pitää sisällään. Drolet ym. (2006, 216) korostavatkin, että esimerkiksi perheen auttaminen ei onnistu, jos perhe ei tiedä sosiaalityön olevan asiantuntija ja apu omiin ongelmiinsa. Tiedon puute on yleisemminkin syy siihen, että apua ja palveluita ei osata hakea tai käyttää. Sellaiseen palveluun ei voi uskoa tai luottaa, josta ei tiedä tarpeeksi. Tämä tulee erityisen hyvin ilmi Koskelan (2009, 170–171) tutkimustuloksissa, joista selviää, että opettajat, jotka eivät ole tehneet koulukuraattorin kanssa yhteistyötä, uskovat esimerkiksi opettajan tai koulunkäyntiavustajan voivan korvata koulukuraattorin työntekijänä. Sen sijaan koulukuraattorin kanssa yhteistyötä tehneet opettajat pitävät koulukuraattorin työtä merkittävänä ja heidän tavoitettavuutta välttämättömänä.

Ajattelenkin, että sosiaalityön kuulumisen moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään ehkäisee edellä kuvattua sosiaalityön näkymättömyyttä. *Monitoimijuus koulussa* – kehittämishankkeella on suuri merkitys tiedonvälityksen kannalta, sillä tulevat opettajat ja sosiaalityöntekijät tutustuvat jo opiskeluvaiheessa toistensa tehtävänkuviin ja asiantuntijuuksiin. Toisaalta sosiaalityön näkyväksi tekeminen koulun kontekstissa riippuu varmasti siitä, millainen persoona sosiaalityöntekijä on ja miten hän tuo itseään ja työtään näkyväksi. Koulun sosiaalityöntekijöillä on kuitenkin ammattitaitoa ja erikoinen asema koulussa, joiden avulla sekä lasten ja koulun henkilökunnan tukeminen että uusien voimaannuttavien käytäntöjen luominen on mahdollista. Sosiaalityöntekijöiden on tuotava ammattitaitoaan ja palveluitaan näkyviksi koulussa. (Garret 2006, 120; To 2006, 788.)

#### 2.4 Oppilashuollon moniammatillisuuden rakentuminen

Olen kuvannut edellä hyvinvointia koulussa sekä oppilashuoltoa ja koulun sosiaalityötä. Ajattelen hyvinvoinnin edistämisen olevan oppilashuollon ja koulun sosiaalityön tehtävä, johon keinona voidaan käyttää moniammatillista yhteistyötä. Tässä luvussa kuvaan

moniammatillisuutta ja moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen jaetun asiantuntijuuden ja jaetun toimijuuden käsitteitä. Koulun toimintaympäristössä, jossa työskentelee eri ammattiryhmien toimijoita, moniammatillinen yhteistyö on hyvinvoinnin tukemisessa keskeistä. Koulussa lapsella voi olla terveydellisiin ja sosiaalisiin asioihin, oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, jolloin hyvinvointia voi uhata useat eri asiat. Kaarina Isoherranen (2012, 30) kirjoittaakin väitöskirjassaan, että nykyajan ongelmat ovat usein entistä monimutkaisempia, jolloin eri alojen ammattilaiset ovat yhä riippuvaisempia toisistaan näiden ongelmien ratkaisemiseksi. Asiakkaiden monimutkaisuuneimpiin ongelmiin ja tarpeisiin vastaaminen yhden näkökulman tai tietämisen varassa on tullut haasteellisemmaksi, jolloin monitieteisyys ja moniammatillisuus ovat väistämättä tulleet tarpeellisiksi (Metteri 1996, 146).

Koulussa oppilashuoltoryhmässä on useita eri asiantuntijoita, joiden välillä yhteistyötä tehdään, unohtamatta kuitenkin yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. Lisäksi oppilashuolto tekee yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, jolloin yhteistyökumppaneiden kirjo voi olla laaja. Moniammatillisen yhteistyön voidaan katsoa olevan koulussa välttämätöntä, jos eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot halutaan yhdistää. Ensin on kuitenkin määriteltävä, mitä moniammatillinen yhteistyö on. Isoherrasen (2008, 33) mukaan moniammatillisen yhteistyön käsite on epämääräinen ja monimerkityksellinen. Sen voidaan kuitenkin pelkistetysti sanoa tarkoittavan eri asiantuntijoiden välistä työtä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ennen yhteisen tavoitteen saavuttamista on tärkeää, että tiedot kootaan yhteen ja niitä prosessoidaan, sillä moniammatillisuus tuo yhteistyöhön erilaisia tiedon ja osaamisen näkökulmia. Katariina Pärnä (2012, 48) toteaa väitöskirjassaan, että moniammatillinen yhteistyö on dynaaminen käsite, jonka merkitys ja sisältö muodostuvat niin yksittäisten työryhmien vuorovaikutustilanteissa kuin laajemmin organisaatiotasolla. Moniammatillinen yhteistyö voi olla kehittämiskohde, tavoite tai yleinen kehys työn tekemiselle. Käsitteenä moniammatillista yhteistyötä liitetään työmenetelmään tai tapaan tehdä työtä. Tutkimuksessani käsitän moniammatillisen yhteistyön juuri työmenetelmäksi tai keinoksi, jolla koulun hyvinvoinnin tilaan voidaan vaikuttaa. Koska moniammatillisen yhteistyön käsitettä pidetään epämääräisenä, käytän omassa määritelmässäni apuna jaetun toimijuuden (shared agency) sekä jaetun asiantuntijuuden käsitteitä.

*Yksin toimimisesta jaettuun toimijuuteen*

Oppilashuoltoryhmässä yksin toimiminen lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi voi olla haasteellista tai jopa mahdotonta. En kuitenkaan väitä, etteikö yhdellä oppilashuoltoryhmän toimijalla olisi merkitystä lapsen hyvinvoinnille. Lähdän kuitenkin liikkeelle ajatuksesta, että moniammatillisella yhteistyöllä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen on tehokkaampaa kuin yksin toimimisella. Näen toimijuuden muotoutuvan vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kesken ja olevan sidoksissa kontekstiin. Tässä tutkimuksessa määrittelen toimijuutta aikomuksellisena toimintana, jota voi tarkastella esimerkiksi sosiaalikognitiivisen teorian pohjalta. Tällöin liitän toimijuuteen aikomuksellisuuden ja tarkoituksellisuuden, ennakoinnin, reaktiivisuuden ja reflektiivisyyden. Toimijuudella, joka tässä tarkastelussa on henkilökohtaista, tarkoitan siis kykyä toimintaan, jossa tiettyyn tavoitteeseen pyritään pääsemään tarkoituksenmukaisien suunnitelmien avulla. Toimijuuteen liittyy tällöin tulevan ennakointi, eli ennakoidaan toiminnan seurauksia. Suunnitelmallisuuden ja ennakoinnin lisäksi toimija on kykenevä säätelemään toimintaa ja motivoitumaan siihen sekä arvioimaan toimintaansa. Toimijuudessa keskeistä on se, onko toimijalla mahdollisuuksia tehdä haluamaansa ja saada aikaan jokin lopputulos. Yksittäisen toimijan mahdollisuuksiin vaikuttavat toimija itse, konteksti sekä muut toimijat. (Bandura 2001, 6-11; Hokkanen 2013, 60; Jyrkämä 2008, 192; Romakkaniemi 2010, 137, 139).

Oppilashuoltoryhmässä jokaisella jäsenellä on henkilökohtaista toimijuutta. Jokainen asiantuntija pystyy omista lähtökohdistaan käsin toimimaan yksilönä. Koulukuraattorilla on kykyä suunnitella lasta ja perhettä tukevaa toimintaa, ottaen huomioon sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tilanteet. Jos lapsella on koulunkäynnissä ongelmia, koulukuraattori voi selvittää lapsen kotitilanteen ja suunnitella esimerkiksi kotikäyntiä ja selvittää mahdollisia perheen sosiaalisia ongelmia, jotka heijastuvat lapsen koulunkäyntiin. Koulu on kuitenkin yhteisö, jossa oppilashuoltoryhmällä on yhteinen tavoite tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. Ei siis riitä, että koulukuraattori toimii yksin, vaan tarvitaan jaettua toimijuutta. Albert Bandura (2001, 14) puhuu yhteisöllisestä toimijuudesta (collective agency), mikä perustuu eri toimijoiden jaettuun luottamukseen mahdollisuudesta saavuttaa yhdessä parempia tuloksia kuin yksin toimien. Tutkimuksessani ymmärrän jaetun toimijuuden Marjo Romakkaniemen ja Sanna Väyrysen (2011, 142, 149) tavoin, joiden mukaan jaettu toimijuus perustuu yhteistoiminnallisuuteen ja yhteistyöhön, jossa päämääränä on yksilön ja yhteisön elämänlaadun ja hyvinvoinnin parantaminen. He ymmärtävät jaetun toimijuuden sopimuksellisena ja tavoit-

teellisena toimintana, joka rakentuu henkilöiden asiantuntijuuksien yhdistymisestä, yhteisestä ymmärryksestä ja sitoutumisesta toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tutkimuksessani jaettu toimijuus kuvastaa yhteistyötä lasten, perheen ja koulun välillä. Keskeisinä periaatteina ovat tiedon molemminpuolinen jakaminen, jaettu tavoite ja vastuullisuus, kokemukset kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta sekä jaettu päätöksen teko. (Järvikoski & Martin & Autti-Rämö & Härkäpää 2012, 3.) Kaarina Mönkkösen (2001, 441, 443) mukaan yhteistoiminnallisuus voi syntyä vastavuoroisessa kommunikaatiossa. Keskeistä siinä on, että irtaudutaan asiantuntijakeskeisistä tai asiakaskeskeisistä positioista. Yhteistoiminnallisuudessa ratkaisuja ongelmiin konstruoidaan yhdessä asiakkaan ja työntekijän kesken, joka mahdollistaa luottamuksen syntymisen.

Näen edellä kuvatun jaetun toimijuuden ja siihen liittyvän yhteistoiminnallisuuden oppilashuoltoryhmän toiminnan kannalta tärkeinä elementteinä. Oppilashuoltoryhmällä on yhteinen tehtävä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Jaettu toimijuus mahdollistaa oppilashuoltoryhmän jäsenien rajojen ylittävän yhteistyön, jota nykypäivän monimutkaistuneet ongelmat vaativat. Ymmärrykseni mukaan yhteistoiminnallisuus on sekä työntekijän että asiakkaan välisen yhteistyön mahdollistaja, mutta se mahdollistaa myös työntekijöiden välisen moniammatillisen yhteistyön. Yhteistoiminnallisuus auttaa työntekijöitä irtautumaan omasta asiantuntijuudesta ja mahdollistaa rajojen ylitykset sekä yhdessä toimimisen. Oma asiantuntijuus on tärkeää, mutta yhteistoiminnallisuus auttaa huomiomaan muiden asiantuntijuuden, jolloin toimijuuden jakaminen on mahdollista. Yhteistoiminnallisuuden periaatteella oppilashuoltoryhmä ottaa lapsen ja perheen työskentelyyn mukaan. Ajattelen, että koulumaailmassa yhteistoiminnallisuus luo tasavertaisuutta eri toimijoiden kesken, eli koulun henkilökunta, lapsi sekä huoltajat ovat kaikki tärkeitä toimijoita hyvinvoinnin edistämisen kannalta.

Raimo Tuomela ja Pekka Mäkelä (2011, 87–88, 92–94) korostavat, että ihminen on sosiaalinen ryhmälento, jolloin oman toimijuuden ja toiminnan laajentaminen yli yksittäisen yksilön rajojen on mahdollista. Ihminen on taipuvainen elämään ryhmissä, jotka ovat järjestäytyneitä ja joilla on mahdollisuuksia parantaa jäsentensä hyvinvointia. Toimijuuden jakamista voidaan tarkastella sosiaalisen toiminnan kautta, sillä ihmiset ovat sosiaalisia toimijoita. Sosiaalinen toiminta pitää sisällään yksilöiden välisen vuorovaikutuksen, toiminnan vuorovaikutustilanteissa sekä yhdessä toimimisen. Sosiaalinen toiminta voidaan edelleen jakaa jaettuun päämäärään, keskinäiseen riippuvuuteen, yh-

dessä toimimiseen ja ryhmässä toimimiseen. Erityisesti ryhmässä toimiminen korostaa sosiaalisuuden astetta, sillä lähtökohtana ryhmässä toimimisessa on toiminta, jossa jäsenillä on yhteisesti hyväksytty tavoite, johon pyritään toisia ryhmän jäseniä auttaen.

Toimijuuden jakaminen liittyy eri toimijoiden asiantuntijuuksien jakamiseen. Oppilashuoltoryhmän näkökulmasta jaettu toimijuus on tärkeää, sillä kyseessä on lapsen hyvinvoinnin tukeminen, mihin vanhemmat pitää ottaa mukaan ja tukea vanhempien toimijuutta, sillä vanhemmilla on omaa asiantuntijuutta. Kun toimijuutta jaetaan ja vanhemmat otetaan mukaan työskentelyyn, voidaan puhua kumppanuudesta, eli toimijat ovat toistensa kumppaneita. Kirsi Juhilan (2006, 147) mukaan kumppanuussuhde perustuu tasavertaisuudelle ja osapuolten yhtäläisille oikeuksille saada äänensä kuuluviin. Kumppanuudessa on kysymys jaetusta vastuullisuudesta ja yhteistyöstä. Vanhempien mukaan ottaminen on tärkeää, sillä asiakaslähtöisyyttä pidetään moniammatillisessa yhteistyössä tärkeänä lähtökohtana. Lisäksi vuorovaikutustietoinen yhteistyö, verkostojen huomioiminen, tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen yhteen sekä roolien rajojen muutokset ovat moniammatillisen yhteistyön käsitteeseen liittyviä tekijöitä. Yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi tiedon jakaminen on keskeistä, jolloin on tärkeää huomioida jaettu päätöksenteko, joka liittyy jaettuun toimijuuteen. Jaettu päätöksenteko tarkoittaa vuorovaikutteista prosessia, jossa vähintään kaksi toimijaa jakaa tietoa ja saavuttavat yhteisymmärryksen. (Hannemann-Weber & Kessel & Budyk & Schultz 2011, 3; Isoherranen 2008, 35; Jalava 2008, 280; Pärnä 2012, 50.) Lapsen kannalta koti ja koulu ovat keskeisiä toimijoita, joiden välillä toimiva yhteistyö edellyttää toimijuuden jakamista. Myös lapsi itse voi olla toimija.

#### *Yksilön asiantuntijuudesta jaettuun asiantuntijuuteen*

Oppilashuoltoryhmän toimijoilla on erilaista asiantuntijuutta, jota jakamalla ja yhdistämällä moniammatillinen yhteistyö voi syntyä. Kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tukemiseen tarvitaan niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin hyvinvoinnin ammattilaisten asiantuntijuutta. Oppilashuoltoryhmällä on yhteinen tavoite edistää ja ylläpitää lapsen oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Tämän saavuttamiseksi moniammatillinen yhteistyö näyttää olevan välttämättömyys, sillä esimerkiksi hyvän oppimisen ja fyysisen terveyden välillä voi olla yhteydet, jolloin erityisopettajan ja terveydenhoitajan on tehtävä ainakin jossain muodossa yhteistyötä.

Oppilashuollossa asiantuntijoita voivat olla esimerkiksi rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, psykologi ja koulukuraattori. Asiantuntijuutta kuvataan tietyn ammatin erityispiirteinä ja osaamisena. Asiantuntijuuden keskeisinä piirteinä pidetään tietoa ja sen eri lajeja sekä tietämystä. Asiantuntijuuden elementtejä ovat teoreettinen tieto, kokeuksellinen tieto sekä itsesäätelytieto. Teoreettinen tieto on niin sanottua fakta- ja kirjatie-toa, johon kuuluvat erilaisten teorioiden, käsitteiden ja tutkimusten tunteminen. Kokeukselliseen tietoon liittyy ammatillinen tekeminen ja toiminta, proseduraalinen, hiljainen sekä intuitiivinen tieto. Asiantuntijan hiljainen tieto muodostuu ja kehittyy koko ajan opiskelun, ammatillisen toiminnan ja elämäkokemusten kautta. Proseduraalinen tieto pitää sisällään tiedon erilaisista menetelmistä, väliintulomalleista sekä työelämän käytännöstä. Intuitiivisella tiedolla tarkoitetaan välitöntä tietämistä, jolloin asiantuntija pystyy erilaisissa tilanteissa näkemään ongelmatilanteisiin vaikuttavat tekijät. Itsesäätelytietoon liittyy metakognitiot ja reflektiivinen tieto, jotka ovat tietoa omasta ajattelusta, oppimisesta ja toiminnasta. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007, 78–85; Tynjälä & Nuutinen 1997, 184–185.)

Asiantuntijuuden perustana pidetään tiedettä, instituutiota ja professiota, jolloin tieto, ammatillinen osaaminen sekä organisaation muodostamat toimintayhteydet ovat keskiössä. Asiantuntijuutta on tarkastelu usein sen vertikaalisen ulottuvuuden kautta, jolloin korostetaan yksilön asiantuntijuutta. Vertikaalinen asiantuntijuus tarkoittaa, että yhdellä toimijalla, esimerkiksi työntekijällä on asiantuntijuutta, jota hyödynnetään. Moniammatillinen asiantuntijuus vaatii kuitenkin asiantuntijuuden horisontaalisen ulottuvuuden huomioon ottamista, jolloin rajojen ylitykset tulevat keskeisiksi ja asiantuntijuutta yhdistetään, jaetaan ja rakennetaan vuorovaikutuksessa. Horisontaalinen asiantuntijuuskäsitys tarkoittaa, että kaikilla suhteen osapuolilla on asiantuntijuutta. Asiantuntijuus on käsitteenä liikkuva ja erilaisia ulottuvuuksia sisältävä, jolloin on tärkeää huomata, että asiantuntijuuteen liittyy aina jokin erityinen toiminnallinen suhde. Asiantuntijuus voi olla esimerkiksi ammatillista, erityistä, dialogista tai jaettua. Moniammatillisen yhteistyön syntymisen kannalta jaettu asiantuntijuus on keskeinen käsite. Jaetussa asiantuntijuudessa on kysymys usean toimijan tiedon ja osaamisen yhdistämisestä. Jaetun asiantuntijuuden avulla toimijat voivat saavuttaa vuorovaikutuksessa jotain, mitä yksittäinen toimija ei voi saavuttaa. Tämä tapahtuu älyllisiä voimavaroja jakamalla. Älylliset voimavarat voivat liittyä tietoon, suunnitelmiin tai tavoitteisiin. Moniammatillisuuden nä-



kökulmasta asiantuntijuuden nähdäänkin yhä useammin kehittyvän ja tulevan näkyviin erilaisten osaamisten vuorovaikutuksesta. (Eräsaari 2002, 21–23; Juhila 2006, 99, 148; Launis 1997, 122–125; Lehtinen & Palonen 1997, 116; Pohjola 2007b, 13–14.)

Jaettu asiantuntijuus konkretisoituu koulumaailmassa esimerkiksi yksittäisen lapsen ongelmien ratkomisessa. Jos lapsella on jatkuvasti kotitehtävät tekemättä, eikä hän jaksaa keskittyä oppitunneilla, opettaja voi keskustella lapsen kanssa tilanteesta. Opettaja ei välttämättä pääse ongelmaan käsiksi, sillä ongelmien syitä voi olla monia. Syyt voivat liittyä oppimisen ongelmiin, motivaation puuttumiseen, terveydellisiin asioihin tai kotiolosuhteisiin. Opettaja voi ottaa yhteyttä erityisopettajaan, terveydenhoitajaan tai koulukuraattoriin, jotka tarkastelevat oppilaan tilannetta kukin omasta näkökulmastaan käsin. Opettaja kertoo huolestaan muille asiantuntijoille, jolloin osaaminen yhdistetään. Terveydenhoitaja voi todeta lapsen kärsivän väsymyksestä, jonka hän ajattelee johtuvan alhaisesta hemoglobiinista ja puutteellisesta ravinnosta. Terveydenhoitaja voi antaa kotiin ohjeita terveellisestä ruokavaliosta, mikä ei ole kaikille perheille itsestäänselvyys. Koulukuraattori voi puolestaan kiinnittää huomiota lapsen kotiolosuhteisiin, jolloin voi selvittää, että kotona vanhemmat voivat huonosti ja lapsi joutuu huolehtimaan kodin tehtävistä, eikä aikaa jää kotiläksyille. Koulukuraattori voi ehdottaa tukiperhettä tai muita palveluita tukemaan perheen arkea. Tässä esimerkissä kulminoituu eri asiantuntijoiden osaamisen ja vuorovaikutuksen merkitys. Kun erilaista osaamista yhdistetään, voidaan päästään paremmin ongelman alkujuurille. Ilman vuorovaikutusta erilaiset näkökulmat voivat jäädä huomaamatta. Tämä ajatus on ollut tutkimukseni aineistonkeruun lähtökoh-  
ta.

Asiantuntijuutta tulee jakaa, sillä tavoitteena toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä on erilaisten asiantuntemusten yhdistämisen avulla vahvistaa ammatillista työtä. Yksin toimimisen sijaan korostetaan monitoimijuutta. Työskentelymuotona moniammatillisuus on vaativaa, koska yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi on osattava yhdistää erilaista ammatillista osaamista ja samalla on otettava asiakkaat mukaan työskentelyyn. Voimavarana moniammatillisessa työskentelyssä on kuitenkin se, että useat eri asiantuntijat tuottavat erilaisia näkökulmia yhteiseen käsiteltävään ongelmaan tai ilmiöön. Asiakkaan asiantuntijuudelle annetaan tilaa, jolloin asiakkaan osallisuutta lisätään. Yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä näyttäytyvä, jaettu asiantuntijuus perustuu moniammatillisuuteen, tiimeihin ja verkostoihin. Jaetussa asiantuntijuudessa yhdistyvät siis

sekä eri ammattilaisten että asiakkaiden asiantuntijuudet, joiden avulla yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi tehdään työtä. (Karvinen-Niinikoski, Rantalaiho & Salonen 2007, 80; Pohjola 1999, 110–126.)

Oppilashuollon moniammatilliseen toimintaan liittyy sekä sisäinen että ulkoinen moniammatillinen yhteistyö. Sisäisessä moniammatillisessa yhteistyössä toimijoina ovat oppilaitoksen henkilökunta, erityisesti oppilashuoltoryhmän jäsenet. Ulkoisessa yhteistyössä toimijoina ovat muun muassa vanhemmat sekä koulun ulkopuoliset tahot, kuten sosiaali- ja nuorisotoimi. Oppilashuollon moniammatillisessa toiminnassa, niin sisäisessä kuin ulkoisessakin yhteistyössä, korostuvat eri toimijoiden merkitykset. Toimijoilla on yhteinen päämäärä, johon yhteisellä toiminnalla yhteistyön avulla pyritään. Yhteistyön käsite ilmaiseekin jakamista, jonka avulla yhteisen päämäärään saavuttaminen yhteisen toiminnan avulla on mahdollista. (D`Amour ym. 2005, 116; Honkanen & Suomala 2009, 75–76.)

Tutkimukseni kannalta oppilashuoltoryhmän moniammatillinen yhteistyö on keskeinen käsite. Moniammatillisessa yhteistyössä korostetaan asiakaslähtöisyyttä, mikä koulu- maailmassa tarkoittaa lapsen ja perheen huomioimista ja mukaan ottamista. Oppilashuoltoryhmän moniammatillinen yhteistyö edellyttää jaettua asiantuntijuutta sekä jaettua toimijuutta. Yhteisen työskentelyn ihanne olisikin jaetun toimijuuden toteutuminen. Jaettu toimijuus kuvastaa tutkimuksessani eri toimijoiden yhteistyötä ja koen, että jaetun toimijuuden kautta lapsi ja koko perhe toimijoina saadaan paremmin huomioitua. Tämän ajattelun mahdollistuvan jaettuun toimijuuteen liittyvän yhteistoiminnallisuuden kautta, jolloin eri toimijat tulevat tasavertaisimmiksi toisiinsa nähden. Moniammatillinen yhteistyö ja erityisesti jaettu toimijuus antavat tutkimukselleni viitekehyksen, jota lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen edellyttää.

### 3 Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkin lasten hyvinvoinnin tilaa ja hyvinvoinnin tukemista laadullisen tapaustutkimuksen avulla. Laadullinen tutkimus nähdään prosessina, sillä tutkimuksen edetessä sekä aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat että tutkimustehtävä ja aineiston keruun ratkaisut muotoutuvat ja kehittyvät tutkimuksen edetessä. Tutkijalta edellytetään laadullisen tutkimuksen kohdalla näiden asioiden tiedostamista. (Kiviniemi 2010, 70.) Omalla kohdallani tietyt tutkimuksen teon ratkaisut muotoutuivat *Monitoimisuus koulussa* – kehittämishankkeen kautta. Hankkeeseen lähdettyäni minulle selvisi esimerkiksi, että tutkimukseni tulee olemaan tapaustutkimus, sillä perehdyn yhden koulun yhteen oppilashuoltoryhmään.

Tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä erikoista ja monimutkaista tapausta, pyrkien ymmärtämään sitä sen tärkeissä olosuhteissa ja toiminnoissa. Tapaustutkimuksen avulla tuotetaan yksityiskohtaista tai intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta. Tutkimuksessa edetään induktiivisesti, yksittäisestä yleiseen. Lähtökohtana on ajatus, että tarkasteltava ilmiö sisältää useita eri näkökulmia ja yhteiskunnallisia prosesseja, jolloin tiettyä ilmiötä voidaan pyrkiä tarkastelemaan eri näkökulmista. Kokonaisvaltainen ilmiön tarkasteleminen ja ymmärtäminen ovat tapaustutkimukseen liittyviä erityispiirteitä. Tapaustutkimuksessa toimintaympäristöllä on suuri merkitys. (Laine & Bamberg & Jokinen 2007, 29; Häikiö & Niemenmaa 2007, 42, 45–46; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190–191; Stake 1995.) Tutkimuksessani ilmiön eri näkökulmien tarkasteleminen korostuu analyysissäni. Huomasin, että tietyistä oppilashuoltoryhmän hyvinvoinnin ilmiöön liittyvistä keskusteluista voidaan löytää erilaisia näkökulmia. Samasta keskustelun otteesta löytyy vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Analyysiosiossa tämä tarkoittaa sitä, että sama keskustelun osa voi esiintyä analyysin eri kohdissa.

Tutkimukseni kohteena on lasten hyvinvoinnin tilan kartoittaminen sekä hyvinvoinnin tukeminen koulussa. Tutkimukseni tapauksena on yhden koulun oppilashuoltoryhmä. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten yksi oppilashuoltoryhmä näkee lasten hyvinvoinnin tilan ja moniammatillisen hyvinvoinnin tukemisen yhdessä koulussa. Tarkaste-

len yhtä tapausta kokonaisuutena, sen sijaan, että tarkastelisin useita tapauksia. Tapaus on erityinen ja monimutkainen toiminnassa oleva asia, joka voi olla esimerkiksi yksilö, organisaatio, prosessi, tilanne tai fyysinen yksikkö. Tapaustutkimuksen tapaus voi valikoitua tutkittavaksi useaa kautta. Sattuma, intressi, valmiit aineistot, saatavilla oleva tapaus tai esimerkiksi tutkijan yhteydet johonkin organisaatioon voivat olla tapauksen valinnan taustalla. Valikoitui tapaus tutkittavaksi mitä kautta vain, tutkijan on esitettävä tapauksen valintakriteerit ja selostettava, miksi juuri kyseinen tapaus valittiin. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 192–193; Stake 1995, 2; Yin 1994, 12.)

Tapauksen valinnassa ja valintakriteereissä tulisi ottaa huomioon oppimisen mahdollisuus, tapauksen saatavuus sekä sopivuus omalle tutkimukselle (Stake 1995, 4). Kun tutkimuksessani selvitän hyvinvoinnin tilaa ja moniammatillista hyvinvoinnin tukemista koulussa, yhden koulun ja nimenomaan oppilashuoltoryhmän valitseminen tutkimuskohteeksi on perusteltua siinä mielessä, että moniammatillinen oppilashuoltoryhmä näkee sekä koko koulun että myös lapsen ja perheen tilanteen kokonaisvaltaisesti. Toisin sanoen, jos olisin kerännyt aineiston ainoastaan opettajilta, voisi moniulotteisuus ja kokonaisvaltaisempi näkemys hyvinvoinnin tilasta jäädä saamatta. Yleisestikin tutkimukseni lähestymistavaksi sopii tapaustutkimus, sillä hyvinvointi on ilmiönä tässä ajassa oleva ajankohtainen ilmiö. Tutkimukseni on intensiivinen tapaustutkimus, jossa olen kiinnostunut yhden tapauksen ainutlaatuisuudesta, jolloin pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään tätä tapausta. Intensiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tapausta tarkastellaan tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta. Intensiivisessä tutkimuksessa tapausta tulkintaan, kuvataan tiheästi sekä tutkitaan monipuolisesti sen yhteiskunnallisessa ja fyysisessä ympäristössä. Haasteellisena tavoitteena pidetään tarkasti tehdyn empiirisen analyysin sekä teoreettisten käsitteiden ja ideoiden yhdistämistä toisiinsa. (Eriksson & Koistinen 2005, 4-5, 15–17.)

Eriksson ja Koistinen (mt., 27) sekä Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 190,199) toteavat, että tapaustutkimukselle on ominaista, että aineistoa kerätään useilla eri tiedonhankintamenetelmillä ja erilaisia aineistoja käytetään tutkimuksessa rinnakkain. Useiden aineistojen avulla ajatellaan saatavan parempi lopputulos tutkimuksen kannalta, sillä ne rikastavat tapauksen kuvausta sekä lisäävät omaa oppimista. Toisaalta tapaustutkimuksen haasteeksi määritellään laaja ja monipuolinen aineisto sekä tästä johtuva puutteellinen aineiston analyysi ja yhteyksien häviäminen. Muina tapaustutkimuksen haasteina

pidetään muun muassa teoreettisen käsitteiden puuttumista, heikkoja yhteyksiä aikaisempiin tutkimuksiin sekä raportoinnin tasoa. (Eriksson & Koistinen 2005, 43–44.) Pysin tutkimuksessani kiinnittämään huomiota analyysiin sekä edellä mainittuihin tapaustutkimuksen haasteisiin.

Haasteellisuuden lisäksi tapaustutkimusta on kritisoitu tulosten yleistämisen ongelmasta. Kriitikoiden mukaan yksittäisestä tapauksesta saatavien tutkimustulosten katsotaan koskettavan vain yhtä, tutkittua tapausta. Tapaustutkimuksessa on tarkoitus tuottaa tutkittavasta aiheesta täsmentävää ja yksityiskohtaista tietoa tiettyä tapausta hyödyntäen, vaikka tapaustutkimuksen avulla voidaan tuottaa myös teoreettisia yleistyksiä. (Peuhkurri 2007, 130; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194–195; Stake 1995, 7-8.) Yksittäinen tapaus tutkimuksen kohteena auttaa siis ymmärtämään erilaisia ilmiöitä, vaikka tapaukset itsessään eivät olekaan yleistettävissä (Häikiö & Niemenmaa 2007, 48–49). Kouluhyvinvointi koskettaa ilmiönä kaikkia koulun aikuisia sekä lapsia ja heidän perheitään. Alueellisia hyvinvoinnin eroja voi varmasti olla Suomen sisällä, mutta esimerkiksi perusopetuslaki asettaa tietyt lähtökohdat kouluille ja oppilashuoltoryhmille toimia. Tähän peilaten, kun tutkin yhden koulun lasten hyvinvoinnin tilaa ja moniammatillista hyvinvoinnin tukemista, uskaltaisin väittää, että tutkimustulokseni tulevat olemaan jollain tapaa yleistettävissä.

### 3.2 Tutkimustehtävä ja aineiston keruu

Tutkielmani on osa *Monitoimisuus koulussa* – hanketta. Tutkimukseni kohteena on lasten hyvinvoinnin tilan kartoittaminen sekä moniammatillinen hyvinvoinnin tukeminen koulussa, johon myös sosiaalityö liittyy. Tutkin aihetta yhden oppilashuoltoryhmän näkökulmasta, mikä on tutkimukseni tapaus. Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa tietoa oppilashuoltoryhmän näkemyksistä lasten hyvinvoinnin tilaan ja sen moniammatilliseen tukemiseen. Tapaustutkimus voi lähteä liikkeelle tiedossa olevasta tutkimuksen kohteesta, johon tutkija etsii sopivan tapauksen (Laine ym. 2007, 11). Olin ollut jo aiemmin kiinnostunut hyvinvoinnista ja hyvinvoinnin tukemisesta ilmiönä ja *Monitoimisuus koulussa* – kehittämishanke tarjosi oivan mahdollisuuden päästä tutkimaan ilmiötä yhdessä koulussa.

Tutkimukseni toimintaympäristö on koulu ja ajattelen koulun olevan ympäristö, jossa hyvinvoinnin tukeminen on erityisen tärkeää. Hyvinvoinnin tukeminen on koulussa muun muassa oppilashuollon tehtävä, jonka toteuttamiseen oppilashuoltoryhmä voi hyödyntää moniammatillista yhteistyötä. Tutkin siis sitä, miten yksi oppilashuoltoryhmä näkee lasten hyvinvoinnin tilan ja hyvinvoinnin tukemisen. Olen jakanut tutkimustehtävän alakysymyksiin, joita ovat:

1. Millaisena oppilashuoltoryhmän jäsenet näkevät lasten hyvinvoinnin tilan ja siihen vaikuttavat tekijät?
2. Miten moniammatillisuus ja tarve sosiaalityölle ilmenevät oppilashuollon hyvinvointia tukevassa toiminnassa?

Keräsin aineiston oppilashuoltoryhmän temaattisella keskustelulla, vaikka alun perin olin ajatellut aineiston keräämistä teemahaastattelun avulla. Jari Eskolan ja Jaana Vastamäen (2010, 26) mukaan perinteinen kysymys-vastaus-haastattelutilanne on muuttunut viime vuosien aikana enemmän keskustelemaan haastattelutilanteeseen. Toteuttamani temaattinen keskustelu ei ollut niinkään haastattelutilanne, vaan ryhmäkeskustelu. Ryhmäkeskustelu on aineiston tuottamisen metodi, joka perustuu vuorovaikutteiseen keskusteluun. Ryhmäkeskustelussa osallistujilla on enemmän valtaa kuin perinteisessä haastattelutilanteessa ja osallistujien ääni tulee paremmin kuuluviin. Osallistujilla on esimerkiksi mahdollisuus tuoda esiin tärkeäksi kokemiaan asioita ja teemoja, joita haastattelijalla ei välttämättä itse osaisi kysyä. Ryhmäkeskustelun osallistujiksi valitaan sellaisia ihmisiä, jotka sopivat tutkimuksen tavoitteeseen. (Valtonen 2011, 90, 99.) Temaattinen keskustelu on siis ryhmäkeskustelu, johon valitaan tietyt keskustelun teemat. Teemahaastattelun tavoin teemat ohjaavat keskustelua, mutta keskustelun on tarkoitus olla suhteellisen vapaamuotoista (Eskola 2007, 33). Itse rakensin valmiiksi teemat, joista oppilashuoltoryhmä tulisi keskustelemaan. Keskustelun otsikkoina olivat hyvinvoinnin, oppilashuoltoryhmän toiminnan sekä sosiaalityön roolin teemat, jotka oppilashuoltoryhmä sai etukäteen pohdittavaksi.

Anu Valtosen (2011, 92–93) mukaan keskustelutilanteeseen voi liittyä jännitettä ja epävarmuutta, varsinkin aluksi. Ryhmäkeskustelutilanteessa ryhmänvetäjän tehtävänä on

luoda keskustelulle otollinen ilmapiiri. Ryhmänvetäjä ohjaa keskustelua ja rohkaisee osallistujia keskustelemaan keskenään tietystä aiheesta. Ryhmänvetäjä pitää aloituspuheenvuoron, jossa hän kertoo keskustelutilanteesta ja sen tarkoituksesta. Alussa ryhmänvetäjällä on suuri rooli, mutta varsinaisen keskustelun alkaessa ryhmäkeskusteluun osallistujilla on suurempi rooli. Itse menin toteuttamaan temaattisen keskustelun oppilashuoltoryhmän omalle koululle, joten paikka oli heille tuttu. Oppilashuoltoryhmän jäsenet saapuivatkin keskustelutilaan oman havaintoni mukaan rentoina, ilman jännitteitä. Tuttu ympäristö ja tutut ryhmän jäsenet olivat varmasti syynä siihen, että ilmapiiri oli valmiiksi rennon tuntuinen. Oma roolini varsinaisessa keskustelussa oli pieni. Pidín aluksi pienen puheenvuoron, jossa kerroin tutkimuksestani sekä keskustelun tarkoituksesta ja etenemisajatuksista. Kerroin, että keskustelu teemoista saa olla vapaamuotoista ja jäsenet voivat keskustella aiheista itseohjautuvasti. Avauspuheenvuoron jälkeen roolini oli seurata keskustelua ja esittää tarkentavia kysymyksiä sekä johdatella seuraavaan teemaan siirtymistä.

Oppilashuoltoryhmän temaattiselle keskustelulle oli varattu aikaa vajaa kaksi tuntia ja keskustelijoita oli yhteensä kuusi. Lisäksi hankkeen kehittäjätyöntekijät olivat seuraamassa keskustelua ja tekemässä siitä muistiinpanoja, mutta he eivät osallistuneet keskusteluun. Keskustelu aloitettiin hyvinvoinnin temasta. Olin rakentanut tarkentavia kysymyksiä jokaisen teeman ympärille sen varalta, että annettu teema ei sellaisenaan aukenisi oppilashuoltoryhmälle. Teemahaastattelurunko sisältää yleensä kolmentasoisia teemoja, joista ensimmäisellä tasolla on yleiset aihepiirit, toisella tasolla apukysymykset ja kolmannella tasolla yksityiskohtaisempia kysymyksiä (Eskola & Vastamäki 2010, 38). Minun ei tarvinnut esittää kaikkia tarkentavia kysymyksiä, sillä oppilashuoltoryhmän keskustelu eteni hyvin. Teemojen lähettäminen oppilashuoltoryhmälle etukäteen oli varmasti yksi syy sujuvalle keskustelulle, sillä teemat eivät tulleet yllätyksenä keskustelijoille, vaan heillä oli ollut aikaa miettiä niitä etukäteen.

Kaikki ryhmän jäsenet olivat innokkaita keskustelemaan annetuista teemoista. Vuoro vaikutus ryhmän jäsenien välillä oli avointa ja jokaiselle annettiin tilaa puhua, eli kaikki olivat tasavertaisia ryhmässä. Tasavertaisuus näkyi siinä, että ryhmän jäsenten erilaisista työtaustoista ja eripituisista työkokemuksista huolimatta, jokaisen puheenvuoroa kuunneltiin ja arvostettiin sekä sen sisältöön tartuttiin jatkamalla keskustelua samasta sisällöstä. Toki osalla ryhmän jäsenistä oli enemmän sanottavaa tietyistä asioista, koska työ-

kokemusta oli enemmän. Koen kuitenkin, että työkokemusten vaihtelevat määrät olivat enemmänkin rikkaus, sillä ne tuottavat erilaisia näkökulmia aiheisiin. Temaattinen keskustelu soveltui mainiosti oppilashuoltoryhmän kohdalla aineistokeruumenetelmäksi, sillä keskustelun ja kommunikaation kautta ilmiöistä puhuminen oli monimuotoisempaa. Tällä tarkoitan sitä, että kuunnellessaan muiden ryhmäläisten puheenvuoroja keskustelijat huomasivat erilaisia näkökulmia aiheeseen ja saivat yhdessä uusia ideoita.

Keräämäni aineisto mahdollistaa aineiston tasapuolisen käytön. Jokaisella oppilashuoltoryhmän jäsenellä oli asiantuntevaa sanottavaa ainakin jostain teemasta. Erityisesti hyvinvoinnin teemasta keskustelu oli monipuolista. Aineisto tuottaa tietoa lasten ja perheiden hyvinvoinnin tilasta monipuolisesti. Teoriaosuudessa käsittelemäni hyvinvoinnin moniulotteisuus näkyy siis aineistossa. Keskustelun vapaamuotoisuus näkyy aineistossa siinä, että valitsemani keskustelun teemat on löydettävissä pitkin keskustelua erilaisista asiayhteyksistä. Kun oppilashuoltoryhmän jäsenet puhuivat esimerkiksi sosiaalityön roolista, puheessa oli viitteitä hyvinvointiin. Erityisesti hyvinvoinnin teema kulkee mukana läpi aineiston. Tämä kertoo siitä, että hyvinvoinnin edistäminen on todellakin oppilashuollon ja sosiaalityön keskeinen tehtävä koulussa.

Oppilashuoltoryhmän temaattinen keskustelu on ensisijainen aineistoni. Kyseinen keskusteluaineisto on monipuolista, mutta tapaustutkimuksellinen ote edellyttää, että tutkimuksessa hyödynnetään ja käytetään erilaisia aineistoja rinnakkain. Sain käyttööni kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanot sekä hankkeen ja harjoittelukoulun muuta materiaalia, jotka toimivat muuna tutkimusaineistoni. Muistiinpanoja on yhteensä kuusi sivua ja ne ovat ranskalaisilla viivoilla tehtyjä huomioita ja pohdintoja oppilashuoltoryhmän temaattisesta keskustelusta. Käyttämäni muu aineisto koostuu Monitoimijuus koulussa –kehittämishankkeen tiedotteesta sekä harjoittelukoulun tiedotteesta, laatu- ja toimintakäsikirjasta ja opetussuunnitelmasta sekä Rovaniemen kaupungin esi- ja perusopetuksen opetuksen suunnitelmasta. Lisäksi käytän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksia ja täydennyksiä 2010 kuvaamaan oppilashuollon toimintaa kontekstiluvussa. Keskusteluaineisto sekä kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanot ovat tarkemman analyysini kohteena ja muu aineisto on toissijaista, kontekstoivaa aineistoa. Kontekstoinnin kannalta muu aineisto on merkityksellistä, sillä sen avulla saan kuvattua tutkimukseni varsinaista toimintaympäristöä ja kontekstia tapaustutkimuksellisen otteen edellyttämällä tavalla.



### 3.3 Tutkimuksen konteksti

Toimintaympäristöllä on suuri merkitys tapaustutkimuksessa, sillä konteksti auttaa ymmärtämään tapausta ja se myös osittain selittää sitä (Eriksson & Koistinen 2005, 7). Käsittelen tässä luvussa tutkimukseni toimintaympäristöä, eli kuvaan koulua ja kehittämishanketta, mihin tutkimukseni kiinnittyy. Tutkimukseni tapauksena on oppilashuoltoryhmä, joten tarkastelen sitä, millaisessa toimintaympäristössä ja millaisissa olosuhteissa kyseinen oppilashuoltoryhmä toimii. Aloitan kertomalla hieman lainsäädännöllisestä kontekstista, joka asettaa lähtökohdat lasten hyvinvoinnin turvaamiselle ja oppilashuollon toiminnalle. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen kohteena olevaa koulua sekä *Monitoimijuus koulussa* – kehittämishanketta. Toimintaympäristön ja kontekstin kuvaaminen on tärkeää hyvinvoinnin ilmiön kannalta, jotta ymmärretään millaiset lähtökohdat oppilashuoltoryhmällä on hyvinvoinnin tukemiseksi.

Lainsäädäntö asettaa raamit kouluille ja oppilashuoltotyölle lasten terveyden ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Tutkimukseni kannalta keskeinen lainsäädännöllinen konteksti rakentuu perusopetuslaista (21.8.1998/628), lastensuojelulaista (13.4.2007/417) sekä terveydenhuoltolaista (30.12.2010/1326). Lisäksi oppilashuollon toimintaa säätelee valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun ja terveydenhuollosta (338/2011). Hallitus on antanut esityksen uudesta oppilas- ja opiskelijahuoltolaista, joka todennäköisesti tulee voimaan vuoden 2014 alkupuolella. Esityksen tavoitteena on saada oppilashuollon painopiste enemmän ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen työotteeseen nykyisestä korjaavasta ja yksilöllisestä työskentelystä. Esityksessä ehdotetaan uutta yhtenäistä oppilas- ja opiskelijahuoltolakia, jossa on koottuna lainsäädännössä hajallaan olevat oppilas- ja opiskelijahuoltoja koskevat säännökset. (Lakiluonnos 2012.) Koulujen toiminnan taustalla on myös opetushallitus, joka määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet valtakunnallisesti, joihin paikalliset opetussuunnitelmat pohjautuvat (Laitinen & Hallantie 2011, 23).

Tutkimukseni toimintaympäristönä on Lapin yliopiston harjoittelukoulu, joka on Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan alainen koulu ja yksi valtion 13 harjoittelukou-

lusta. Harjoittelukoulun perustehtäviin kuuluvat perusasteen opetus alaluokille, opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun toteuttaminen sekä opettajien täydennyskoulutus. Lisäksi harjoittelukoulu tukee yliopiston tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa olemalla mukana opetusalan hankkeissa ja kehittämisprojekteissa sekä toimimalla tutkimus- ja kehittämissympäristönä. Harjoittelukoulu mahdollistaa siis tutkimusten ja esimerkiksi opinnäytetöiden toteutukset. Rovaniemen keskustassa sijaitsevassa harjoittelukoulussa opiskelee noin 370 lasta luokka-asteilla 1-6. Koulussa painotetaan ympäristökasvatusta sekä musiikkia, liikuntaa, kuvaamataittoa ja matematiikkaa. Harjoittelukoulu tarjoaa lapsille turvallisen ja motivoivan oppimisympäristön, jossa tuetaan lapsia ensisijaisesti yleisen tuen periaatteella, mutta tarvittaessa hyödynnetään erityistä tukea. Koulussa on käytössä kolmiportainen tuki, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleinen tuki on lyhytaikaista, heti tarvittaessa saatavilla olevaa tukea, kuten oppilaanohjausta ja tukiopetusta. Kun yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on esimerkiksi oppilashuollon tukea, koulunkäynninohjausta tai osa-aikaista erityisopetusta. Erityistä tukea voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä, jolloin kaikki perusopetuksen tukimuodot voivat olla käytössä. (Harkkarin tiedote lukuvuonna 2013-2014, 7-8; Lapin yliopiston harjoittelukoulun laatu- ja toimintakäsikirja 2008; Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma 2004.)

Harjoittelukoulun oppilashuoltotyön kannalta on keskeistä, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan oppilashuollosta. Opetushallitus 2010 määrittelee oppilashuollon tehtäviä seuraavasti:

*”Oppilashuollon tehtävänä on osana koulu yhteisön toimintakulttuuria kehittää hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä ja vahvistaa koulun yhteisöllistä toimintatapaa. Yhteisöllisyyttä tuetaan edistämällä oppilaan ja huoltajan osallisuutta koulu yhteisön hyvinvoinnin kehittämisessä. Oppilashuollolla edistetään myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä sekä puututaan tarvittaessa ongelmiin. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kasvu ympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 44.)

Rovaniemen kaupungin esi- ja perusopetuksen opetuksen opetussuunnitelmasta 2011 (2011, 86–87), jota harjoittelukoulukin osittain noudattaa, kyseinen määritelmä löytyy

vastaavanlaisena, mutta lisäyksenä korostetaan lapsen osallisuuden tukemiseen liittyen lapsen iän, kehitystason sekä muiden edellytyksien ja tarpeiden huomioon ottamista. Lapin yliopiston harjoittelukoulun omassa opetussuunnitelmassa 2004 oppilashuollosta todetaan muun muassa seuraavaa:

*”Oppilashuollosta vastaavat kaikki koulun työntekijät. Hyvä yhteistyö kotien kanssa on oppilashuollon perusta. Opettajan yhteistyö huoltajien kanssa on ensisijainen oppilashuollollinen toimenpide. Kouluterveydenhuollon, hammashuollon, koulupsykologin, koulukuraattorin ja sosiaalityön palvelut toteutetaan Rovaniemen kaupungin palveluina, kun oppilas on Rovaniemen kaupungin asukas. Lapsen terveydentilaa koskevissa asioissa konsultoidaan ensisijaisesti terveydenhoitajaa.”* (Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma 2004, 16.)

Harjoittelukoulussa toimii oppilashuoltotyöryhmä, joka koordinoi oppilashuoltopalveluita. Ryhmän kokoonpano kirjataan vuosittain työsuunnitelmaan. Oppilashuoltotyöryhmässä koulun jäseniä ovat rehtori, erityisopettaja ja lehtoriedustaja sekä Rovaniemen kaupungin edustajista terveydenhoitaja, koulupsykologi ja koulukuraattori. Harjoittelukoulun omassa, lukuvuosille 2013–2014 suunnatussa tiedotteessa kerrotaan, että koulukuraattori rooli on tällä hetkellä konsultoiva. Oppilashuoltotyöryhmä kokoontuu 1-2 kertaa kuukaudessa. Lapsen huoltaja tai opettaja voi tuoda lasta koskevan asian oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Yksittäistä lasta koskevaa asiaa käsitellään huoltajien läsnä ollessa tai huoltajien suostumuksella. Oppilashuollon tavoitteita ovat toimivien moniammatillisten tukiverkostopalveluiden tarjoaminen, koulun toimintamallien ja –kulttuurin kehittäminen sekä riskitekijöiden ennaltaehkäiseminen ja kouluhyvinvoinnin edistäminen. (Lapin yliopiston harjoittelukoulun laatu- ja toimintakäsikirja 2008; Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma 2004.)

Kouluhyvinvoinnin edistäminen on ajankohtainen aihe tällä hetkellä harjoittelukoululla *Monitoimisuus koulussa* – hankkeen myötä. Kyseinen hanke on erinomainen esimerkki harjoittelukoulun profiiliin liittyvästä tutkimus- ja kehittämisympäristönä toimimisesta. Harjoittelukoulu on tarjonnut esimerkiksi Lapin yliopiston sosiaalityön ja luokanopettajan koulutusohjelmien opiskelijoille mahdollisuuden opinnäytteiden aineiston keruulle. Itse näen tämän mahdollisuuden erittäin arvokkaana. Aineiston kerääjänä minulle välittyi tunne, että harjoittelukoulussa ollaan aidosti kiinnostuneita niin yksittäisten lasten ja

perheiden sekä henkilökunnan jäsenien kuin koko kouluyhteisön hyvinvoinnista ja sen tukemisesta ja siihen liittyvästä kehittämistoiminnasta.

Hankkeen omassa tiedotteessa kerrotaan, että *Monitoimijuus koulussa* – kehittämiss-hankkeessa on tarkoituksena kehittää kouluhyvinvointia sekä koulun eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Kesään 2014 kestävä hanke on Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittama kehittämishanke. Hankkeessa ovat mukana Lapin yliopiston sosiaalityön oppiaine sekä luokanopettajakoulutus, Pohjois-Suomen sosiaalialan osaa-miskeskus (POSKE) ja Rovaniemen kaupungin sosiaali- ja koulupalvelukeskukset. Hankkeessa toimii opettajan ja sosiaalityöntekijän muodostama työpari, joka toteuttaa kehittämistyötä ja kehittää kouluhyvinvointia tukevia yhteisöllisiä menetelmiä yhteis-työssä koulun toimijoiden kanssa. Periaatteena menetelmien kehittämisessä on oppilas- ja perhelähtöisyys. Hankkeen tavoitteet ovat seuraavat:

- vahvistaa lapsen kouluhyvinvointia yhteisöllisin ja osallistavin menetelmin
- tehostaa vuorovaikutusrakenteita, jotka tukevat huoltajien toimijuutta ja osalli-suutta kouluyhteisössä
- kehittää koulun toimintakulttuuria varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän työn edistämiseksi
- kehittää koulun sosiaalityön ja opettajien välistä yhteistyötä
- luoda koulun yhteistyörakenteita kuvaava monitoimijuusmalli
- rakentaa poikkitieteellistä tutkimus- ja opiskelutoimintaa Lapin yliopiston sosi-aalityön koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen välillä

Yllä olevat tavoitteet löytyvät vastaavanlaisena hankkeen omasta tiedotteesta, mutta koin tärkeänä kirjata tavoitteet ylös oman tutkimukseni kontekstin kannalta. Hankkeen tavoitteet kertovat tutkimukseni taustasta, eli siitä, mitä varten hanke ja siihen liittyvät opinnäytetyöt tehdään. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sekä yhteisöllisyyden vaje ovat ajankohtaisia ongelmia, jotka vaativat toimenpiteitä. Sosiaalisten ongelmien ennaltaeh-käiseminen on erityisesti sosiaalityön näkökulmasta tärkeää. Oppivelvollisuuden myötä peruskoulu tarjoaa oivan mahdollisuuden ongelmien ennaltaehkäisemiseen, mutta muut-tuvien yhteiskunnallisten olosuhteiden myötä tarvitaan ajankohtaisia tilannekatsauksia ja niihin räätälöityjä toimenpiteitä. Kehittämistyö on siis tärkeää niin lasten ja perheiden

kuin asiantuntijoidenkin kannalta. *Monitoimisuus koulussa* – kehittämishankkeen tavoitteissa otetaan huomioon monipuolisesti lapset, perhe, koulu yhteisö, eri asiantuntijat sekä myös tulevat asiantuntijat, eli Lapin yliopiston sosiaalityön koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen opiskelijat. Hyvinvointi on siis kaikkien yhteinen asia.

### 3.4 Aineiston analyysi

Keskusteluaineiston keräämisen jälkeen litteroin aineiston ja aloin lukemaan sitä useaan kertaan läpi. Muistiinpanojen tekeminen alkoi jo litterointivaiheessa, sillä olin seurannut oppilashuoltoryhmän keskustelua tarkkaan ja minulla oli valmiiksi tietynlainen kuva aineistosta. Koska oma roolini keskustelussa oli pieni, pystyin keskittymään keskustelun aikana täysin siihen, mitä oppilashuoltoryhmällä oli sanottavaa. Lukiessani aineistoa läpi pidin mielessä tutkimuskysymykseni ja tein alleviivauksia sekä muistiinpanoja havainnoista. Aineiston analyysin voi tehdä usealla tavalla, mutta itse päädyin käyttämään sisällönanalyysia, mutta hyödynsin myös teemoittelua analyysin alkuvaiheessa. Sain käyttööni kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanot hieman myöhemmin, mutta niitä analysoin niin ikään teemoittelemalla. Koen, että teemoittelun ja sisällönanalyysin avulla sain aloittelevana tutkijana aineiston parhaiten haltuun. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sisällönanalyysi voi olla yksittäinen metodi, mutta se voi toimia myös väljänä teoreettisena viitekehysenä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia ja sillä voidaan saada tutkittavasta ilmiöstä tiivis ja yleisessä muodossa oleva kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105.)

Laadullisen analyysin kontekstissa puhutaan induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Induktiivisessä analyysissä edetään yksittäisestä yleiseen, kun taas deduktiivisessä analyysissä eteneminen tapahtuu yleisestä yksittäiseen. Kysymys on päättelyn logiikasta. Teoriasidonnaisessa analyysissä päättelyn logiikka on usein abduktiivista päättelyä, mikä tarkoittaa, että tutkijan ajatteluprosessiin liittyy sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit. Analyysivaiheessa edetään siis aluksi aineistolähtöisesti, mutta lopulta analyysia ohjaa ja tukee teoriaosuus. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, tarkoituksena joka tapauksessa on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria ja teoreettinen kokonaisuus luodaan aineiston pohjalta, jolloin aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teoriolla ei pitäisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen kanssa. Teoriasidonnainen ana-

lyysi perustuu ajatukselle, että aikaisempi tieto ohjaa ja teoria auttaa analyysin etenemisessä. Aikaisemmalla tiedolla on siis vaikutusta ja analyysissa on mukana teoreettisia kytkentöjä, vaikka se ei suoraan pohjaudu tai kytkeydy johonkin teoriaan. Teoriasidonnaisessa analyysissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin siten, että ne käsitteet tuodaan valmiina jo aiemmin tiedetystä. Teorialähtöisessä analyysissa lähdetään liikkeelle teoriasta, jolloin analyysi nojaa tiettyyn teoriaan. (Eskola 2010, 182–183; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97 ; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99, 110, 116.)

Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 190, 194) toteavat, että teorian vahva osuus on tapaustutkimuksen yksi ominaispiirteistä. He kuitenkin myös mainitsevat, että aineistolähtöisestä analyysistä on puhuttu viime aikoina paljon laadullisen tutkimuksen kontekstissa. Esimerkiksi tapaustutkimuksen katsotaan sopivan hyvin tähän keskusteluun, koska tarkoituksena on rakentaa jotain kiinnostavaa kerätyn aineiston puitteissa ja aineistosta lähtien. Käytin omassa tutkimuksessani aineistolähtöistä analyysitapaa, mutta koen, että aikaisemmalla tiedolla ja teorialla oli jonkin verran vaikutusta analyysiani tehdessä. Analyysissani on siis viitteitä myös teoriasidonnaisesta analyysistä. Vaikka sisällönanalyysia pidetään perusanalyysimenetelmänä ja se on paljon käytetty, koen sisällönanalyysin olevan itselleni paras vaihtoehto analyysin toteuttamiselle. Sisällönanalyysin avulla pystyin keskittymään analyysissa siihen, että empiria ja teoria ovat vuoropuhelussa keskenään. Tapaustutkimusta kritisoidaan usein juuri teoreettisten käsitteiden ja älyllisen rikkauten puuttumisesta. Teoria on tärkeä osa tapaustutkimusta, sillä sen avulla tapauksesta voidaan löytää asioita, jotka voivat olla yhteisiä laajemmallakin ilmiökentällä. (Eriksson & Koistinen 2005, 44; Peltola 2008, 112.)

Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002, 110–116) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä, mutta toteavat teoriasidonnaisen sisällönanalyysin etenevän saman kaavan kautta. Abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen eroaa kuitenkin näissä kahdessa analyysitavassa. Aineistolähtöiseen analyysiin kuuluu aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi, eli pelkistäminen, ryhmittely ja käsitteiden luominen. Aluksi aineistosta tiivistetään tietoa ja sitä pilkotaan osiin, jolloin tutkimukselle epäolennainen osa karsiutuu pois. Aineistosta voidaan esimerkiksi etsiä tutkimustehtävän kysymyksillä niihin liittyviä ilmaisuja. Sisällönanalyysissa on myös määritettävä analyysiyksikkö. Aineiston pelkistämisen jälkeen aineiston samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, joka nimetään sille sopivalla, sisältöä ilmaisevalla

käsitteellä. Tämän jälkeen luodaan käsitteet, teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä käsitteet tuodaan valmiina toisin kuin aineistolähtöisessä, jossa käsitteet luodaan aineistosta.

Aineiston analyysi lähtee liikkeelle kysymällä siltä tutkimusongelmaan tai – tehtävään liittyviä kysymyksiä, joka tarkoittaa tutkimuksen kannalta kiinnostavien asioiden tunnistamista ja alkuperäisilmaisujen pelkistämistä. Pelkistetyistä ilmaisuista muodostetaan kategorioita, joissa samaa tarkoittavat ilmaisut on asetettu samaan kategoriaan, jolle annetaan sitä kuvaava nimi. Samansisältöiset alakategoriat yhdistetään toisiinsa muodostaen yläkategorioita, joille myös annetaan kuvaavat nimet. Tämän jälkeen yläkategoriat yhdistetään vielä yhdeksi kategoriaksi. Tutkimusongelmaan vastataan näiden kategorioiden avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.)

Kun olin lukenut aineistoa useaan kertaan läpi, aloitin aineiston pilkkomisen teemoittelemalla. Teemoittelu ei tuntunut kovinkaan vaikealta, sillä käytin hyväkseni aineiston keräämiseen käytettyä temaattisen keskustelun runkoa, jossa teemat olivat valmiina. Aloin siis pilkkomaan aineistoa hyvinvoinnin, oppilashuoltoryhmän toiminnan ja sosiaaliryöön rooliin liittyviin teemoihin. Näiden teemojen mukaan pilkoin myös kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoja. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 175–176) mukaan teemoittelemalla aineistosta voikin nostaa esiin tutkimusongelmaa kuvaavia teemoja, mutta se ei vielä itsessään tuota pitkälle menevää analysointia. Teemoittelu auttaa kuitenkin tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena, mikä laadullisessa analyysissä on tärkeää. Teemoittelu voi toimia apuna aineiston luokittelussa, mutta lisäksi aineistoa on analysoitava ja tulkittava. (Alasuutari 2011, 38; Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 11.) Teemoittelu auttoi itseäni sisäistämään aineiston antia ja ottamaan sitä haltuun. Löysin tätä kautta tutkimusongelmiini liittyviä ilmaisuja, joita aloin pelkistää. Seuraavaksi muodostin pelkistetyistä ilmaisuista alaluokkia. Etsin siis ensin aineistosta ilmaisuja, jotka jollain tavalla liittyivät hyvinvointiin. Kävin alkuperäisilmaisuja tarkasti läpi ja etsin niistä samankaltaisuuksia. Taulukossa 1 havainnollistan, kuinka pelkistin aineistoa ja muodostin alaluokkia hyvinvoinnin teeman osalta.

**Taulukko 1** Aineiston pelkistäminen ja alaluokkien muodostaminen

Aineistossa ollut ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<i>”se hyvinvointi niin se kätkee taustalle semmosen ajatuksen turvallisuudesta, että tavallaan tämä on se turvapaikka”</i>	Koulu tuo turvallisuutta	Koulun tuottama hyvinvointi
<i>”oppilaat on hyvinvoivia, että heillä on säännölliset tarkastukset ja se mikä sinne on tullu positiivisena asiana on ne nivelvaiheitten kyselylomakkeet”</i>	Koulun järjestämät säännölliset tarkastukset	
<i>”eriarvoisuus mikä näkyy, että on vanhempia, joista toinen on työtön tai molemmat on työttömänä tai molemmat vanhemmat on töissä, mutta ovat hyvin kiireisiä”</i>	Esimerkki lasten sosiaalisesta hyvinvoinnista	Hyvinvoinnin kokonaisvaltainen tila
<i>”tietenki se puoli, mikä on raskasta katottavaa ni on se henkinen jaksaminen ja kuormittavuus eli lapsen pahoinvointi ja sitä kautta kotien pahoinvointi. ”</i>	Esimerkki lasten psyykkisestä hyvinvoinnista	

Muodostuneiden alaluokkien kautta etenin yläluokkiin, joista muodostui pääotsikoita. Pääotsikoita muodostaessani pidin mielessä tutkimuskysymykseni. Päädyin yhdistämään tutkimukseni tulokset yhdeksi pääluvuksi, sillä siten tutkimuksen tulokset ovat selkeämmin luettavissa ja hahmotettavissa. Tutkimustulokseni jakautuvat neljään alaluokkuun, jotka käsittelevät oppilaiden hyvinvoinnin tilaa, koulun merkitystä, oppilashuollon moniammatillisuutta ja jaettua toimijuutta sekä sosiaalityön roolia.

### 3.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys liittyy koko tutkimusprosessiin, aina aiheen valinnasta raportointiin. Eettiset kysymykset tulevat pohdittavaksi heti tutkimuksen alkuvaiheessa ja jatku-



vat läpi tutkimusprosessin niin tutkimuksen teon, tulosten tulkinnan ja raportoinnin muodossa. Lisäksi eettisiä valintoja liittyy tutkimustulosten seurauksiin. Etiikka voidaan ymmärtää päätöksentekotaitona. Eettisten kysymysten pohdinta on haasteellista, sillä niihin ei välttämättä ole suoraa tai yksiselitteistä vastausta. Vastaukset eettisiin kysymyksiin täytyy etsiä ja perustella. Etiikassa siis tarkastellaan sitä, mikä on oikein tai väärin. Tutkija tekee valintoja tutkimusprosessinsa aikana, välillä huomaamattakin. Tutkimuksen tekeminen sisältää paljon valintoja, jotka tutkijan on tiedostettava ja joita hänen on pohdittava. Esimerkiksi tutkimusaiheen valintaan vaikuttaa moni asia. Tutkija on voinut määritellä aiheen itse tai aihe on voinut tulla ohjaajalta tai tilaajalta. Aihetta valitessaan tutkija pohtii kysymyksiä aiheen sopivuudesta yliopiston ja tiedekunnan tutkimusprofiiliin, tutkimuksen suorittamiseen vaikuttavia olosuhteita, julkaisumahdollisuuksia, tutkimuksen vaikuttavuutta, reviierejä sekä taustatietojen määrää. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 22–23, 53–55; Pohjola 2003, 7, 58.)

Tutkimukseni on osa *Monitoimijuus koulussa* – kehittämishanketta, jolloin tutkimusaiheeni valikoitui osittain hankkeen kautta. Ennen hankkeeseen liittymistä olin pohtinut tutkimusaiheeksi jotain, mikä liittyisi hyvinvointiin tai syrjäytymiseen ja koulun sosiaalityöhön. Tein kandidaatin tutkielman nuorten syrjäytymisen ehkäisemisestä kuraattorin sosiaalisen tuen keinoin, joten aihealueet olivat itselleni tuttuja. Olenkin ollut kiinnostunut hyvinvoinnista ja koulun sosiaalityöstä jo pitkään, joten hankkeen tarjoama mahdollisuus vahvisti päätöstäni lähteä tutkimaan pro gradu – tutkielmassani lasten hyvinvoinnin tilaa ja hyvinvoinnin tukemista peruskoulussa. Sosiaalityöissä tutkimukseen liitetään kysymyksiä, mitä, miksi, miten ja millä seurauksilla jotain aihetta tutkitaan, sillä tarkastelussa on usein inhimillinen elämä (Pohjola 2007a, 17). Edellä mainitut kysymykset ovat tärkeitä aiheen valinnassa. Tänä päivänä lasten ja nuorten syrjäytyminen on ajankohtainen aihe, mutta syrjäytyminen mielletään negatiiviseksi ja leimaavaksi käsitteeksi. Syrjäytymisen tutkimuksen sijaan valitsinkin tutkittavaksi ilmiöksi hyvinvoinnin ja hyvinvoinnin tukemisen, joka itsessään tuottaa mielekkäämpää kuvaa tutkimuksen aiheesta, eikä se myöskään leimaa tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä. Tarkoituksena ei ole siis tarkastella aihetta ongelmälähtöisesti. Tutkimusaiheeni sopii tiedekuntani tutkimusprofiiliin, sillä sosiaalityö on hyvinvoinnin asiantuntija-ammatti.

*Monitoimijuus koulussa* -hanke on tukenut aiheeni valintaa ja tuonut varmuutta sille, että aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä. Aiheen tärkeyteen ja hyödyllisyyteen vaikuttavat

myös lisääntyneet keskustelut lasten ja nuorten pahoinvoinnista sekä syrjäytymisestä esimerkiksi mediassa. Päädyin tekemään laadullisen tutkimuksen, joka hankkeen myötä muotoutui laadulliseksi tapaustutkimukseksi. Aineisto kerättiin yhden koulun oppilashuoltoryhmän temaattisena keskusteluna. Kaikki nämä valinnat vaativat pohdintaa. Opintojen aikana olemme tutustuneet erilaisiin tutkimusmetodeihin ja tutkimuksen tekemiseen liittyviin valintoihin, mutta tässä vaiheessa tutustuminen on syvällisempää. Eettiset pohdinnat liittyvät tässä vaiheessa tutkimuksen toteuttamiseen ja siihen liittyviin valintoihin. Esimerkiksi aineiston keräämiseen liittyi omassa tutkimuksessani paljon eettisiä kysymyksiä. Henriikka Clarkeburnin ja Arto Mustajoen (2007, 80–81) mukaan tutkijalla on velvollisuuksia liittyen tutkimuskohteena olevien ihmisten asianmukaiseen kohteluun ja heidän informoimiseen sekä vaitioloon. Pohjola (2007a, 20) korostaa avointa ja rehellistä, tutkimuksen osapuolien informoimista eettisesti kestäväänä toimintana. Ennen aineiston keräämisen aloittamista, tein tutkimuslupapyyntöä, jossa ilmeni muun muassa tutkimuksen aihe, aineiston keräämiseen liittyvät seikat, tutkimuksen toteuttaminen, tarkoitus ja tavoitteet. Tein yhteistyötä *Monitoimijuus koulussa* – hankkeen kehittäjätyöntekijöiden kanssa, jotka auttoivat minua tutkimuslupaan liittyvissä asioissa, kuten tutkimuslupan muodossa.

Saatuani tutkimuslupapyyntöni myönteisenä takaisin, aloimme järjestää kehittäjätyöntekijöiden kanssa aineiston keräämistä. Aineiston kerääminen tapahtui oppilashuoltoryhmän temaattisena keskusteluna. Muotoilimme oppilashuoltoryhmän jäsenille tiedotteen, jossa kerrottiin aineiston keräämisestä, sen nauhoittamisesta, käyttämisestä, luottamuksellisuudesta ja anonymiteetin säilyttämisestä. Tutkimukseen osallistuneille oppilashuoltoryhmän jäsenille kerrottiin, ketkä aineistoa saavat käyttää ja miten aineistoa säilytetään. Ennen keskustelun aloittamista keräsin oppilashuoltoryhmän jäseniltä vielä lupalapun, jossa kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tiedon tuottamisesta voi vetäytyä halutessaan pois. Lupalapussa oli tietoja siitä, kehen osallistujat voivat ottaa halutessaan yhteyttä. Koen, että aineiston keräämiseen liittyvä informaatio oli eettisesti kestävä, sillä tutkimuseettisiä periaatteita, tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista, vahingoittamisen välttämistä sekä yksityisyyttä ja tietosuojaa pidettiin tärkeinä ja niitä pohdittiin tutkimusprosessin aikana (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4).

Tutkimuksessani tutkimustulosten raportointi ja aineiston käyttäminen vaativat eettistä pohdintaa erityisesti tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilyttämisen kannalta. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa aineisto kerättiin yhdeltä oppilashuoltoryhmältä. Kun tutkimuksessa avataan *Monitoimijuus koulussa* – hanketta, yhteistyössä oleva koulu mainitaan ja tunnistetaan. Pienessä kaupungissa yhden koulun oppilashuoltoryhmän jäsenet voivat olla tuttuja, jolloin tiedetään, kuka on kyseisen koulun terveydenhoitaja tai erityisopettaja. Minun on siis tutkimustani tehdessä huomioitava tämä seikka. Tutkimustulokset pitää raportoida siten, että kukaan oppilashuoltoryhmän jäsenistä ei ole tunnistettavissa. Aineistossa voi olla kohtia, joista huomataan selvästi, minkä alan asiantuntija tekstissä puhuu. Aineistoa on siis luettava tarkasti ja raportointi on tehtävä huolellisesti. Tähän liittyy Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (mt., 7) määrittelemä haittojen ja vahingoittamisen välttäminen, jota voidaan tehdä esimerkiksi kunnioittavalla kirjoittamisen tavalla.

Tutkimuksessani käytän suoria lainauksia aineistosta. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen koodannut temaattisen keskustelun keskustelijat, eli oppilashuoltoryhmän jäsenet koodein K1-K6 sekä kehittäjäyöntekijöistä käytän yhteistä koodia KT. Vältän suoria lainauksia, joista tietty oppilashuoltoryhmän jäsen on tunnistettavissa. Koska aineistoni on oppilashuoltoryhmän keskustelu, aineiston analyysissä on mielekästä käyttää otteita suoraan keskustelusta. Olen kuitenkin valinnut keskusteluotteet tarkkaan, jotta oppilashuoltoryhmän jäsenien anonymiteetti säilyy. Mahdollisuuksieni mukaan olen muuttanut tai jättänyt sanoja sitaateista pois, sillä niiden sisältö on ollut tutkimukseni kannalta merkittävä, mutta anonymiteetin säilyttäminen on voinut olla kiinni juuri yhdestä merkityksettömästä sanasta. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen siis valinnut vain muutamia otteita keskustelusta, mutta tämän lisäksi käytän yksittäisiä sitaatteja rikastamaan analyysia.

Tutkimusetiikka perustuu hyvillä tieteellisillä käytännöillä. Kun tutkimuksen tekee hyvin ja huolellisesti, se on yleensä eettisesti kestävä tutkimus (Launis 2007, 28). Tutkija on moraalinen toimija, sillä tutkimuksen tekeminen edellyttää eettisten periaatteiden, sääntöjen, normien, arvojen ja hyveiden noudattamista. Tutkijan on oltava tunnollinen ja aidosti kiinnostunut tutkimuksen tekemisestä ja uuden tiedon tuottamisesta. Uuden tiedon luotettavuus edellyttää tutkijan paneutumista tutkimuksen tekoon. Luotettavuus perustuu myös rehellisyyteen, mikä tarkoittaa, ettei tutkija saa syyllistyä vilppiin. Ylei-

sesti sanottuna tutkimukseen liitetään luotettavuus, pätevyys, rehellisyys, totuudellisuus, kriittisyys sekä autonomisuus. (Pietarinen 1999; Pohjola 2003, 58.)

Pohjolan (2003, 64–65) mukaan tutkijan on oltava tarkkana käsitteiden käytössä ja siinä, miten hän tuottaa luokittelua tai kategorisointia. Sosiaalityön tutkimuksen aiheet ovat usein sellaisia, joista helposti tulee muodostettua ongelmakategorioita, kuten huumenuri tai koulupudokas. Itselläni ei ole tarkoitus tuottaa tämäntyyppisiä kategorioita, vaan pikemminkin tarkastella mitkä tekijät tukevat hyvinvointia. Tarkoitukseni ei siis ole luokitella koulun yksittäisiä lapsia siten, että osa kuuluu hyvään ja osa huonompaan kategoriaan hyvinvoinnin tilan kannalta. Lähden tarkastelemaan hyvinvoinnin tilaa kokonaisvaltaisesti, jolloin yksittäisten lasten tilanteet eivät tule esille. Tutkijana tarkoitukseni on tuottaa tietoa lasten hyvinvoinnin tilasta ja hyvinvointia tukevista tekijöistä koulussa. Näkökulmani hyvinvointiin on positiivinen, jolloin tarkoitukseni ei ole leimata ketään eikä ajatella, että koulussa kaikki voi pahoin. Tällä pyrin siihen, että tutkimukseni tuottaisi mahdollisimman vähän negatiivisia vaikutuksia. Ihmiset kokevat asiat erillä tavoin, joten esimerkiksi lasten ja nuorten syrjäytymisen tutkimuksessa on vaarana, että lapset ja nuoret leimataan.

## 4 Lasten hyvinvoinnin tila ja siihen vaikuttavat tekijät koulussa

### 4.1 Lasten hyvinvoinnin tila

Tutkimuksessani oli tarkoitus selvittää oppilashuoltoryhmän käsityksiä ja kokemuksia lasten hyvinvoinnin tilasta. Aioin keskittyä erityisesti sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuteen, huomioiden kuitenkin hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuudessaan. Sosiaalisen hyvinvoinnin tarkastelussa on kiinnitettävä huomiota lapsen perheen hyvinvointiin. Aineistossa sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuus nousikin eniten esiin. Ennen sosiaalisen hyvinvoinnin käsittelemistä, nostan esiin oppilashuoltoryhmän keskustelua lasten fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin tilasta. Lasten katsottiin olevan fyysisesti hyvinvoivia, kun mittarina pidettiin esimerkiksi toimivaa hammashoitoa ja terveydenhoitajan tarkastuksia. Säännöllisillä tarkastuksilla saadaan tietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Katja Forssèn (2012, 106) korostaa lisäksi kouluterveyskyselyjen merkitystä tiedonkeruussa. Toisaalta lasten fyysisen hyvinvoinnin tila nähtiin myös huonona, mikä näkyi muun muassa eriarvoisuutena lasten välillä. Henkisen hyvinvoinnin katsottiin näkyvän lapsen ja sitä kautta kotien pahoinvoinnin kautta. Henkisen hyvinvoinnin tila nähtiin olevan jopa huonoimmassa kunnossa ja haasteellisuutta lasten kanssa toimimiseen on tullut lisää.

*K2: Oppilaat on hyvinvoivia, että heillä on säännölliset tarkastukset ja se mikä sinne on tullu positiivisena asiana on ne nivelvaihteitten kyselylomakkeet, eli se on tarkentunut ja mennyt sillä tavalla eteenpäin, myös tullu semmoseksi johdonmukaisemmaksi. Sit meillä on hyvä hammashoito. Tämmöset asiat on kunnossa. Et lapset on sillä tavoin hyvinvoivia. Mutta tietenki se puoli, mikä on sitten niinku raskasta katottavaa ni on se henkinen jaksaminen ja kuormittavuus eli lapsen pahoinvointi ja sitten sitä kautta se kotien pahoinvointi. Ja se eriarvoisuus mikä näkyy, että on vanhempia, joista toinen on työtön tai molemmat on työttömänä tai molemmat vanhemmat ovat töissä, mutta ovat hyvin kiireisiä. Ni kaikki tämmöset piirteet, näistä tietenki voi syvemmin ja laajemminki keskustella ni ne näkyy esimerkiksi täällä koulun elämässä.*

*K1: Lisään tohon vielä, että tuo henkinen hyvinvointi eli pahoinvointi, se on niinku varmaan ykkösenä, mutta kieltämättä kyllä mun mielestä myös semmonen fyysinen hyvinvointi, ni ei se ehkä ole hyvillä kantimilla. Jo siinäki se eriarvoisuus, että on näitä kilpaurheilijoita, jotka pitää siitä fyysisestä hyvinvoinnistaan huolta ja sitten on nämä kellä on ihan varmasti, jos mentäis tämmösiin kuntotesteihin tai ylipäätään terveydellisiin asioihin, niin jotenkin koen, että se näkyy siellä luokassakin, että se ei ole kaikilla kondiksessa sekään.*

*K3: Hmm, joo ja just semmonen eriarvoisuus siinä. Sitte ite on tehny paljon sijaisuuksia Rovaniemen eri kouluilla, niin seki näkyy myös tavallaan alueittain aika selkeesti, et mikä on hyvinvoinnin taso.*

*K4: Tämmösen koulussa työtä tekevän silmin, niin jotenki tuo oppilaitten, onko se nyt hyvinvointia tai pahoinvointia, mutta se on muutamassa vuodessa muuttunu aika voimakkaasti eli on, käytän tätä sanaa haasteellisuutta, tullu paljon enemmän näitten oppilaitten kanssa toimimiseen ja varsinkin mistä tuo ensimmäinen puhuja viittas tähän niinku henkiseen puoleen, että.. sitä mä oon kovasti tässä pohtinu, että mistä se niinku johtuu, että onko se kodeista, onko se tästä yhteiskunnan.. mistä kummasta se johtuu.*

Oppilashuoltoryhmän jäsenet liittivät oppilaiden fyysiseen ja henkiseen hyvinvoinnin tilaan eriarvoisuuden ja nostivat kotien tilanteet esille. Kotien tilanteet vaikuttavat väistämättä sekä lapsiin että lasten välisiin eroavaisuuksiin. Esimerkiksi perheen taloudellisella tilanteella voi olla vaikutusta oppilashuoltoryhmän keskustelussa esiin tulleeseen eriarvoisuuteen fyysisen hyvinvoinnin osalta. Lapsien vieminen maksullisiin harrastuksiin voi olla vähävaraisemmalle perheelle mahdotonta. Mia Hakovirran ja Minna Rantalaihon (2012, 114) tutkimustuloksista selviää, että perheen köyhyys voi rajoittaa lapsen sosiaalisia toimintamahdollisuuksia ja heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Erilaiset harrastusmahdollisuudet ovat usein keskituloisillekin perheille liian kalliita. Tess Ridge (2011, 75) toteaaakin, että lapsuus muuttuu yhä enemmän kaupalliseksi, jolloin vähävaraisten perheiden lasten mahdollisuudet osallisuuteen ja sosiaaliseen integraatioon heikentyvät.

Vaikka koulussa lähtökohtana on tasa-arvo, lapset tulevat kouluun erilaisista ja eri asemissa olevista perheistä, jolloin kotien pahoinvointi näkyy lapsen hyvinvoinnin tilassa koulussa. Koskela (2009, 41–42) näkeeikin perheiden pahoinvoinnin, elämänhallintakykyjen sekä toimintatapojen heijastuvan lapsen hyvinvointiin ja koulunkäyntiin, jolloin oppilashuoltotyön tarve korostuu. Eriarvoisuus voi näkyä siinä, että lapsella on monta kotia, jolloin elämisenjärjestelyt määrittyvän tilannekohtaisesti. Kasvatuksen konteksti sekä fyysisen ja sosiaalisen elinympäristön epävakaas heijastuu lapsen koulunkäyntiin, joka näkyy muun muassa siinä, että vakaasta perheestä tuleva lapsi on useimmin sitoutunut kouluun kuin lapsi, jonka perheen tilanne on epävakaampi. Epävakautta lapsen elinympäristöön voi tuoda vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat, työttömyys, köyhyys, perhe-elämänmuutokset, vanhempien keskinäiset ristiriidat sekä väkivalta ja kasvatuskäytännöt. Epävakaalla perhe-elämällä on laajemminkin vaikutusta lapsen elä-

mään, sillä esimerkiksi lämpimän aterian saaminen tai kaverien vieminen kotiin voi olla mahdotonta. (Höjer & Johansson 2013, 29; Lämsä 2009b, 23–31; Teachman 2008, 735–747.)

Oppilashuoltoryhmän keskustelussa ilmenneet eriarvoisuus ja perheiden pahoinvointi ovat laajemminkin yhteiskunnassa keskeisiä aiheita. Lapsen hyvinvoinnin kannalta on keskeistä, miten lapsen perhe voi yhteiskunnassa eli miten lapsiperheiden hyvinvointi on toteutunut (Forssèn ym. 2002, 81). Anu Leppiman (2009, 13–16, 18) puhuu väitöskirjassaan tähän liittyen siitä, että yhteiskunta voi vaatia perheeltä paljon, mutta ei tarjoa riittävästi tukea perheelle. Perhe elää kuitenkin muuttuvassa yhteiskunnassa ja muuttuva yhteiskunta elää perheessä. Yhteiskunnan tarjoama tuki voi olla aineellista tukea, mutta perheiden yksilöllisiä lähtökohtia ja tarpeita ei huomioida riittävästi. Yhteiskunta voi luoda muutoksillaan tuen tarpeita perheille, mutta ei tarjoa samassa suhteessa tai tarpeeksi tukimuotoja ja apua. Tuloksena on, että heikommassa asemassa olevat ja vähävaraisemmat perheet eivät pärjää muuttuvan yhteiskunnan asettamien haasteiden kanssa, jolloin perheiden välille syntyy eriarvoisuutta. Oppilashuoltoryhmä kävi mielenkiintoista keskustelua siitä, että pahoinvoivia perheitä näkyvämmäksi tulevat hyvinvoivat perheet, jotka vaativat yhä enemmän ja yhä parempaa palvelua. *Monitoimijuus koulussa* – hankkeen kehittäjätyöntekijät pohtivat muistiinpanoissaan sitä, onko käynnissä kaksi pahoinvointiin liittyvää ilmiötä, jolloin myös hyvinvoivien perheiden tilanne viestittää jonkin suuntaisesta pahoinvoinnista.

*”Kumpaan suuntaan kulttuuri on muuttunut – lisääntyykö pahoinvointi vai vaaditaanko aina vain enemmän ja enemmän eikä olla mihinkään tyytyväisiä. Vai onko kyse yhtäaikaisista ilmiöistä. Niillä, jotka voivat pahoin, pahoinvointi lisääntyy ja niillä, joilla on jo kaikkea, vaaditaankin aina lisää eikä olla tyytyväisiä mihinkään.”* KT.

Oppilashuoltoryhmän jäsenet kokivat, että on perheitä, jotka voivat huonosti, eikä vanhemmilla ole välttämättä käsitystä siitä, että koulu on lasten oikeus ja lasten on käytävä koulussa. Huomio on mielenkiintoinen, sillä yhteiskunnassamme koulua pidetään vahvana ja perinteisenä instituutiona hyvinvointipolitiikan toteuttajana ja kehitysympäristönä (Janhunen 2013, 25). Lisäksi lasten oikeuksia ja asemaa korostetaan ja turvataan lainsäädännön ja YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kautta, jolloin lapselle turvataan oikeus muun muassa koulutukseen, sosiaaliturvaan ja terveydenhuoltoon (Araneva

2001, 101–105). Aikuisten tehtävä on kuitenkin pitää kiinni lasten oikeuksista, sillä pienet lapset eivät vielä tiedä oikeuksiaan. Päivi Singon (2001, 137) mukaan lapsen oikeuksien toteutuminen liittyy paljolti siihen, kuinka lapsiin, lapsuuteen ja lasten oikeuksiin suhtaudutaan yhteiskunnassa. Katherine Covell ja Brian R. Howe (2009, 231) toteavat, että lasten ja aikuisten kouluttaminen lapsen oikeuksista edesauttaa näiden oikeuksien kunnioittamista ja tukemista.

Oppilashuoltoryhmän keskustelussa ilmeni kysymys perheiden uusavuttomuudesta ja oma-aloitteisuuden puutteesta. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä, miten tietyissä tilanteissa tulee toimia. Tämä näkyy siinä, että vanhemmat tuovat koulun hoidettavaksi asioita, jotka voitaisiin hoitaa kotona. Vanhemmat ottavatkin herkästi yhteyttä kouluun, mutta siirtävät samalla varsinaista kasvatusvastuuta koululle. Kasvatusvastuun siirtäminen ja vanhemmuuden ulkoistaminen viestivät perheiden muuttuneista tilanteista ja hyvinvoinnin tilasta. Vanhemmilla ei välttämättä ole voimavaroja hoitaa lastensa asioita, jolloin koulu on paikka, mihin turvaudutaan. Yhteyden ottaminen kouluun on helpointa.

*”Koska se voi olla semmonen vanhemmille ainut toimiva ratkaisu siinä vaiheessa, mitä he jaksavat ja mihin he kykenevät” K1.*

*”Että jos on vaikea tilanne perheelle ni mä en ihmettele oikeastaan sitä, että se on se koulu mihin niinku..” K3.*

Yllä olevat sitaatit sisältävät viestin perheiden pahoinvoinnista ja tuen tarpeesta. Kehittäjätyöntekijät pohtivat tähän liittyen koulun ulkopuolisten palveluiden, kuten perhepalveluiden tuomista koululle. Tämän avulla saavutettaisiin perheet, joilla on suuri tuen tarve. Tänä päivänä ajankohtaisia haasteita joillekin ovat esimerkiksi syrjäytyminen, masennus ja henkinen pahoinvointi. Ongelmien ennaltaehkäisemisen ja ongelmien syvenemisen näkökulmasta pahoinvoivien perheiden tavoittaminen on tärkeää. Tämä puoltaa myös sosiaalityön tarvetta koulussa, sillä koulun sosiaalityöntekijällä on mahdollisuus kuunnella perheen tarpeita ja ohjata heitä oikeiden palveluiden äärelle (Allen & Tracy 2004, 200).

Oppilashuoltoryhmä näki, että perheiden tukiverkostot ovat toisaalta tiivistyneet, mutta toisaalta myös muuttuneet, mikä näkyy lasten hyvinvoinnissa koulussa. Perheiden tilanteet ja erilaiset tukiverkostot näkyvät muun muassa eriarvoisuuden kautta. Perhemallit



ovat muuttuneet, jolloin erilaisten perheiden tukiverkostot tuovat lasten elämään tukeaa eri muodoissa. Perhesuhteilla ja keskusteluilla vanhempien kanssa on tärkeä rooli lapsen yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin (Konu 2002, 62). Johanna Lammi-Taskulan ja Minna Salmen (2009, 38, 46) mukaan hyvinvoinnille haastetta tuokin työn ja perhe-elämän yhteen sovittaminen, jolloin fyysiset ja henkiset voimavarat sekä ajankäyttö ovat koetuksella. Lapsilla on omat tarpeensa, mutta ansiotyö vaatii omat veronsa. Molemmat ovat hyvinvoinnin kannalta kuitenkin tärkeitä, sillä perhe tuo turvallisuutta, läheisyyttä ja rakkautta, kun työpaikka tarjoaa taloudellisen vakauden lisäksi itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia ja ammatillisia sosiaalisia suhteita. Ei siis ole ihme, että perheet voivat välillä huonosti, jos työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen ei onnistu. Kun työ vaatii yhä enemmän vanhempien panostusta, lasten asiat siirretään helposti kouluun hoidettavaksi.

*K4: Ja jos ihan konkreettisesti mennään niin, että mulle saattaa tulla viesti, että sattuu sitä ja tätä eilen illalla kaheksalta, miten koulu aikoo toimia tämän kans?*

*K6: Että ainaki tulee mieleen sit sillä tavalla, että ite näen, että herkästi juuri niinku sanoitki, että työnnetään tänne koulun hoidettavaksi semmosia asioita, mitä voitaisiin kotonaki..*

*K1: Sitä vanhemmuutta ulkoistetaan jotenki.*

*K6: Justiin.*

*K1: Että se on se asioiden semmonen kohtaaminen varmasti hyvin hankalaa.*

On myös yksinhuoltaja- ja uusioperheitä, joissa lapsen saama tuen määrä vaihtelee. Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa perheeltä ja lähiverkostoilta saatava tuki. Keskustelussa korostettiin isovanhempien merkitystä tuen lähteenä, mutta muutos näissäkin suhteissa oli havaittavissa. Oppilashuoltoryhmän keskustelussa korostui useaan kertaan puhe kulttuurin muutoksesta, jonka nähtiin selittävän perheen ja tukiverkostojen toimintaa. Oppilashuoltoryhmä pohti sitä, pidetäänkö isovanhempien roolia nykypäivänä samanlaisena kuin mitä se aiemmin on ollut. Tutkimusten mukaan isovanhemmilla on kuitenkin tärkeä rooli lasten hyvinvoinnin kannalta, sillä he antavat lapsille monipuolista tukea (Griggs ym. 2010; Helavirta 2011, 74). Kulttuurin muutokseen liitettiin aiemmin mainittu perheiden uusavuttomuus sekä vanhemmuuden ulkoistaminen ja tukiverkostojen muuttumiseen liittyvä yhteisöllisyyden puuttuminen. Perherakenteiden muutokset tuo-

vat haasteen myös kodin ja koulun väliselle yhteydenpidolle, sillä muutosten myötä voi olla epäselvää, kehen lapsen asioissa ollaan yhteydessä (Koskela 2009, 42).

Oppilaan sosiaalinen hyvinvointi muodostuu niin kotona, koulussa kuin koulumatkalla. Sosiaalinen hyvinvointi pitääkin sisällään paljon erilaisia asioita kuten sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen käyttäytymisen (Minkkinen 2011, 63), joihin myös edellä kuvattu perheen hyvinvoinnin tila liittyy. Konu (2002, 44–45) määrittelee tutkimuksessaan koulun hyvinvointimallin, jossa sosiaalisesti hyvinvointiin liittyvät sosiaaliset suhteet pitävät sisällään muun muassa sosiaalisen oppimisilmapiirin, opettaja-oppilassuhteen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Koulun ilmapiiri ja kouluviihtyvyys sekä – tyytyväisyys kuuluvat myös hyvinvointiin. Nämä tekijät oli nähtävissä oppilashuoltoryhmän keskustelussa. Edellä kuvattu vanhempien yhteyden ottaminen kouluun ei vielä takaa toimivaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä, mutta toisaalta yhteyden pitäminen on yksi yhteistyön edellytyksistä. Eikä yhteistyötä ole ongelmien siirtäminen koulun hoidettavaksi, vaan ongelmiin pitäisi pyrkiä löytämään ratkaisut yhdessä kodin ja koulun kesken. Pelkkien ongelmien siirtäminen koulun hoidettavaksi ymmärretään tilanteissa, joissa perheen voimavarat ovat heikot, mutta yhteistyötä perheen kanssa toivotaan kuitenkin olevan. Yhteistyö kodin ja koulun välillä nähtiinkin oppilashuoltoryhmän keskustelussa osaksi hyvinvoivaa koulua.

*”Että voi ku se oliski niin, että sitä duunia tehtäis vanhempien kanssa ja onhan se sitä myös paljon.” K1.*

*”Hyvinvoivaan kouluun, niin varmaan siihen sitten näitten oppilaitten ja lasten lisäksi liittyy tämä kodin ja koulun välinen yhteistyö, niinku jotenki semmonen avoimuus ja miten mä sanoisin, että me ollaan samalla puolella -ajattelu.” K4.*

Kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö on kaikkien toimijoiden etu. Harisen ja Halmeen (2012, 63) mukaan toimiva yhteistyö takaa turvan lapselle, kun hänen ei tarvitse tuntea olevansa niin sanottuna välikätenä vanhempien ja koulun välillä. Samalla puolella -ajattelu liittyy vahvasti myös jaettuun toimijuuteen, jossa keskeistä on yhteinen tavoite, yhteinen ymmärrys ja yhteistyö (Romakkaniemi & Väyrynen 2011). Jaettu toimijuus koulun ja vanhempien välillä on lapsen hyvinvoinnin kannalta tärkeää, sillä sekä koulu että vanhemmat ovat lapsuuden tärkeitä instituutioita. Jos vanhemmat ajattelevat koulun olevan vastakkaisella puolella, lapsen hyvinvointi voi olla uhattuna. Lapsi on

kuitenkin se, mikä kotia ja koulua yhdistää. Monitoimisuus koulussa – kehittämishankkeessa pyritään löytämään toimintatapoja, jotka tukevat vanhempien osallisuutta koulun arjessa. Hankkeen kautta vanhemmat ovat saaneet tuoda omia ajatuksiaan ja kehittämisideoitaan tiedoksi koululle. Tällä saadaan parannettua vanhempien vaikutusmahdollisuuksia. (Kangas & Pulju & Lakkala & Laitinen & Turunen, painossa.) Vanhempien osallisuuden tukeminen voi auttaa vanhempia ymmärtämään, että koulu on heidän kanssaan samalla puolella. Vanhempien osallisuuden tukeminen antaa vanhempien mielipiteille ja käsityksille tilaa ja tukee heidän toimijuuttaan.

Drolet ym. (2006, 203) korostavat, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on avaintekijä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Kodin ja koulun suhde tulisikin perustua yhteistyölle, jossa on yhteinen ymmärrys ja yhteinen tavoite. (Adams & Christenson 2000, 478). Yhteistyöhön ja samalla puolella -ajatteluun liittyy kysymys luottamuksesta. Luottamuksellinen suhde kodin ja koulun välillä ei vain edistä yhteistyötä, vaan se on sen perusta. Luottamukseen sisältyy oikeanlainen tiedonkulku, jolloin yhteistyön eri toimijat saavat ja jakavat jouhevasti informaatiota niin nykyisestä koulunkäynnistä ja koulun arjesta, lasten ja nuorten vallitsevista kulttuureista ja kotona tapahtuvista tilanteista. Yhteinen ymmärrys ja tavoite vanhempien ja koulun henkilökunnan välillä auttaa selviämään myös tilanteista, joissa haasteet ovat vaikeita ja stressaavia. Vanhempien on ymmärrettävä, että he voivat joskus tarvita apua, jolloin kouluun voi turvautua. (Drolet ym. 2006, 217; Janhunen 2013, 95.)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi oppilashuoltoryhmä keskusteli opettajien ja lasten välisistä suhteista. Keskustelussa nousi esiin, että lasten käyttäytymisen ongelmat alkavat lisääntyä siinä vaiheessa, kun niin sanottu materiaallinen hyvinvointi on jollain tasolla saavutettu. Tämä näkyy tyytymättömyytenä opettajia kohtaan, mikä joskus näkyy aggressiivisenakin käyttäytymisenä. Oppilashuoltoryhmä oli sitä mieltä, että lapsi tulee kohdata oikein haastavissakin tilanteissa. Lapsen oikeanlaiseen kohtaamiseen liitettiin empaattisuus, ymmärtäväisyys ja oppilaslähtöisyys. Lapsen oikeanlaisella kohtamisella ja oppilaslähtöisyydellä ajateltiin olevan hyvinvointia lisäävä vaikutus. Lasten hyvinvointia lisääkin hyvät vuorovaikutussuhteet lapsen ja opettajan välillä, jolloin molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan ja opettajalla on herkkyyttä lapsen tarpeille (Uusitalo 2008, 125–126).

V5: ... kyllä mä ajattelen niin, että kyllä hyvinvoiva koulu tulee myös siitä, että oppilaat jotenki.. että opettajilla ois valmiuksia kohdata oppilaat niin, että lähettäis oppilaasta käsin. Että se ei oo kauhean semmonen iso asia niinku yrittää olla empaattinen ja ajatella, että miksihän tuo lapsi käyttäytyy niin, että se kuitenkin on aika semmonen moneen kertaan jo kasvatuspsykologiassakin auottu asia, että semmonen pahoinvointi saattaa näkyä tämmösenä rajojen koettelemisena ja niin että, kyllä ku opettajilla pitää minun mielestä se hyvinvointia lisäisi koulussa, jos opettajilla ois valmiuksia suhtautua ammattimaisesti johonkin, jonku oppilaan kiukutteluun ja tai johonki, että se kieltäytyy jotain syömästä tai jotain muuta. Että kyllä niinku opettajan suhtautumisella vaikka johonki syömään pakottamiseen, ni siitä voi olla mielumminki huonot ja semmoset niinku sitä ongelmaa lisäävät seuraukset, kuin se, että se vähenis. Kyllä mää näkisin, että sellanen oppilaslähtöisyys koulussa vois olla sellanen mikä lisää oppilaiden hyvinvointia.

V2: Ja siihen varmaan vois lisätä, mitä opetushallituski meiltä oottaa, että tää lapsen kuuleminen yleensäki, että sie näet, että lapsi on pahoinvoiva tai kiukuttelee sulle, ni sie et pakota saman tien syömään vaan sie voit ihan hyvin kysyä, että mikä sulla on tai että onko jotaki huolta. Niin hyvinvointiin liittyy myös se, että kuullaan sitä lasta.

V5: Niin. Niin, että se oikeasti opettaja kuulee sen myös, että se on vaan semmonen, että on kysyny, mutta ei ole kuullu.

Lapsen kuuleminen on lapsen hyvinvoinnin kannalta ensisijaisen tärkeää. Lapsi ei välttämättä suoraan osaa tai uskalla kertoa pahoinvoinnistaan tai sen aiheuttajasta. Lapselle pitää antaa tilaa ja aikaa. Jos lasta ei pysähdytä kuulemaan, seuraukset voivat olla traagisia. Päivi Sinko (2001, 137–138) korostaa, että lapsi on yksilö, jonka toiveita, mielipiteitä ja ajatuksia on kunnioitettava ja ne on otettava vakavasti. Jos lapsi nähdään vain osana perhettä ja perheen etua, lapsen oma etu voi jäädä vähemmälle huomiolle. Perhe ei välttämättä edustakaan sitä ihannekuva, jonka se itsestään antaa. Eli perheen asiat eivät välttämättä ole sitä, mitä vanhemmat kertovat. Lapsen kuulemisella on tällaisissa tilanteissa ensisijainen merkitys.

Lapsen oikeanlaista kohtaamista korostettiin useassa kohdassa. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että rajojen asettamisen ja käskemisen kanssa samassa suhteessa tulee olla kannustamista ja empaattisuutta. Rajojen asettamista ei tarvitse tehdä negatiivissävytteisesti, vaan tunne välittämistä on tässäkin asiassa tärkeää. Lapsen tulisi saada kokea tunne, että hänestä välitetään juuri sellaisena kuin hän on. Vaikeissakin tilanteissa tulisi nähdä lapsessa oleva hyvä puoli. Ymmärtämisen ja oppilaslähtöisyyden lisäksi oikeudenmu-

kaisuuden tulisi olla periaatteena koulussa, jotta tasa-arvoisuus lasten kesken säilyisi. Oikeanlainen kohtaaminen on kuitenkin tärkeää ja siitä oppilashuoltoryhmän jäsenellä olikin hyvä esimerkki hyvinvoinnin kannalta.

*”Semmosesta kohtaamisesta, että monta kertaa niinku semmonen uhmakas lapsi, kun sen kohtaa sillä tavalla, että asettaa ne rajat, mutta näyttää, että se on tärkeä se lapsi. Niin silloin niinku se vastaanotto sen lapsen puolelta onki ihan eri. Se voi olla, että se on sinä päivänä vielä niin vihainen, että sille ei vielä tuu mittään, mutta se kokemus mikä mulla on ollu, että joskus on ottanu yhteen tosi lujastikki jonku lapsen kans, mutta mää oon saanu sille välitettyä sen tunteen siitä, että mää kuitenkin välitän. Niin yleensä on käyny niin, että seuraavana päivänä sieltä on voinukki tulla semmonen lauhkea lammas, joka on vaikka halunnukki uskoutua minulle ja ollaan päästykki sitten vaikka esimerkiksi keskustelemaan jostain kotitilanteesta, joka onki ihan kaoottinen ja ollaan voitukki joutua ottamaan sosiaalityöntekijöihin yhteyttä.” K5.*

Koulun suhdetta lapseen kuvataan usein oppilas-opettajasuhteena, mutta lasten suhde kouluun heijastuu myös suhteena muun koulun henkilökunnan kanssa, sillä koulu on yhteisö. Oppilas-opettajasuhteesta puhuminen vahvistaa hierarkkisia suhteita, jolloin lapsi ja opettaja nähdään epätasa-arvoisina sekä lapsen täysivaltaisuus ihmisenä (Sinko 2001, 137) voi jäädä näkemättä. Koulun ilmapiiriä ei juurikaan mainittu oppilashuoltoryhmän keskustelussa, mutta viitteitä siihen oli tulkittavissa. Oppilashuoltoryhmä oli huomannut, että kaikki lapset eivät ole kiinnostuneita koulunkäynnistä, mikä voi heijastua koko koulun ilmapiiriin. Motivoitunut lapsi voi kokea muiden lasten tyytymättömyyden rasiitteena tai häiriötekijänä. Lapsi, joka ei ole kiinnostunut koulunkäynnistä heikentää ilmapiiriä ja muiden lasten viihtymistä koulussa. Lapset ovat kuitenkin koko ajan koulussa sosiaalisten suhteiden vaikutuksen alla, mikä on merkittävä tekijä hyvinvoinnin kannalta. Lasten hyvät suhteet opettajiin ja muihin lapsiin sekä tunne kouluyhteisöön kuulumisesta edistävät hyvinvointia ja ehkäisevät syrjäytymistä. (Ahonen 2008, 199; Libbey 2004, 281; Pietarinen ym. 2008, 63.)

Tutkimustehtäväni kannalta oppilashuoltoryhmän keskustelussa lasten hyvinvoinnin tilasta korostuivat eriarvoisuuden, perheiden pahoinvoinnin, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä lapsen kohtaamiseen liittyvät asiat. Uutena ilmiönä pidettiin hyvinvoivia perheitä, joiden yksilöllisiin vaatimuksiin on haasteellista vastata kouluyhteisössä. Pahoinvoivien perheiden rinnalle haasteeksi ovat siis tulleet hyvinvoivat perheet.

Kaikki hyvinvoinnin tilaan liittyvät tekijät viestittävät siitä, että uudistuksia palveluiden järjestämiseen ja yhteistyöverkostojen muodostamiseen tarvitaan. Kehittäjätyöntekijöiden mukaan muutostarpeet kohdistuvat myös koulun toimintaympäristöön. Jaetulle toimijuudelle näyttäisi olevan tilausta koulussa, jossa yhteistyötä tulisi vahvistaa niin perheen kuin koulun sisäisten sekä ulkopuolisten toimijoiden kesken.

#### 4.2 Koulun merkitys

*”Koulu on semmonen paikka tällä hetkellä, joka omalla olemuksellaan ja toiminnallaan tuo sitä hyvinvointia tähän yhteiskuntaan” K2.*

Tarkoitukseni oli selvittää hyvinvoinnin tilan lisäksi sitä, mitkä tekijät lasten hyvinvoinnin tilaan oppilashuoltoryhmän näkökulmasta vaikuttavat. Aineistossa nousi selvästi esille koulun merkitys lasten hyvinvoinnin tilaan vaikuttavana tekijänä. Koulun merkitys hyvinvoinnin turvaamisessa näkyi oppilashuoltoryhmän jäsenien keskustelussa niin koulun järjestämien palveluiden kuten hammashoidon ja kouluterveydenhuollon, koulun järjestyksen ja rutiinien, vanhempien yhteydenottojen sekä koulun yksittäisten toimijoiden tekemien tekojen kautta. Koulun ei katsottu vaikuttavan vain yksittäisen lapsen hyvinvointiin, vaan laajemmin perheen ja koko yhteiskunnan hyvinvointiin. Koulun merkitys oppilashuoltoryhmän keskustelussa oli nähtävissä sekä suoraan ryhmän jäsenien kommentteissa, mutta myös tulkintojen tekemiselle jäi tilaa.

Koulun tarjoamien palveluiden merkitys hyvinvoinnin turvaamisen kannalta oli nähtävissä tutkimukseen osallistuneiden oppilashuoltoryhmän jäsenien keskusteluissa. Esimerkiksi kouluterveydenhoitajan säännölliset tarkastukset koettiin tärkeäksi keinoksi, jonka avulla on mahdollista saada hyvissä ajoin kiinni sellaiset lapset, joilla on ongelmia kotona tai koulussa. Lasten hyvinvointia on pyritty edistämään säännöllisten kouluterveydenhoitajan tarkastusten lisäksi nivelvaiheiden kyselylomakkeiden avulla. Säännöllisten tarkastuksien avulla ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä varhainen puuttuminen koettiin mahdolliseksi. Leena Koivusilta ja Arja Rimpelä (2002, 221) toteavat, että peruskoululla on mahdollisuuksia vähentää terveyseroja ja koulun välityksellä voidaan tavoittaa lapsia ja perheitä, jolloin esimerkiksi oikeilla tukipalveluilla voidaan vähentää eriarvoisuutta. Lasten hyvinvoinnin kannalta tärkeänä asiana pidettiin myös toimivaa hammashoitoa. Anne Konun (2002, 44) mukaan koulun tarjoamilla palveluilla, kuten

kouluruokailulla ja terveydenhuollolla onkin tärkeä rooli lasten hyvinvoinnin edistämisessä.

*”Oppilas käy joka vuosi kouluterveydenhoitajankin tarkastuksessa ja sitäkin kautta on pyritty lisäämään oppilaiden hyvinvointia koulussa” K6.*

Koulun tarjoamilla palveluilla on nähdäkseni laajempikin vaikutus hyvinvoinnin tuotamiseen, kuin vain yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin edistämiseen tarkastusten ja ohjauksen muodossa. Koulun tarjoama terveydenhuolto luo mahdollisuutta tasa-arvon toteutumiselle. Koulun tarjoamat ilmaiset palvelut mahdollistavat sen, että jokaisella lapsella, perhetaustaan katsomatta, on mahdollisuus käyttää koulun terveydenhuollon palveluita. Perheen taloudellinen tilanne ei vaikuta lapsen mahdollisuuksiin saada koulussa hyvää hammashoitoa tai terveellistä kouluruokaa. Kouluun tullessaan lapsilla on erilaiset taustat, joihin ovat vaikuttaneet niin perimä, vanhempien sosiaaliluokka ja terveyskäyttäytyminen kuin biologinen ja sosiaalinen ympäristö. Lapsella on kuitenkin oikeus hyvään, oikeudenmukaiseen ja yhdenvertaiseen lapsuuteen, jolloin koulussa pyritään luomaan turvallinen, tasa-arvoinen, syrjinnästä vapaa ja suojeleva ympäristö sekä ilmapiiri, missä kouluhyvinvoinnin optimaalinen tila saavutettaisiin. (Harinen & Halme 2012, 20–22; Koivusilta & Rimpelä 2002, 221–222). Koulun merkitys palveluiden tarjoajana on keskeinen hyvinvointiin vaikuttava tekijä.

Oppilashuoltoryhmän jäsenien keskusteluissa toistui usein puhe koulun tuomasta turvallisuudesta ja rutiineista, jotka omalta osaltaan vaikuttavat lasten hyvinvointiin. Janhusen (2013, 68) sekä Harisen ja Halmeen (2012, 33) mukaan turvallisuuden tunne on tärkeä koulussa viihtymisen, työrauhan sekä kouluilmapiirin kannalta. Turvallisuus ja rutiinit liittyvät tukeen ja kontrolliin, jotka yhdistyvät koulumaailmassa. Merja Laitinen ja Anneli Pohjola (2010, 8, 10) toteavat, että kontrollin voi nähdä tukevana vallankäyttönä. Tukeva vallankäyttö voi olla rajojen asettamista, jolla voidaan hallita tilannetta. Tällöin puhutaan positiivisesta vallankäytöstä, jossa on taustalla ajatus ihmisen tukemisesta ja vahvistamisesta sekä hänen toimintamahdollisuuksien parantamisesta. Nähdäkseni koulumaailmassa tarvitaan juuri tätä positiivista vallankäyttöä. Lapsille tulee asettaa rajoja, jotta heidän mahdollisuutensa turvalliseen oppimisympäristöön ja normaaliin kasvuun ja kehitykseen toteutuvat. Koulussa esimerkiksi arvot ja yhteisöllisyys ovat lähtökohtia, jotka asettavat raamit tuen ja kontrollin toteuttamiselle ja jonka kautta kouluun muodostetaan yhteiset toimintatavat, arvot ja käyttäytymisnormit. Koulussa eri asiantuntijoi-

den tehtäviin tuen ja kontrollin toteuttaminen liitetään eri tavoin. Esimerkiksi lasten näkökulmasta opettajan voidaan ajatella harjoittavan enemmän kuria, kun taas koulun sosiaalityöntekijän tehtävä on tukea ja auttaa lapsia. Toisaalta, kun koulua ajatellaan valtarakenteena, opettajan rooli voidaan nähdä juuri kontrolloijana, joka mahdollistaa oppimisen. (Koskela 2009, 85; Nivala 2006, 147–148; Tilus 2004, 81–87.) Koulussa lähtökohtana on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kasvua ja hyvinvointia, mutta samalla kontrollin avulla sääntöjen ja rutiinien muodossa estää esimerkiksi kouluväivaltaa, syrjintää ja epätasa-arvoisuutta. Sääntöjen ja rutiinien olemassa olo kasvattaa lapsia laajemminkin ajateltuna toimimaan yhteiskunnan jäseninä.

Koulua pidettiin turvapaikkana, mikä omalla toiminnallaan ja rutiineillaan tuo turvaa lasten arkeen. Tärkeässä roolissa nähtiin olevan koulun arki, juhlat ja tapahtumat. Turvallisuuden liitettiin rajojen asettaminen ja pelisääntöjen olemassa oleminen. Rajojen asettaminen luo turvaa lapsille, kun lapsi tietää, että säännöt koskevat kaikkia, eikä kukaan ole eriarvoisessa asemassa suhteessa muihin. Jokaisella perheellä on kotona omat sääntönsä, joita lapset usein vertailevat keskenään ja voivat kokea, että toisessa perheessä asiat ovat paremmin. Koulu voi tarjota lapselle hyvän olon tunteen sillä, että kaikki lapset asetetaan samalle viivalle sääntöjen ja rajojen avulla. Oppilashuoltoryhmän keskustelussa korostettiin, että eriarvoisuuden kokeminen tai eriarvoisessa asemassa oleminen ei lisää hyvinvointia. Koulun tuoma turvallisuus ja rutiinit korostuivat useasti oppilashuoltoryhmän keskustelussa.

*”Koulu pyörii oman vuosikellonsa mukaisesti ja siihen kuuluu ne tietyt arjet ja juhlat ja toiminnat, kellonajat ja tapahtumat ja niiden puitteissa mennään. Se tuo varmasti sitä hyvinvointia osaksi tähän kouluelämään”* K4.

*”Se hyvinvointi niin se kätkee taustalle semmosen ajatuksen turvallisuudesta, että tavallaan tämä on se turvapaikka”* K2.

*”Tuo sen turvan ja rutiinin tämä koulu”* K2.

*”Että joku asettaa ne rajat, että on turvallista”* K4.

Merkittävän usein keskustelussa nousivat esiin vanhempien yhteydenotot ja turvautuminen kouluun lastensa erilaisiin ongelmiin ja terveyteen liittyvissä asioissa. Näiden keskusteluiden pohjalta tulkitsin, että koulun merkitys hyvinvoinnin tilaan näkyy van-



hempien yhteydenotoissa ja luottamuksessa kouluun. Jos koulun ei ajateltaisi olevan hyvinvointia edistävä paikka, vanhemmat eivät välttämättä olisi aktiivisesti yhteydessä kouluun. Kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoista muistutuksena tähän kohtaan on syytä todeta, että kaikki perheet eivät ole samalla lailla yhteydessä kouluun. Osa perheistä tarvitsee koululta enemmän tukea ja turvaa, kun taas osalla perheistä on kaikki hyvin. Vaikka oppilashuoltoryhmässä koettiin, että osalle perheistä koulu on päivähoidon tapainen paikka ja osa perheistä pitää koulua valmennuspaikkana lapsen tulevia opintoja varten, koulu on helposti lähestyttävissä oleva, lapsen asioista tietävä ja käsittelevä paikka. Pettymyksistä ja erimielisyyksistä huolimatta, koulun ajatellaan olevan turvallinen ja luotettava paikka, jossa lapsen asioista ollaan aidosti kiinnostuneita.

Oppilashuoltoryhmän jäsenet olivat sitä mieltä, että koulua pidetään matalankynnyksen paikkana, mikä varmasti on syy vanhempien yhteydenotoille. Koulua on helpompi ja luonnollisempi lähestyä kuin suoraan esimerkiksi perheneuvolaan tai muita palveluita. Syynä tähän pidettiin leimautumisen pelkoa ja sitä, että vanhempien kynnys soittaa itse perheneuvolaan voi olla korkea. Kehittäjätyöntekijät pohtivat muistiinpanoissaan sitä, että erilaisten palveluiden tuominen koululle madaltaisi vanhempien kynnystä käyttää myös koulun ulkopuolisia palveluita paremmin.

*”Perheet tulevat kuitenkin vapaaehtoisesti, kertovat koululle vain sen mitä tahtovat. Jos he luottavat koulun tukeen niin paljon, että kertovat omasta pahoinvoinnistaan ja tuen tarpeesta, niin eikö koulu voisi uudistua niin, että se pystyy tarjoamaan tähänkin tukea? Tämä tarkoittaisi perhepalveluiden tuomista koululle yhteistyöhön. Näin ollen ainakin saavutettaisiin ne perheet, jotka tukea tarvitsevat ja matala kynnys vanhemmilla säilyisi”*  
KT.

Perheen ja palveluiden yhteen saattaminen voi olla joskus vaikeaa. Koulun merkitys hyvinvoinnin turvaamisen kannalta korostuu tässäkin kohtaa, sillä oppilashuoltoryhmän jäsenellä oli kokemuksia tilanteista, joissa vanhemmilla oli huolta lapsesta, mutta perheneuvolaan soittaminen tuntui mahdottomalta. Koulu oli soittanut perheneuvolaan vanhempien puolesta, jolloin yhteistyö pääsi käynnistymään perheen ja perheneuvolan kesken.

*”Että se on varmaan se koulu niinku helposti lähestyttävien paikka”* K3.

*”Tää on matalan kynnyksen paikka”* K1.

Koulun matalaa kynnystä selittää varmasti se, että suomalaisessa yhteiskunnassa oppivelvollisuudesta seuraa, että jokainen lapsi käy koulua. Koulussa opetussuunnitelma takaa sen, että ihmisyyttä itsessään pidetään arvossa. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi uskonto, rotu, osaaminen, sairaus tai vamma ei vaikuta ihmisarvoon. Tukitoimet on tarkoitettu kaikille, joten ne edistävät tasa-arvoa opetuksessa. Koulussa ongelmia pyritään ennaltaehkäisemään, jolloin asioita ei tarkastella ongelmalähtöisesti. Lisäksi koulun toimintakulttuuri madaltaa koulun kynnystä, sillä esimerkiksi yhteistyö kodin kanssa on lähtökohta, jonka seurauksena kaikkien lasten vanhemmat otetaan mukaan yhteistyöhön ja heitä kuullaan. Yhteistyö auttaa myös yhteisöllisyyden rakentamista. (Honkanen & Suomala 2009, 9,19; Rimpelä 2008, 14; Rimpelä & Kuusela & Rigoff & Saaristo & Wiss 2008, 37.)

Koulua pidetään matalankynnyksen paikkana varmasti myös siksi, että jokainen tietää ainakin suurin piirtein mitä koulussa tehdään. Tietämättömyys nostaa kynnystä, jolloin esimerkiksi sosiaalityön asiantuntijuus voi jäädä hyödyntämättä, jos perhe ei tiedä, mitä sosiaalityö tekee (Drolet ym. 2006, 216). Etenkin sosiaalityö voi olla monelle tietämättömän alue, jolloin sosiaalityö määrittyy ihmisille sosiaalitoimiston rahan jakamisen tai lastensuojelun huostaanottojen kautta. Oppilashuoltoryhmän mielestä kynnys perheneuvolaan madaltuu jalkautuvien mallien avulla, jolloin esimerkiksi perheneuvolan ensitiimi voi tulla suoraan koululle. Samaa pätee sosiaalityöhön, sillä sosiaalityön ollessa koulussa koulukuraattorin roolissa, vanhemmat voidaan saada helpommin ymmärtämään, että sosiaalityö on auttamassa koko perhettä ja samalla sosiaalityön maine pelkkänä huostaanottojen tekijänä selkiintyy.

Oppilashuoltoryhmän jäsenet kokivat, että perheet ottavat nykyään herkemmin yhteyttä kouluun ja kysyvät neuvoja tai apua. Kouluun ollaan koko ajan yhteydessä, mikä on tullut helpommaksi vanhemmille sähköpostin ja Wilman viestien kautta. Vanhemmat voivat laittaa viestiä koulun henkilökunnalle virka-ajan ulkopuolella. Keskustelusta kävi ilmi, että vanhemmat tuovat helposti kouluun hoidettavaksi myös asioita, jotka ovat tapahtuneet kouluajan ulkopuolella. Lapsella on voinut esimerkiksi nyrjähtää nilkka illalla koulupäivän jälkeen, jolloin vanhemmat ovat kehottaneet lasta menemään seuraavana päivänä kouluterveydenhoitajan vastaanotolle. Lapsilla on myös voinut olla keskenään riitaa illalla pelatessaan pelejä ja vanhemmat laittavat siitä koululle viestiä. Oppilashuoltoryhmän jäsenet kokivat, että vanhemmat tuovat kouluun hoidettavaksi paljon

sellaisia asioita, jotka ovat tapahtuneet kouluajan ulkopuolella ja joihin olisi voitu kotona puuttua.

Vaikka oppilashuoltoryhmän jäsenet hieman ihmettelivät vanhempien kouluun tuomia asioita, hyvinvoinnin kannalta tilanne ei nähdäkseni ole ihmeellinen. Hyvinvointi on moniulotteinen ilmiö, jolloin lapsen hyvinvointiin vaikuttavat sekä koulussa että kotona tapahtuvat asiat. Lasten väliset riidat, olivat ne sitten tapahtuneet kotona tai koulussa, vaikuttavat yleisesti koulun ilmapiiriin. Hyvinvoinnin kannalta voi olla tärkeää, että edellisenä iltana pelikentällä tapahtunut riita käydään läpi koulussakin, koska yhtälailla koulussa voi tapahtua riitelyä tai kiusaamista. Vanhempien yhteydenotot ja avunpyynnöt voisi tulkita siten, että vanhemmat luottavat koulun osaamiseen hoitaa asioita, jolloin koululla on merkitystä kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tilaan.

*”Ku koulu on kuitenkin se, mihin ollaan koko ajan yhteydessä” K3.*

*”Kyllä vanhemmat paljon herkemmin kysyy neuvoa ja apua” K6.*

Sekä yksittäisen lapsen hyvinvoinnin tilaan että koko kouluyhteisön hyvinvointiin vaikuttavat lapsen ja opettajien väliset suhteet sekä yhteisöön kuulumisen tunne. Koulun merkitys oppilaan hyvinvoinnin turvaamisessa korostuu tilanteissa, joissa lapsen sosiaaliset suhteet ovat heikkoja tai vanhemmuus on puutteellista. (Libbey 2004, 281; Lämsä 2009b, 23–31.) Koulun henkilökunta voi olla tällaisessa tilanteessa lapselle tärkeä turva. Vanhemmat voivat olla kiireisiä, jolloin heillä ei ole aikaa kuulla lasta ja antaa lapselle tarpeeksi huomiota. Oppilashuoltoryhmän keskustelusta nousi esiin vielä se, kuinka hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että lapsi voi tuntea olonsa hyväksytyksi ja tärkeäksi.

*”Jokainen lapsi, joka koulussa on, niin sais kokea sen, että on hyvä niinku on ja hyväksytyt juuri semmosena, että hänestä välitetään – et jos lapsi täällä oireilee, eikä saa kotona sitä tunnetta, että on tärkeä, niin kyllä mun mielestä koulun sillon pitää se kuitenkin, tai että tällä pitäisi kuitenkin saaha se tuntea” K3.*

Lapsen kuuleminen ja arvokkaana pitäminen kuuluvat Konun (2002, 45–46) mukaan kouluhyvinvointiin, sillä jokaista oppilasta tulee pitää tärkeänä ja tasa-arvoisena kouluyhteisön jäsenenä. Kannustaminen ja arvostus lisäävät positiivisia oppimiskokemuksia. Koululla on tärkeä tehtävä tuottaa lapsille positiivisia oppimiskokemuksia sekä tunteen

siitä, että lapsi on arvokas ja hyväksytyt juuri sellaisena kuin hän on. Vanhempien tilanteesta ja kasvatustyylistä johtuen, lapsi ei välttämättä saa kokea tarpeeksi hyväksytyksi tulemisen tunnetta kotona tai kuulla kehuja, mitkä puolestaan vahvistaisivat itseluottamusta ja minäkuva.

Tässä luvussa käsittelemäni koulun rooli lasten hyvinvoinnille on merkittävä ja kertoo siitä, miksi koulussa tulee panostaa lasten hyvinvoinnin tukemiseen. Jos perhe voi huonosti, lapsella on mahdollisuus saada turvaa koulusta. Tutkimustehtäväni kannalta kouluun liittyvät merkitykset hyvinvointia tukevana instituutiona perustelevat tutkimusaiheeni tärkeyttä. Tutkimustehtäväni kannalta koulun järjestämät palvelut ja koulun tuottamat turvallisuuden tunteet sekä rutiinit ovat tärkeitä huomioita. Koulu tuo turvaa koko perheelle, sillä jotkut vanhemmat turvautuvat usein kouluun. Lisäksi nämä merkitykset tuovat ilmi koulun mahdollisuuksia lasten hyvinvoinnin turvaajana, jolloin mahdollisuuksiin on kiinnitettävä huomiota ja tarvittaessa kehitettävä niitä. Koulun merkitys lasten hyvinvoinnille on tärkeää hyvinvointivajeiden kannalta. Jos perhettä ja perheen voimavaroja uhkaavat tietyt hyvinvointivajeet, koulu on paikka, jossa lapsen hyvinvoinnista voidaan huolehtia.

#### 4.3 Moniammatillisuus ja jaettu toimijuus

Tarkoitukseni oli selvittää, miten moniammatillisuus ja jaettu toimijuus näkyvät oppilashuoltoryhmän hyvinvointia tukevassa toiminnassa, sillä ymmärrän moniammatillisen yhteistyön menetelmäksi, jolla oppilashuoltoryhmä voi tukea hyvinvointia. Olen analysoinut oppilashuoltoryhmän keskustelussa esiin nousseita puheita oppilashuollon toiminnasta jaetun toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden käsitteiden kautta. Tutkimukseeni osallistuneen oppilashuoltoryhmän mukaan koulun hyvinvointiin kuuluu lasten hyvinvoinnin lisäksi koulun aikuisten hyvinvointi. Oppilashuoltoryhmän nähtiin tuovan ammatillisen tukiverkon sen jäsenille. Lasten hyvinvoinnin tukemisen kannalta oppilashuoltoryhmän toiminnalla nähtiin olevan tärkeä osa koulussa. Säännöllisiä oppilashuoltoryhmän kokoontumisia ja vuosikelloon sitoutumista pidettiin suurella arvolla, kuten myös sitä, että oppilashuollossa jäsenet pääsevät olemaan mukana oppilaiden nivelvaiheissa. Vuosikellon tehtävät liittyvät esimerkiksi tiedon siirtoon, jolloin tiedetään mitä ollaan tekemässä ja minkälaiset lapset ovat siirtymässä opettajalta toiselle.

Säännöllisissä oppilashuoltoryhmän kokoontumisissa tiedon siirto ja sitoutuminen liittyvät olennaisesti jaetun toimijuuden toteutumiseen. Romakkaniemi ja Väyrynen (2011, 42) toteavat, että jaettua toimijuutta kuvastaa eri tahojen sitoutuminen työhön, jolla yhteinen tavoite pyritään saavuttamaan. Yhteistyössä asiantuntijuudet, eli tiedot, yhdistyvät ja kumuloituvat kokonaisvaltaiseksi ymmärrykseksi. Jaetun toimijuuden kannalta tilannekohtaiset arvioinnit ovat tärkeitä. Oppilashuoltoryhmän säännöllisten kokoontumisten kannalta tämä tarkoittaa tietojen vaihtamista lapsista ja lasten tilanteista. Lasten hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että koulun eri asiantuntijat ovat tietoisia lasten mahdollisista ongelmista tai riskitekijöistä, kun he työskentelevät lapsen kanssa. Oppilashuoltoryhmän kokoontumisten tulisi ymmärrykseni mukaan toteutua horisontaalisen asiantuntijuuskäsityksen puitteissa, jolloin kaikilla toimijoilla katsotaan olevan arvokasta tietoa, eli asiantuntijuutta (Juhila 2006). Kun asiantuntijuutta jaetaan, oppilashuoltoryhmän jäsenet saavat tarvittavan tiedon, jonka puitteissa voidaan laatia toimintasuunnitelmia. Jaetun tiedon kannalta on siis merkityksellistä, mitä tiedolla tehdään. Oppilashuoltoryhmän toiminnan kannalta tämä tarkoittaa, että pelkkä tiedon jakaminen ei riitä, vaan jaettua tietoa tulee hyödyntää tavoitteeseen peilattuna vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kesken.

Oppilashuoltoryhmän mukaan oppilashuollollisten asioiden kirjo on laaja. Sen lisäksi, että oppilashuoltoryhmässä tehdään erilaisia arviointeja ja selvityksiä sekä käydään pedagogisia asiakirjoja läpi, oppilashuoltoryhmän tapaamiset voivat olla konsultatiivisia eli suunnitellaan, miten lähestytään joitakin asioita. Tämä konsultatiivisuus liittyy edellä mainittuun jaetun toimijuuden edellyttämään tilannekohtaisten arvioiden tekemiseen (Romakkaniemi & Väyrynen 2011, 142). Oppilashuoltoryhmä kokoontuu erilaisilla kokoonpanoilla, jolloin mukana on vaihtelevasti eri asiantuntijoita. Oppilashuoltoryhmällä on sääntömääräiset kolmen viikon välein tapahuvat isommat ryhmätapaamiset, mutta oppilashuoltoryhmä toimii myös pienimmillä kokoonpanoilla. Erilaiset kokoonpanot antavat aina erilaiset lähtökohdat toiminnalle, sillä yksittäisen toimijan mahdollisuuksiin vaikuttavat hänen itsensä lisäksi muut toimijat sekä konteksti (Hokkanen 2013, 60). Jotta jaettu toimijuus toteutuisi erilaisissa kokoonpanoissa, yhteistoiminnallisuuden merkitys korostuu. Yhteistoiminnallisuuden avulla irtaudutaan omasta asiantuntijuudesta sen verran, että annetaan tilaa muiden asiantuntijuuksille ja ratkaisuja ongelmiin voidaan yhdessä (Mönkkönen 2001, 441–443). Jos kokoonpanot vaihtelevat, luottamuksen syntyminen voi olla haasteellista ilman yhteistoiminnallista näkökulmaa. Oppilashuolto-

ryhmän keskustelusta kävi ilmi, että eri toimijoiden läsnäolo arvioidaan usein tilannekohtaisesti.

*”Niin ollaanhan me pyritty siihen, että me vähän pienennetään sitä oppilashuoltoryhmää, että aina ne, jotka sitoutuu hoitamaan sitten sitä asiaa, ni on vain siellä paikalla” K5.*

*”Sitten kaikki oppilaskohtaiset oppilashuoltoryhmän kokoukset ni ne onki yleensä semmosia, että niissä on vanhempi mukana. Ja valikoitu porukka, että ei koko tämä porukka, vaan aina ne, jotka on tarpeellisia. Että jos ajatellaan näin, että lähetään varovasti lähestymään perhettä tämmösten fyysisten kartotusten kautta ni siellä on yleensä terveydenhoitaja. Ja sitten jos on, ni vähän riippuen, että voi olla rehtori, jos on kyse tämmösestä isommasta käyttäytymisen ongelmasta ja pyydetään koulukuraattoria, jota ehkä vain konsultoidaan ennen sitä kokousta, mutta tuota hän sitten pystyy hyvin haarukoimaan siinä kokouksen aikana, että ehottamaan vaikka, että niinku meillä tässä vasta kävi, että koulukuraattori ehottiki äitille tukiperhettä. Koska näki sen tilanteen sieltä omasta näkökulmasta, että aina sen mukaan. Ja sitten ne seurantalaverit järjestetään sillä samalla kokoonpanolla” K5.*

Edellinen sitaatti kuvaa hyvin sitä, kuinka eri asiantuntijoiden näkökulmilla on merkitystä oppilashuollon hyvinvointitavoitteen kannalta. Jokainen oppilashuoltoryhmän toimija näkee ja tulkitsee tilanteet oman asiantuntijuutensa kautta, mikä on oppilashuoltoryhmän vahvuus. Kun koulukuraattori näkee sosiaalityön asiantuntijana koko perheen tilanteen, oikeanlaisten tukipalveluiden löytäminen perheelle mahdollistuu ja näin koko perheen hyvinvointia voidaan tukea. Perheet tarvitsevat ja heillä on oikeus saada tietoa erilaisista mahdollisuuksista ja tukimuodoista (Melamies & Pärnä & Heino & Miller 2004, 104). Jotta perheiden tiedonsaanti mahdollistuu, asiantuntijoiden on sitouduttava yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja annettava tietoa myös oma-aloitteisesti. Edellisessä sitaatissa koulukuraattori on antanut perheelle tietoa tukiperheestä, jonka mahdollisuuksista perheellä tai muilla asiantuntijoilla ei välttämättä ole ollut tietoa. Tukiperhe on voinut olla juuri se, mitä perheen äiti on tarvinnut. Tämä antaa viitteitä siitä, että yhdessä toimimalla saavutetaan paremmin haluttu lopputulos (esim. Bandura 2001, 14). Yhteisesti halutun lopputuloksen saavuttamiseksi jaettu toimijuus edellyttää koulukuraattorin ja muiden koulun asiantuntijoiden sekä tässä tapauksessa perheen äidin välistä yhteistyötä, jossa vastavuoroisesti vaihdetaan tietoa eri toimijoiden kesken. Äidin tietotaito otetaan huomioon ja jaetaan päätöksenteko. (Järvikoski ym. 2012, 3, 7.)

Koulukuraattori ja sosiaalityö liitettiin useammassa kohtaan oppilashuollon toimintaan, vaikka koulukuraattorin rooli oli tällä hetkellä konsultoiva. Maininnat koulukuraattorisista kertovat tärkeästä yhteistyöstä, jota koulukuraattorin kanssa tehdään lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Sosiaalityö ja lastensuojelu ovat oppilashuoltoryhmän ulkoisia moniammatillisia yhteistyökumppaneita, mutta koulukuraattori voi kuulua oppilashuoltoryhmän sisäiseen kokoonpanoon.

*”Ja monesti koulukuraattorin ammattikuva voi tietenkin olla muuki ku sosiaalityöntekijä, ja yläkoulussa niin kuin sie sanoit, voi erikseen olla myös sosiaalityöntekijä, mutta että meillä alkaa olla ne ääritapaukset semmosia, että me mietitään lastensuojeluasioita esimerkiksi” K2.*

*”Semmonen kokemus mulla on, että ollaan tehty konsultoivan koulukuraattorin kanssa niinku vaikeissaki tilanteissa, ollaan löyetty sitte ratkaisut ja tehty loppujen lopuksi, ni sen palaverin lopuksi vaikka yhteinen lastensuojeluilmoitus huoltajan kans. Että musta se niinku osoittaa aikamoista ammattitaitoa” K5.*

Jälkimmäisestä sitaatista voidaan nähdä jaetun asiantuntijuuden merkitys moniammatillisen yhteistyön kannalta. Kun asiantuntijuutta ja toimijuutta jaetaan ja yhdistetään, ratkaisujen etsiminen ja päätösten tekeminen onnistuu yksilösuoristusta paremmin. Yhteisen lastensuojeluilmoituksen tekeminen huoltajan kanssa kertoo ymmärtääkseni luottamuksen syntymisestä ja onnistuneesta dialogisesta vuorovaikutussuhteesta, jotka ovat yhteistyön kannalta tärkeitä tekijöitä. Tämä puolestaan kuvastaa yhteistoiminnallisuutta, jota Mönkkönen (2002, 43) kuvaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tasona, jossa molemminpuolinen luottamus syntyy sekä molemmat osapuolet vakuuttuvat toisistaan. Asiakastyössä yhteistoiminnallisuuden syntyminen ei ole itsestään selvää. Tässä tilanteessa kysymyksessä ovat olleet lastensuojeluasiat, jotka voivat olla erityisesti vanhemmille arkoja, tunteita herättäviä asioita. Oppilashuollon palaverissa on kuitenkin ollut mukana koulukuraattori, joka on saanut huoltajan luottamuksen. Sitaatissa puhutaan koulukuraattorin ammattitaidosta, joten koulukuraattori on ilmeisesti kohdannut huoltajat arvokkaasti (esim. Laitinen & Kemppainen 2010) ja saanut välitettyä oman asiantuntijuuden kautta pätevää tietoa lastensuojeluilmoituksesta. Lastensuojeluilmoitus voidaan mieltää usein negatiiviseksi, perheen tasapainoa järkyttäväksi asiaksi, vaikka sen tarkoituksena voi olla tarvittavien tukipalveluiden järjestäminen perheelle. Yhteinen lastensuojeluilmoitus kertoo myös jaetusta asiantuntijuudesta, sillä palaverin aikana koulukuraattori, koulun muu henkilökunta ja huoltaja ovat jakaneet omat tietonsa tilanteesta ja tehneet niiden pohjalta ratkaisun (esim. Launis 1997).

Toisen asiantuntijan ammattitaidon arvostaminen kuuluu olennaisena osana moniammatilliseen yhteistyöhön. Sosiaalityön lisäksi oppilashuoltoryhmän keskustelussa nousi esille terveydenhoitajan kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys. Yhteistyö on tärkeää niin oppilashuoltoryhmälle kuin terveydenhoitajallekin. Jalkautettu malli, jossa terveydenhoitaja tulee mukaan oppilashuoltotyöhön, koettiin toimivaksi. Terveydenhoitaja toimii linkkinä esimerkiksi koulun ja puhe- tai toimintaterapian välillä. Terveydenhoitajan kautta lähetteen saaminen kyseisiin paikkoihin koettiin oppilashuoltoryhmässä helpoksi. Terveydenhoitajan ajateltiin olevan tuttu ja turvallinen, helposti lähestyttävä asiantuntija, jolloin lapsen ja perheen lähestyminen on helpompaa. Oppilashuoltotyön kautta tieto lasten tilanteista välittyy sujuvasti terveydenhoitajalle. On siis rikkaus, että oppilashuollossa on useita eri asiantuntijoita ja yhteistyötä voidaan tehdä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Oppilashuoltoryhmän keskustelussa nousi esiin kuitenkin toiveita moniammatilliselle yhteistyölle tai sen toteutumiselle. Toiveet kohdistuivat erityisesti siihen, ketä ammattilaisia yhteistyöhön kaivataan eniten.

*”Se, mitä mä en tiää, onko se tän koulun erityispiirre, mutta se mitä mie kaipaisin lisää siihen oppilashuoltoon, ni paria asiantuntijaa, eli kuraattoria ja koulupsykologia” K2.*

*”Niin tietenkä sitten toivoisi ite ainakin, että joskus maailmassa, en tiedä onko valovuosien päässä, että nämä koululääkäriin palvelutkin saataisiin sillä tavalla paremmin toimiviksi, että koululääkäriin resurssit olisivat tehok.. tai paremmin käytettävissä. Että nythän ne valitettavasti eivät ole kun näitä ykkös ja vitosluokan näitä tai näihin terveystarkastuksiin, että koululääkäri ei ehdi muulloin käymään, että niihin toivois kyllä vielä semmosta parannusta. Ja tietenkä ideaali ois vielä se, että lääkäri joskus maailmassa ehtis vielä vaikka oppilashuoltotyöryhmässäki käymään sillon kun on tarvista. Niin että seki varmaan ois semmonen, mutta en tiää millon se toteuu” K6.*

Toiveet yhteistyötahoista kertovat tarvittavasta monipuolisesta asiantuntijuudesta, jonka avulla pystytään vastaamaan hyvinvoinnin ongelmiin. Oppilashuoltoryhmän toiveet monipuolisesta asiantuntijuudesta kuvastavat sitä, että ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan useita eri alojen ammattilaisia (Isoherranen 2012, 30). Moniammatillisuudesta on hyötyä koulumaailmassa, missä ongelmat voivat olla monimuotoisia. Tutkimukseen osallistunut oppilashuoltoryhmä toivoi lisää moniammatillisuutta oppilashuollon toimintaan. Oppilashuoltoryhmän mukaan eri asiantuntijoiden kanssa tehdään yhteistyötä ja jalkautuvat mallit ovat hyviksi koettuja, koska ne madaltavat myös vanhempien kyn-



nystä avun hakemiseen ja vastaanottamiseen. Kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoissa jalkautettuja malleja kuvattiin arkilähtöisiksi, jolloin palveluiden ja perheiden kohtaaminen onnistuu hyvin. Yhteistyötä tehdään niin toimintaterapeutin, fysioterapeutin, sosiaalityöntekijän, poliisin kuin perheneuvolan asiantuntijoiden kanssa. Perheneuvolan asiantuntijoista mainittiin esimerkkeinä sosiaalityöntekijä, lääkäri ja psykologi.

Keskustelussa ei puitu tarkemmin, miten asiantuntijuutta jaetaan näiden eri toimijoiden kesken. Jaetun toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta jalkautuvat mallit ovat kuitenkin hyviä esimerkkejä tilanteista, joissa toimijuutta voidaan jakaa paremmin myös vanhemmille. Oppilashuoltoryhmä keskusteli tilanteista, joissa vanhempi ei ole ollut halukas lähtemään perheneuvolaan. Koulu on kuitenkin pyytänyt perheneuvolan ensitiimiä koululle, jolloin taustalla on ajatus kynnyksen madaltamisesta ja vanhemman toimijuuden tukemisesta. Perheneuvolan konteksti on voinut heikentää vanhemman mahdollisuutta toimijuuteen (Hokkanen 2013, 60), koska vanhempi on voinut kokea perheneuvolan leimaavana paikkana. Jos vanhempi kokee perheneuvolan leimaavana paikkana, jaetun toimijuuden näkökulmasta ei ole mielekästä vain ohjata vanhempaa tällaiseen paikkaan, jossa oikean asiantuntijan ajatellaan olevan (Romakkaniemi & Väyrynen 2011, 142). Jos näin tapahtuu, voidaan puhua jakamattomasta toimijuudesta, sillä tiedon jakaminen ja vanhempien kuuleminen jää tekemättä (Järvikoski ym. 2012, 1). Koulu on toiminut kuitenkin niin, että se on kutsunut koululle sekä vanhemmat että perheneuvolan ja luonut näin mahdollisuuden eri toimijoiden asiantuntijuuksien jakamiselle. Tässä vuorovaikutustilanteessa mahdollistuu yhteisymmärryksen saavuttaminen (Hannemann-Weber 2011, 3). Oppilashuoltoryhmän mukaan esimerkiksi perheneuvolan psykologit ovat ammattitaitoisia ja saavat vanhemmallekin välitettyä sellaisen tunteen, että häntä ei syyllisestä vaan hänestä välitetään.

Vaikka oppilashuoltoryhmä ei keskustellut eri asiantuntijuuksien jakamisesta syvällisemmin, keskustelusta pystyi kuitenkin huomaamaan, mitkä tekijät haittasivat moniammatillisen yhteistyön toimimista. Näitä tekijöitä olivat tiedon siirto ja toisen ammattilaisen saavuttamattomuus, jotka osittain linkittyvät toisiinsa. Kun esimerkiksi koulukuraattori tai koulupsykologi ei kuulu vakituiseen oppilashuollon kokoonpanoon, heidän tavoittamiseen voi kulua aikaa ja resursseja. Asiantuntijan saavuttaminen voi olla monen tien päässä. Muun muassa tähän ongelmaan haetaan ratkaisua *Monitoimijuus koulussa* – hankkeen kautta. Tavoitteena on etsiä yhteinen toiminta-alue eri ammatti-

ryhmille sekä mallintaa moniammatillista työskentelyä. Vuorovaikutuksellisuus eri ammattiryhmien välillä on tärkeä huomioon otettava asia. Hankkeessa moniammatillista yhteistyötä lähestytään niin ikään jaetun asiantuntijuuden ja toimijuuden kautta. (Kangas ym., painossa.)

Koska perheiden ongelmat saattavat olla monimutkaisia, on ongelmien ratkaisemiseksi tehtävä moniammatillista yhteistyötä (Isoherranen 2012, 30). Eri asiantuntijoiden on sitouduttava oppilashuollon toimintaan ja tavoitteisiin toimivan moniammatillisen yhteistyön toteutumiseksi. Sitoutumisella tarkoitetaan motivaation kohdistamista oppilashuollon hyvinvointityöhön. (Koskela 2008, 227.) Jokaisella toimijalla on oma asiantuntijuutensa, jota arvostetaan ja jaetaan. Yhteinen ja jaettu tulkinta esimerkiksi oppilaan hyvinvoinnin tilasta on tärkeää, jotta erilaisia tukitoimia voidaan suunnitella ja ottaa käyttöön. (Honkanen & Suomala 2009, 100.)

Hyvinvoinnin tukemisen kannalta useiden eri asiantuntijoiden jaetut näkemykset ovat tärkeitä, mutta lisäksi tarvitaan yhteistyötä vanhempien kanssa. Vanhemmuus voi olla osalla perheistä heikommilla kantimilla, jolloin yhteistyön onnistuminen kodin ja koulun välillä on haastavampaa. Oppilashuoltoryhmä keskusteli siitä, että nykyään vanhempien on helpompi lähestyä koulua kasvottomana, eli viestien kautta. Kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoissa mainittiin, että sähköinen viestintä muuttaa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Viestit toimivat tiedon välittämisessä, mutta jaetun toimijuuden toteutumisen kannalta voidaan pohtia vuorovaikutuksen ja vastavuoroisuuden toteutumista. Vastavuoroisuus toteutuu paremmin sosiaalisessa toiminnassa, eli yksilöiden välisissä vuorovaikutustilanteissa ja yhdessä toimiessa (Tuomela & Mäkelä 2011, 92–94). Jaettu toimijuus ei toteudu myöskään tilanteissa, joissa joko vanhemmat ovat lähettäneet koululle vaatimuksen hoitaa lapsen asioita tai päinvastoin, koulu lähettää vaatimuksia vanhemmalle. Tällaisissa tilanteissa on kyse vastuun siirtämisestä toimijalta toiselle, jolloin ei voida puhua onnistuneesta yhteistyöstä. Oppilashuoltoryhmän keskustelussa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin kuitenkin tärkeänä ja vanhempia korostettiin koulun verkostona.

*”No ehkä siihen no verkosto, palataan siihen mikä on tullu sata kertaa, että ne vanhemmat. Et se on semmonen, mitä niinku ite ajattelis, että se on semmonen tosi tosi tärkeä osa sitä verkostoa, mutta että sittenhän siinä näitä mainittuja käytännön ongelmiaki saattaa ilmetä” K1.*

*”Monesti on kyllä tehny sillä tavalla, että jos vanhemmalla on ollu huoli lapses-  
ta ja sitä on sitten keskusteltu vanhemman kanssa, ja huomaa sitten, että van-  
hemmalla on mahottoman korkea kynnyks tai niinku soittaa perheneuvolaan tai  
jotenki he niinku arkailevat tai jotenki, eivät vain jostain syystä halua. Sitten ku  
vanhemmalle oikeen perustelee perusteellisesti, että minkä takia kannattais sin-  
ne varata aika ja mennä lapsen kanssa sinne. Monta kertaa olen joutunu sillä  
tavalla kysymään vanhemmalta suoraan, että haluatko, että minä soitan sinne ja  
minä kerron, että jos sinä annat luvat ni minä voin vaikka soittaa ja antaa sinun  
nimen ja yhteystiedon ni sinuun ollaa yhteydessä. Ja sitten vanhempi on suostu-  
nu ja siitä on sitte lähteny tää perheen ja perheneuvolan yhteistyö käyntiin. Että  
varmaan ne suuret ennakkoluulot ja semmoset niinku joku pelko” K6.*

Oppilashuoltotyöhön kuuluu vanhempien kanssa työskentely ja edellisestä sitaatissa yhteistyön merkitys korostuu. Asiantuntijuutta jakamalla voidaan saada hyviä tuloksia aikaan. Kun asiantuntija on ollut vanhemman tukena ja perustellut näkemyksensä, oppilaan asioiden hoitamisessa on voitu edistyä. Tilanteessa on tuettu vanhemman toimijuutta ja päätöksiä on tehty yhdessä. Jaetussa asiantuntijuudessa yhdistyvät sekä eri ammattilaisten että asiakkaiden asiantuntijuudet, joiden avulla yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi tehdään työtä. Juhila (2006, 138) puhuu asiantuntijuuden jakamisesta kumppanuussuhteena. Edellisessä sitaatissa ratkaisut syntyvät vuorovaikutuksessa, jolloin vanhempi nähdään kumppanina, jonka kanssa työntekijä tarkastelee hänen elämää vastavuoroisessa suhteessa. Eri toimijat tai koulun asiantuntijat ja vanhemmat ovat tilanteessa toistensa kumppaneita, jolloin jaettu päätöksenteko ja vastuullisuus korostuvat (Jalava 2008, 280). Yhteisymmärrys on mahdollista saavuttaa jaettuun päätöksentekoon nojautuen. (Hannemann-Weber ym. 2011, 3).

Vanhempien toimijuuden lisäksi koulu yhteisössä on otettava huomioon lapsen toimijuus. Oppilashuoltoryhmässä toimintaa haluttaisiin kehittää enemmän ennaltaehkäiseväksi ja yhteisön hyvinvointia tukevaksi. Yhteisöllisyyttä voidaan tukea esimerkiksi edistämällä lasten ja huoltajien osallisuutta koulu yhteisössä hyvinvoinnin kehittämisessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 44). Oppilashuoltoryhmän mukaan yhteisön hyvinvointia on ajoittain pyritty tukemaan erilaisilla projekteilla tai hyvinvointikyselyillä, joista on tehty tilastolliset yhteenvedot ja niitä on esitelty esimerkiksi vanhempainilloissa. Koskelan (2009, 201) tutkimustuloksista selviää, että lasten osallisuudella on merkitystä koulu yhteisön hyvinvointiin. Oppilashuoltoryhmä mainitsikin, että heidän koulussa hyvinvointia on pyritty edistämään kummitoiminnalla, jossa eri-ikäiset lapset toimivat yhdessä ja saavat sitä kautta tukea.

Kummitoiminnassa lasten osallisuus korostuu ja sillä on pyritty laajemminkin vastaamaan haasteisiin, joita on ollut havaittavissa.

*V5: Me ollaan tuota niin aikasemmin jo puhuttu ennen tätä haastatteluakin tämän hankkeen tiimoilta, että mikä on ollu yks syy siihen, että me ollaan haluttu, et mejän kouluun tulee tämmönen hanke. On se, että me ollaan huomattu tämmönen kahtiajakautuminen oppilaissa, että on ne heikosti pärjäävät oppilaat ja heille on sitten tämmöset tukiverkostot olemassa jo aika hyvin ja monien mejän oppilashuollollisten yhteistyökumppaneiden työn kuvaa on muutettu viime vuosina semmoseksi jalkautuvaksi malliksi ja se on toiminu todella hyvin. Että se on hirmu kiva, jos vaikka keskussairaalan psykiatrian poliklinikan sairaanhoitajat tulee meille ja konsultoivat meitä ja ..*

*V2: ...tai toimintaterapeutti tai fysioterapeutti tulee kouluun...*

*V5: ...puheterapeutti ja perheneuvolassa on myös ensitiimi, joka tulee myös koululle, niin se madaltaa sitä juuri sitä kynnystä vanhemmille, että ne tulevat taapaamaan. Mutta se toinen ääripää on sitten tämmösten hyvin pärjäävien perheiden lapset, joista alkaa kasvamaan, sekä vanhemmista että lapsista, tämmösiä itsekeskeisiä yksilöitä, jotka juuri sitten niinku sinä viittasit, että niitten vaatimukset alkaa olemaan jo semmosia, että niitä ei voi toteuttaa tämmösessä yhteisössä ja yhteisöllisessä mallissa. Niin tämmönen kahtiajakautuminen on nähtävillä, ni nyt sitten oikeastaan nämä niin sanotut hyvinvoivat perheet niin, ni heistä tulee sitten semmonen ongelma, että mitä heidän kans tehään ja jotain ollaan keksittykki siihen sen hyvinvoinnin edistämiseksi ja yks semmonen mikä meillä on, on tämmönen kummitoiminta. Että eri-ikäiset lapset toimii yhdessä, jolloin tuota tämmönen, ennenku oli perheessä suurempi lapsiluku ja jouduttiin mukautumaan enemmän siihen, että ei saanu itselle heti kaikkea tai sitten, että ihailtiin niitä vanhempia sisaruksia tai oli mukava hoivata nuorempia. Ni se toteutuu siinä kummitoiminnassa, ja se on ollu semmonen, ihan sellanen niinku käytännönkautta koettu hyvä juttu, mutta me tarvitaan myös muuta.*

Kummitoiminta tukee lapsen osallistumista ja tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutussuhteisiin. Lisäksi kummitoiminta opettaa lapsille yhdessä toimimisen taitoja ja jakamista. Kummitoiminnan voi rinnastaa koulun kerhotoimintaan, jonka tavoitteena on yhteisöllisyyden tukeminen, lapsen osallisuuden lisääminen sekä lapsen eettisen kasvun edistäminen. Toiminnalla tarjotaan lapselle mahdollisuuksia myönteisiin ja kehittäviin vuorovaikutussuhteisiin niin koulun aikuisten kuin muiden lasten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 40). Kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoissa huomioitiin, että lasten sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja tulisi myös tukea, mikä onnistuisi ryhmämuotoisesti.

*”Lasten sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen tukemisen tarve. Ryhmämuotoisille ja kuntouttaville ryhmille on tarvetta” KT.*

Harjoittelukoulussa toimijuuden jakamista ja yhteisöllisyyttä pyritään lisäämään *Monitoimijuus koulussa* – hankkeen kautta. Monitoimijuuden kautta vahvistetaan myös lasten ja vanhempien osallisuutta. (Kangas ym., painossa.) Oppilashuoltoryhmän keskustelussa ilmeni, että yhteisöllisellä tasolla oppilashuoltoryhmän toiminnassa on vielä haasteita, sillä yksilölliset asiat vievät loppujen lopuksi suurimman ajan. Kehittäjätyöntekijöiden mukaan tulevaisuudessa olisi tärkeää panostaa resurssillisesti oppilashuollon jalkautumiseen sekä ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen työotteeseen. Systemaattisuus moniammatillisessa toiminnassa toisi koulun henkilökunnalle tietoa siitä, minkälaisissa tilanteissa ja miten ja millaista tukea on saatavilla.

Tutkimustuloksistani selviää, että toimijuuden ja asiantuntijuuden jakaminen on tärkeää hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Oppilashuoltoryhmän keskustelussa oli esimerkkejä, kuinka perhettä on voitu auttaa yhteistyössä eri asiantuntijoiden kesken, jolloin perheen hyvinvointia on voitu tukea löydettyjen tukipalveluiden ja ratkaisujen myötä. Ratkaisut ja yhteisymmärrys on saavutettu vuorovaikutuksessa, jossa toimijuutta on jaettu vanhempien ja koulun asiantuntijoiden kesken. Moniammatillisuutta tarvittaisiin kuitenkin lisää ja siihen kaivattaisiin systemaattista otetta. Tutkimustehtäväni kannalta jaettu toimijuus ja jaettu asiantuntijuus näkyvät oppilashuollon kokoontumisissa ja palaverieissa, joissa ovat vaihtelevasti läsnä oppilashuoltoryhmän jäseniä ja muita asiantuntijoita, sekä tietyissä tilanteissa huoltajat. Oppilashuoltoryhmän omat kokoontumiset liittyvät usein tiedonsiirtoon, jolloin eri asiantuntijuuksien välillä siirretään ja yhdistetään tietoa. Yhteistoiminnallisuus ja yhteistyö ovat edellytyksenä toiminnalle, jotta jokainen asiantuntija on tasavertainen yhteistyökumppani. Jaettu toimijuus ja tietojen jakaminen ovat lasten ja perheen tilannetta käsiteltäessä erityisen tärkeitä. Keskustelussa ilmeni muutama tilanne, jossa yhteisessä kokoontumisessa eri asiantuntijuuksien sekä perheiden tietoja yhdistämällä on löydetty ratkaisu perheen tilanteeseen. Moniammatillisuuden merkitys näkyy oppilashuollon toiminnassa, sillä oppilashuoltoryhmän keskustelussa ei juurikaan puhuttu yksin toimimisesta.

#### 4.4 Tarve koulun sosiaalityölle

Tutkimukseen osallistuneessa oppilashuoltoryhmässä koulukuraattorin rooli oli tällä hetkellä konsultoiva. Oppilashuoltoryhmä voi koostua koulun tilanteesta riippuen eri asiantuntijoista, jolloin esimerkiksi kuraattori tai psykologi voi olla konsultoivana osapuolena (Laaksonen & Wiegand 2000, 15; Rimpelä ym. 2008, 50). Oppilashuoltoryhmän keskustelusta ilmeni, että tarve sosiaalityölle on kasvanut, pienentyneestä sosiaalityön roolista huolimatta. Aineistossa sosiaalityölle kohdistuvia odotuksia ja tarpeita ilmensivät oppilashuoltoryhmän jäsenien keskustelut, joissa viitattiin suoraan sosiaalityöhön ja koulukuraattoriin. Toisaalta oppilashuoltoryhmä keskusteli lasten ja perheiden tilanteista, joihin sosiaalityö voidaan liittää tulkintojen kautta. Aineistossa oli siis kohtia, joissa suoraa mainintaa sosiaalityöstä ei ollut, mutta sosiaalityön opiskelijana ja sosiaalityöhön sekä koulukuraattorin toimenkuvaan perehtyneenä pystyin tekemään näistä kohdista tulkintoja. Oppilashuoltoryhmä kävi keskustelua koulukuraattorin roolista ja siitä, millaisiin tapauksiin he liittäisivät koulukuraattorin.

*V5: Niin, että minkälaisissa tapauksissa. Se yleensä on sillä tavalla, että jos on niin, ei ole pelkästään vaikka oppimisen ongelmista tai jostain tämmöisistä. Musta tuntuu, että aika monesti on sillä tavalla, että tulee huoli, minkälainen kontakti sen lapsen ja vanhemman välillä on tai sitten, että kuinkahan väsynyt se vanhempi siellä kotona mahdollisesti on. Ne on ne kaks varmaan ensimmäistä, missä me halutaan mielellään koulukuraattori, koska hän on yleensä se, joka pystyy saamaan sille vanhemmalle sen tunteen, että nyt me välitetään sinusta.*

*V4: Sitten on niitä tilanteita, että meillä on ollu semmosia lapsia täällä, jotka nähdään, että niillä ei ole asiat hyvin, että ne voi pahoin. Ne on päässyt sitten tässä tilanteessa vähän oudolle ihmiselle puhumaan ja vähitellen päässy niinku avautumaan. Sitä kautta on sitten tullu meillekki tieto, että mitä kaikkea se lapsi on kokenu.*

Oppilashuoltoryhmän jäsenet liittivät tässä keskustelussa koulukuraattorin tilanteisiin, joissa lapsi voi huonosti tai taustalla on epäily perheen hyvinvoinnista. Keskustelu kuvastaa sitä, että koulun sosiaalityötä tarvitaan antamaan yksilöllistä tukea sekä lapselle että koko perheelle. Koulukuraattorin ajateltiin olevan henkilö, joka auttaa perhettä kokonaisuutena. Kehittäjätyöntekijöiden mukaan koulukuraattorilla on verkostoa perhekeskeiselle työotteelle. Edellä olevassa keskustelun otteessa koulukuraattorin työ liittyy yksilölliseen työotteeseen. Oppilashuoltoryhmän mukaan lapsilla on paljon tarvetta tuel-

le ja keskustelulle. Hanna Gråsten-Salosen (2008, 208) mukaan lapsilla tulisikin olla mahdollisuus tulla keskustelemaan koulukuraattorin kanssa myös oma-aloitteisesti. Keskustelu voi toimia ennaltaehkäisevänä työnä, vaikka usein se on korjaavaa työtä. Keskustelun otteesta on nähtävissä korjaavan työn tarve, sillä oppilashuoltoryhmän jäsenet puhuvat pahoinvoivasta lapsesta ja väsyneistä vanhemmista. Jotain hyvinvointia uhkaavaa on siis jo tapahtunut ja koulukuraattorin tehtävänä on tehdä korjaavaa työtä.

Korjaavan työn määrästä ja siihen kuluvista resursseista puhutaan nykypäivänä paljon. Noora Korpelan (2012, 280) mukaan koulukuraattorin työn tulisi kuitenkin olla korjaavan työn sijaan ennaltaehkäisevää sosiaalityötä. Tämä ei Sipilä-Lähdekorven (2004, 128) mukaan kuitenkaan toteudu, koska resurssit menevät korjaavaan työhön. Oppilashuoltoryhmän mukaan heidän koulussaan koulukuraattorin työ on painottunut yksilötyöhön myös silloin, kun koulukuraattorin palveluita on ollut enemmän saatavilla. Kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoissa pohdittiin, johtuuko tämä siitä, että koulukuraattorin ennaltaehkäisevästä työstä ei ole kokemusta tai tietoa, jolloin sitä ei myöskään osata käyttää hyödyksi.

*”Sosiaalityön roolin vahvistamiseksi koulussa avainasemassa olisi varmasti koulukuraattorin/sosiaalityöntekijän vakituinen läsnäolo koulun arjessa. Se, että kyseinen henkilö on puhelimen päässä tai tulee vain tiettyinä päivinä voi aiheuttaa sen, ettei henkilöä mieleltä kuuluviaksi työyhteisöön ja siksi hän ei ostata kääntä”*  
KT.

Vakituinen koulukuraattorin läsnäolo koulussa edesauttaisi koulukuraattorin työn hyödyntämistä. Vakituinen läsnäolo koulussa parantaisi myös lasten mahdollisuutta lähestyä koulukuraattoria. Lapsi ei välttämättä halua kertoa opettajalle, että hänellä on asiaa koulukuraattorille. Lapsen kannalta on parempi, että koulukuraattori olisi vakituisesti läsnä koulussa, jolloin lapsi voi mennä suoraan koulukuraattorin luo. Sama pätee koulun henkilökuntaan, sillä koulun henkilökunnalla voi olla mielen päällään asioita, joita ei ole mielekästä hoitaa puhelin välityksellä. Oppilashuoltoryhmän keskustelussa oli kuitenkin otteita, joista huomaa, että koulukuraattorin palveluita osataan käyttää, ainakin yksilötasolla.

*V5: Sitten se lähtötilanne on aina ollu tieteenki semmonen, että me ehkä ollaan sanottu, ehkä palaverissaki sanottu, että nämä asiat ei kuulu niinku*

*meille, eikä me haluta udella niitä teiltä, että tässä on semmonen henkilö, jolla on semmonen vaitiolovelvollisuus, että te saatte yhdessä päättää mitä te kerrotte meille kouluun, että tää ihminen ei kerro meille mitään semmosta, mikä ei meille kuulu.*

*V6: Kyllä itekki sillä tavalla, että jos tuntuu, että omat rahkeet ei enää riitä jonku lapsen kans, että jos on tämmönen huonosti voiva lapsi, ni sillon herkästi oon sanonu vanhemmille ja suositellu koulukuraattoria. Että viimisen vuoden aikana ei ole tarvinu, mutta aikasempina vuosina olen kyllä suositellu ja ihan soittanu ja antanu yhteystiedot ja kertonu koulukuraattorin palveluista.*

*V4: Ja semmosia tilanteita on ollu, että on ollu semmosta jonkilaista epäluottamusta opettajan ja huoltajan välillä tai huoltajan osoittamaa epäluottamusta opettajaan kohtaan. Ja se ei niinku etene ja mä olen ollu siinä tilanteessa, yrittäny olla semmosena kolmantena osapuolena, silti koetaan, että asia ei jotenki etene ni siihen sitten tuonu kuraattorin. Se on erillä tavalla sitten sitä vanhemman luottamusta lisänny, koska se tulee tavallaan kouluyhteisön ulkopuolelta, että se huoltaja ei koe, että nää on minua vastaan tai nää on samalla puolella. Vaan se kuuntelee objektiivisesti ja pystyy antamaan objektiivisia huomioita. On joitaki kokemuksia minun aikana ollu ja ne on ollu tosi hyviä.*

Koulukuraattori nähtiin edellisessä keskustelun otteessa henkilönä, jolle sekä lapsen että perheen on helpompi puhua vaitiolovelvollisuuteen perustuen. Nivala (2006, 147–148) toteaa, että luottamuksellinen keskustelu koulukuraattorin kanssa voi olla helpompaa, kuin esimerkiksi opettajalle puhuminen. Sipilä-Lähdekorven (2004, 155–156) mukaan keskustelu on ollut tärkein koulukuraattorin työmenetelmä, jonka muodot voivat vaihdella neuvotteluista aina terapiaoihin. Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä sekä sosiaalityössä että kasvatuksen kontekstissa. Vaikka oppilashuoltoryhmä piti koulukuraattoria henkilönä, joka on hieman vieraampi tai ulkopuolisempi, haluttiin koulukuraattorista tehdä koulun aikuinen lapsille.

*”Että sitten tuota koulukuraattorin roolia, jotenki ajattelin, että siitä pitäis saaha sellanen, että koulukuraattorista tulee koulun aikuinen lapsille, että se ei ole joku joka tulee tänne. Että esimerkiksi puhutaan tämmösestä, että se on niinku henkilökuntakuvassa tai tuolla pystyis pikkusen niinku osallistumaan näihin kaikkiin tapahtumiin, että siitä tulis myös lapsille yksi koulun aikuinen, jonka toimenkuva on erilainen niinku meillä on täällä erilaisia aikuisia, jotka tekevät erilaista duunia” K1.*



Koulukuraattorin roolin näkyvämmäksi tekeminen edesauttaisi sosiaalityön mahdollisuuksia koulumaailmassa, sillä koulukuraattorin roolia on pidetty epäselvänä kouluyhteisössä (esim. Nivala 2006, 147; Sipilä-Lähdekorven 2004, 147; Wallin 2011, 21.) Lapset osaisivat hakeutua paremmin koulukuraattorin luo, jos koulukuraattori olisi lapsille tuttu ja turvallinen aikuinen. Vaikka oppilashuoltoryhmä keskusteli siitä, että lasten on helpompi avautua oudommalle ihmiselle, olisi koulukuraattorin selkeä rooli tärkeää kaikkien kannalta. Koulukuraattorin roolin näkyvämmäksi tekeminen ei tarkoita, etteivät lapset voisi käydä enää luottamuksellisia keskusteluja koulukuraattorin kanssa. Päinvastoin lapsille olisi hyvä tiedottaa koulukuraattorin palveluista ja mahdollisuudesta keskustella luottamuksellisesti omista asioista. Garretin (2006, 115) mukaan koulun sosiaalityöntekijöiden tulisi tiedottaa aktiivisemmin muille toimijoille tekemäänsä tärkeää työtä. Lasten kohdalla tiedottaminen voi toimia Korpelan (2012, 283) mukaan esimerkiksi pitämällä lapsille oppitunteja. Toisaalta oppituntien pitämiseen ja tiedottamiseen tulisi varata resursseja, joita koulun sosiaalityöllä ei muutenkaan ole paljon.

Näkymättömyys ja tiedon puute estävät lasten oikeuksien toteutumisen. Gråsten-Salonen (2008, 204–208) korostaa, että lapsilla on subjektiivinen oikeus koulukuraattorin ja koulupsykologin palveluihin. Oikeudet eivät kuitenkaan toteudu käytännössä. Koulukuraattoreita on liian vähän ja heillä on liian suuret työmäärät, jolloin lasten oikeudet palveluihin ja kuulluksi tulemiseen heikkenevät. Koulukuraattorien ja koulupsykologien henkilöstömitoituksia tulisi määritellä uudestaan, jotta palveluiden saatavuus ja laatu parantuisivat. Henkilöstömitoituksissa tulisi ottaa huomioon koulujen oppilasmäärän lisäksi tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten osuus. Eri kouluissa ja eri alueilla painottuvat esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten määrä tai lastensuojelutarve. Kehittäjätyöntekijät pohtivat kriisitilanteisiin varautumista, jolloin esimerkiksi koulukuraattorin vakituinen läsnäolo on tärkeää. Kun resurssit jaetaan usean koulun kesken, työntekijä ei välttämättä ole paikalla kriisitilanteen sattuessa. Korpela (2012, 275–277) pohtii nykyistä palveluiden tuottamista eriarvoisuuden näkökulmasta. Lapset ovat eriarvoisessa asemassa palveluiden saatavuuden suhteen, sillä laki määrittelee vain, että kunnan tulee järjestää koulukuraattoripalveluita, mutta mainintaa henkilöstömääristä, koulukuraattorin sijoittamisesta tai pätevyysvaatimuksista ei ole.

Huoli lapsen pahoinvoinnista ja perheen jäsenien jaksamisesta saivat oppilashuoltoryhmän jäsenet ottamaan yhteyttä koulukuraattoriin. Koulukuraattorin roolia kodin ja kou-

lun välisenä linkkinä on pidetty tärkeänä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Koko perheen tilanteen huomioon ottaminen ja perheen ongelmien taustojen tunnistaminen kuuluvat sosiaalityön osaamiseen. Koulukuraattori voi auttaa koulua ymmärtämään perheiden monimutkaisia ongelmia ja niiden seurauksia. Toisaalta koulukuraattori voi auttaa perhettä sosiaalisissa ongelmissa ja tukea vanhempia osallistumaan lapsen koulumaailmaan. Tällaiset toimet auttavat rakentamaan luottamuksellista suhdetta kodin ja koulun välillä. (Allen & Tracy 2004, 198; Drolet ym. 2006, 216.) Joskus ongelmia voi esiintyä lapsen ja opettajan välisessä suhteessa (Korpela 2012, 287), jolloin koulukuraattori voi toimia tilanteessa kuuntelijana niin lapselle kuin opettajallekin (To 2006, 786–787). Oppilashuoltoryhmässä myönnettiin, että on tapauksia, joissa luottamuspulaa on ollut esimerkiksi opettajan ja vanhempien välillä. Koulukuraattoria on pyydetty mukaan, koska hän on voinut kuunnella ja auttaa puolueettomasti tällaisissa tilanteissa saavuttamaan yhteisymmärryksen. Koulukuraattorilla ajateltiin olevan ammattitaitoa lähestyä vanhempia empaattisella tavalla. Sosiaalityön asiantuntijuuteen liittyykin asiakkaan arvokas kohtaaminen (Laitinen & Kempainen 2010, 138).

*”Se on varmasti semmonen tuota, ku meillä nyt on tämä konsultoiva, eli hän on niinku se, joka kartottaa sen tilanteen sen perheen hyvinvoinnin kannalta ja pystyy lähestymään vanhempiakin sillä tavalla empaattisesti ja tukevasti, että vanhemmat ymmärtää, että tuo ihminen on sitä varten, että tuo huolehtii myös minun hyvinvoinnista, koska se vaikuttaa myös lasten hyvinvointiin. Semmonen kokemus mulla on, että ollaan tehty konsultoivan koulukuraattorin kanssa niinku vaikeissaki tilanteissa, ollaan löyetty sitte ratkaisut ja tehty loppujen lopuksi ni sen palaverin lopuksi vaikka yhteinen lastensuojeluilmoitus huoltajan kans. Että musta se niinku osoittaa aika-moista ammattitaitoa -- Että mielellään juuri näin, että se koulukuraattori pystyis ottamaan niitä huoltajiaki, tai että hänellä ois myös sellanen verkosto, että hän pystyis jotenki ottamaan ne huoltajatki mukaan. Ja se mitä mä kaipaaisin, vaikka sitä ei kysytytkään, on ihan semmonen konkreettinen tuki” K5.*

Sosiaalityöllä on mahdollisuus järjestää tukea myös vanhemmille. Koulun sosiaalityöntekijänä koulukuraattori voi ohjata vanhemmat oikeanlaisen tuen piiriin, josta esimerkiksi muulla koulun henkilökunnalla ei ole tietoa. Sosiaalityön koulutuksessa korostetaan eettisyyttä, jolloin mahdollisuudet eettiseen kohtaamiseen ja vanhempien huomioon ottaminen oikeanlaisella tavalla on sosiaalityön vahvuus. Laitinen ja Kempainen (2010, 155–170) puhuvat asiakkaan arvokkaasta kohtaamisesta, joka edellyttää sosiaalityöntekijältä asiakkaan näkemistä tavallisena ihmisenä ja oman elämänsä asiantuntijana,

joka tarvitsee elämäntilanteeseensa tukea. Arvokkaassa kohtaamisessa annetaan tilaa asiakkaan tunteille, olivat ne sitten onnen, ilon, vihan tai turhautumisen tunteita. Sosiaalityöntekijältä edellytetään emotionaalista osallistumista. Lisäksi arvokas kohtaaminen edellyttää asiakkaan hyväksymistä omana itsenään. Asiakasta on arvostettava, vaikka hänen käyttäytyminen ei itsessään olisikaan hyväksyttävää. Asiakkaan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen edellyttää, että asiakkaalle annetaan tilaa mielipiteeseen, näkemysten ja kokemusten kertomiselle sekä mahdollisuus omiin valintoihin. Arvokkaassa kohtaamisessa luottamuksen synnyttäminen on tärkeää.

Kaikki edellä mainitut arvokkaan kohtaamisen elementit ovat tärkeitä kaikessa sosiaalityössä. Oppilashuoltoryhmä keskustelikin yleisemmin sosiaalityöstä ja mainitsi keskustelussaan perheneuvolan ja kaupungin sosiaalityön, jotka voidaan nähdä koulukuraattorin verkostona. Oppilashuoltoryhmällä oli hyviä kokemuksia sosiaalityön järjestämisestä sijais- ja tukiperheistä, mutta yhteyden saaminen kaupungin sosiaalityöhön koettiin vaikeana. Syynä tähän arveltiin olevan resurssipulan, jonka seurauksena kaupungin sosiaalityöntekijät ovat ylityöllistettyjä.

Oppilashuoltoryhmän keskustelusta ilmeni, että tarve sosiaalityölle on kuitenkin kasvanut. Kehittäjätyöntekijöiden muistiinpanoissa tämä tarve kiteytettiin siten, että koulukuraattorin palveluita tarvitaan vanhemmille kasvatuksen tueksi sekä muuksi avuksi kodeille. Lisäksi koulukuraattoria tarvitaan opettajan työn tueksi, jolloin asioiden ja huoliensa jakaminen on mahdollista. Tuen tarvetta määrittävät myös alueelliset erityistarpeet. Koulukuraattorin mainittiin olevan konsultoiva ja tekevän tärkeää yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi. Vaikka konsultoivan koulukuraattorin kanssa yhteistyö toimii, oppilashuoltoryhmään kaivattiin enemmän koulukuraattorin panosta. Tarvetta koulukuraattorille eivät ilmentäneet pelkästään oppilaiden ja perheiden haasteellisemat tilanteen, vaan koulukuraattorin poissaolo näkyi myös omassa työssä. Koulukuraattorin kuuluisikin olla koulussa koko koulu yhteisön tukena.

*K2: Se, mitä mä en tiää, onko se tän koulun erityispiirre, mutta se mitä mie kaipaisin lisää siihen oppilashuoltoon, ni paria asiantuntijaa, eli kuraattoria ja koulupsykologia. Et mie oon ollu kuitenki kuus seittämän vuotta yläkoulun oppilashuoltoryhmässä ja siellä oli aina läsnä koulupsykologi ja koulukuraattori.*

*K5: Niin ja yläkoulun puolella monesti myös kaupungin sosiaalityöntekijä.*

*K2: Kyllä. Koska tuota nyt huomaa sen, että ku nämä henkilöt ei ole paikalla niin se kuormittaa enemmän tätä omaa työtä. Koska silloin saatto siinä oppilashuollossa, tiesi että ens viikolla on oppilashuolto ja sie tapaavat siellä kuraattorin ni siinä saatto konsultoida tai pyytää käymään ja sopia ajankohtia tai neuvotella koulupsykologin kanssa, että olen tehnyt nämä ja nämä testit, kannattaako vielä tehdä oppimiskyvyn kartotusta vai teemmekö jotain muuta. Nyt se on aika monen tien päässä ennenku ollaan sen koulupsykologin kanssa puhelimesta tai kuraattorin kanssa. Joka esimerkiksi tällä hetkellä mejän tilanne on se, että kuraattori on konsultoiva, maksimissaan yks viiva kolme kertaa käy täällä tapaamassa oppilasta.*

Kasvavasta sosiaalityön tarpeesta puhuttiin siis suoraan, mutta asian pystyi tulkitsemaan myös keskusteluista, joissa sosiaalityötä ei mainittu tai jotka eivät oppilashuoltoryhmän puheessa liittyneet sosiaalityöhön. Oppilashuoltoryhmä keskusteli oppilaiden ja perheiden erilaisista ja muuttuneista tilanteista, joista huomaa, että sosiaalityötä tarvitaan. Keskustelut liittyivät niin oppilaiden ja perheiden pahoinvointiin, vanhempien turvattuuteen ja olosuhteisiin, oppilaiden sosiaaliseen elämään ja käyttäytymiseen kuin tilanteisiin, joissa vanhemmat pyytävät koulua hoitamaan asioita, mitkä eivät välttämättä liity suoranaisesti kouluun. Asioiden siirtäminen koulun vastuulle voi johtua perheiden turvattomuudesta ja pahoinvoinnista, jolloin vanhemmilla ei ole voimavaroja hoitaa lastensa asioita. Tämä on sosiaalityön kannalta merkittävää, sillä koulun sosiaalityöntekijänä koulukuraattorin toimenkuvaan kuuluu oppilaiden tukemisen lisäksi vanhemmuuden tukeminen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen, joka koskettaa yksittäisten lasten lisäksi koko perheen huomioon ottamista (Kananaja ym. 2011, 301–303; Wallin 2011, 85–97).

Koulukuraattorin kasvaneesta tarpeesta kertoo aiemmin analyysissä esiin tulleet kouluajan ulkopuoliset tapahtumat ja niiden tuominen koululle. Oppilashuoltoryhmän mukaan tällaiset tilanteet johtavat siihen, että esimerkiksi opettajien toimenkuva hämärtyy, eikä tiedetä, kuuluuko asia edes omaan työnkuvaan. Koska kouluajan ulkopuoliset tapahtumat liittyvät usein lasten sosiaalisiin suhteisiin, asioiden selvittäminen on lasten hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Korpelan (2012, 283) mukaan koulun sosiaalityöntekijän tehtäviin kuuluu huolien kuuntelu ja niiden selvittäminen. Alakoulussa vanhempien huolet liittyvät usein lasten kaverisuhteisiin tai kiusaamiseen.

Tutkimuksessani oli tarkoitus selvittää sosiaalityölle kohdistuvia odotuksia ja sosiaalityön tarvetta lasten hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Tulokset osoittavat, että kouluku-

raattorin työlle on tilausta koulumaailmassa. Lasten ja perheiden erilaiset ongelmat asettavat haasteen koululle, jolloin siellä tarvitaan monipuolisempaa asiantuntijuutta. Sosiaalityön tarpeesta kertovat lasten ja perheiden pahoinvointi, kodin ja koulun väliset suhteet, lasten sosiaaliset suhteet, vanhempien tuen tarve sekä muiden asiantuntijoiden työn kuormittuminen. Lisäksi tutkimustuloksista on huomattavissa, että ennaltaehkäisevälle työlle on tarvetta, jotta oppilashuoltoryhmän huomioimaa lasten ja perheiden pahoinvointia voidaan ehkäistä.

## 5 Pohdinta

Sosiaalityön opiskelijana minua ovat kiinnostaneet jo pitkään koulun sosiaalityö ja hyvinvointi. Olin haaveillut, että koulumaailma ja koulun sosiaalityö tulisivat olemaan jollain tapaa läsnä pro gradu -tutkielmassani. Haaveeni toteutui, kun sain kuulla *Monitoimijuus koulussa* – kehittämishankkeesta ja mahdollisuudesta tehdä opinnäyte hankkeeseen liitettynä. Hanke tarjosi sekä mahdollisuuden päästä tutkimaan tärkeää ja itselleni mielenkiintoista aihetta että tukea koko tutkimusprosessiin. Hankkeen kehittäjätyöntekijät olivat suurena apuna erityisesti tutkimukseni alkuvaiheessa, kun tutkimuksen aiheeseen ja aineiston keräämiseen liittyvät pohdinnat olivat ajankohtaisia. Tämän pro gradu –tutkielman tekeminen hankkeeseen liitettynä on ollut itselleni antoisa ja opettava kokemus. Koska opinnäyteryhmämme koostui hankkeeseen opinnäytettä tekevästä opiskelijasta, ryhmän tuella on ollut myös suuri merkitys tutkimusprosessissani.

Tutkimuksessani tarkastelin oppilashuoltoryhmän käsityksiä lasten hyvinvoinnin tilasta ja hyvinvoinnin tukemisesta koulussa. Tutkimukseni tapauksena oli yhden koulun oppilashuoltoryhmä, jonka käsityksiä hyvinvoinnin ilmiöstä ja hyvinvoinnin tukemisesta tutkin. Olin erityisesti kiinnostunut oppilashuoltoryhmän moniammatillisuudesta ja koulun sosiaalityön merkityksestä siinä. Kartoitin siis aluksi oppilashuoltoryhmän käsityksiä lasten hyvinvoinnin tilasta. Keskityin sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuteen, mutta hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuuden vuoksi otin huomioon myös fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin. Tutkimustuloksissa olikin viitteitä eniten sosiaalisesta hyvinvoinnista, jolloin fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tarkastelu jäi vähemmälle. Lasten sosiaalisen hyvinvoinnin tarkastelun myötä huomio kiinnittyy myös koko perheen hyvinvointiin.

Hyvinvointia korostetaan usein subjektiivisena kokemuksena, jolloin hyvinvoinnin tilan tutkiminen olisi mielekkäintä suorittaa kysymällä hyvinvoinnista suoraan ihmiseltä itseltään. Tutkimuksessani kysyin lasten hyvinvoinnista koulun asiantuntijoilta. Tutkimusta voi tehdä monella tapaa ja valintojen tekeminen kuuluu tutkimusprosessiin. Näkökulman valitseminen liittyy siihen, millaista tietoa ja mihin tarkoitukseen tietoa halutaan kerätä. Itse valitsin oppilashuoltoryhmän näkökulman, koska halusin lasten hyvinvoinnin tilan lisäksi selvittää hyvinvoinnin tukemista erityisesti moniammatillisuuden kautta. Näin ollen moniammatillinen oppilashuoltoryhmä sopii parhaiten omaan tutki-

mukseeni, sillä oppilashuoltoryhmä näkee koulun ja lasten tilanteet laajemmin, koska oppilashuoltoryhmän jäsenet katsovat tilanteita omista näkökulmistaan ja asiantuntijuuksistaan käsin.

Tutkimustuloksista selvisi, että eriarvoisuus ja perheiden pahoinvointi näkyvät koulussa lasten hyvinvoinnissa. Vaikka koulussa korostetaan lasten välistä tasa-arvoa, lapset tulevat kouluun erilaisista ja eri tilanteissa olevista perheistä. Aikaisempien tutkimusten perusteella, kasvatuksen kontekstilla on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnille. Esimerkiksi vanhempien taloudellinen tilanne, elämänhallintakyvyt, sosiaaliset ongelmat ja yleensäkin perheen voimavarat näkyvät lapsen käyttäytymisessä koulussa. Lasten vanhemmiltaan saamalla tuella ja turvalla on tärkeä merkitys lasten hyvinvoinnille, jolloin vanhempien osallistumisen merkitys lastensa arkeen korostuu. (Janhunen 2013, 94–95; Teacman 2008.) Lasten ensisijainen tuen lähde on koti ja perhe. Tutkimuksestani selviää kuitenkin, että osa perheistä voi huonosti ja vanhempien kasvatuskäytännöissä voi ilmetä puutteita. Tämä näkyy perheiden uusavuttomuutena ja kasvatustuon siirtämisnä kouluun. Toisaalta osalla lapsista vanhemmat ovat kiireisiä, jolloin tuen saaminen vanhemmilta on heikkoa vanhempien työtilanteiden takia. Vanhemmat ovat tässä suhteessa haastavan tilanteen edessä, kun sekä työ että perhe tarvitsevat aikaa ja panostusta. Lammi-Taskula ja Salmi (2009) ovat tarkastelleet lapsiperheiden vanhempien työn ja perhe-elämän yhteensovittamista, joka on usein haasteellista. Vanhempien on kuitenkin tavoiteltava tasapainoa työn ja perhe-elämän välillä. Työssäkäyvät vanhemmat kokevatkin usein syyllisyyttä, jos työ vie lapsilta ja perheeltä liian paljon aikaa.

Työn ja perheen yhteensovittaminen voi aiheuttaa henkistä pahoinvointia stressin muodossa. Osalla perheistä henkistä hyvinvointia koettelevat työttömyys ja vähävaraisuus. Lapsiperheiden köyhyys ja vähävaraisuus on yhteiskunnallisesti merkittävä ilmiö. Kun vanhempien toimeentulo-ongelmat kärjistyvät, esimerkiksi lasten huostaanottojen, mielenterveysongelmien sekä rikollisuuden määrät ja kouluttautumattomuus voivat lisääntyvät. (Eronen ym. 2013, 9.) Vanhempien pahoinvointi näkyy siis lapsen hyvinvoinnin tilassa. Koululle tämä asettaa haasteen, kun lasten ja perheiden tuen tarpeet ovat erilaisia. Perheen jälkeen koulu on toinen vahva instituutio, jossa lapsen hyvinvointiin kiinnitetään huomiota.

Tutkimukseni tuloksista selvisi, että koulun merkitys lapsen hyvinvoinnille on tärkeä. Koulun merkitystä vahvana ja perinteikkäänä hyvinvointia tuottavana instituutiona korostetaan yhteiskunnallisesti (Janhunen 2013, 25). Kun lapsen kotona vanhemmat voivat pahoin ja lapsi ei saa tarvitsemaansa tukea, lapsella on mahdollista saada turvallisuuden tunne ja aikuisten tuki koulussa. Koulun merkitys lasten hyvinvoinnille näkyy koulun tuottamina palveluina, rutiineina ja turvana. Koulu tuo turvaa lapsille, mutta myös osalle vanhemmista, jotka tutkimustulosteni mukaan turvautuvat usein kouluun lapsiinsa liittyvissä asioissa. Jotta vanhemmat ja lapset saisivat tarvitsemaansa tukea koululta, koulun olosuhteiden ja resurssien sekä yhteistyön mahdollisuudet on oltava kunnossa. Koulun aikuisilla tulisi olla aikaa kuunnella lasta, koska voi olla, että koulun aikuiset ovat lapselle erittäin tärkeitä tukipilareita. Lapsen kuulematta jättämisellä ja toimimattomalla viranomaisten välisellä yhteistyöllä voi olla vakavat seuraukset lapsen kannalta.

Lapsella on subjektiivinen oikeus koulukuraattori- ja psykologipalveluihin, mutta nämä oikeudet eivät näytä toteutuvan tai ne toteutuvat kunnittain eriarvoisesti. Lapset eivät välttämättä tiedä oikeuksistaan, joten he eivät osaa palveluita myöskään vaatia. Koulukuraattorin resurssit eivät tutkimusten mukaan ole ikinä vastanneet tarvetta, eikä koulukuraattorin ennaltaehkäisevään työhön ole jäänyt aikaa, vaikka sitä on tavoiteltu koko ammattin olemassaolon ajan (Sipilä-Lähdekorpi 2004). Sosiaalityöstä ei myöskään tiedetä tarpeeksi tai tieto on puutteellista. Koulun sosiaalityöstä kaivattaisiin lisää tutkimusta, sillä tuorein ja 2000 – luvun ainoa peruskoulun sosiaalityötä käsittelevä väitöskirja Suomessa on jo kymmenisen vuotta vanha. Kymmenen vuoden aikana yhteiskunnassa on ehtinyt tapahtua muutoksia, joten uudelle tutkimukselle olisi tilausta. Eettiset kysymykset nousevat väistämättä mieleen, kun lasten oikeuksia suhteutetaan todellisuuteen. Oppilashuoltoryhmän mukaan lapsilla on tuen ja keskustelun tarvetta, mutta heidän koulussaan koulukuraattori on konsultoiva, joten hän on koulussa paikalla harvoin. Samanlainen tilanne on laajemmin muissa kouluissa, sillä koulukuraattorien resursseja ei ole tarpeeksi. Vajaille resursseilla tuen oikea-aikaisuus ja määräaikojen noudattaminen on haasteellista (Koulukuraattorit – Skolkuratorer ry.) Jos lapsi joutuu odottamaan koulukuraattorin vastaanotolle pääsyä, lapsen ongelmat ja huolet voivat pahentua. Tämä synnyttää lisää eriarvoisuutta lasten ja perheiden välille. Hyvinvointierot kasvavat, jos pahoinvoivat lapset ja perheet eivät saa heille lainsäädännössä suunnattuja palveluita.



Opetushallituksen määräyksissä oppilashuollolta edellytetään ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä työtä. Määräyksistä huolimatta suurin osa ajasta menee yksilölliseen ja korjaavaan työhön. Lasten oikeuksien näkökulmasta tilanne on valitettava. Aikuiset ovat kuitenkin suurimmassa vastuussa lasten hyvinvoinnin ja oikeuksien turvaamisessa. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa kouluyhteisön hyvinvointia on pyritty tukemaan aika ajoin erilaisilla projekteilla tai esimerkiksi kummitoiminnalla. Kummitoiminnassa eri-ikäiset lapset toimivat yhdessä, mikä luo kouluun yhteisöllisyyden tunnetta. *Monitoimijuus koulussa* – hankkeella haetaan vastausta kouluhyvinvoinnin turvaamiseen. Hankkeessa korostetaan eri toimijoiden osallistumista ja yhdessä tekemistä, jolloin huomiota kiinnitetään niin lasten ja vanhempien osallisuuden tukemiseen kuin koulun henkilökunnan ja kouluyhteisön sidosryhmien väliseen yhteistyöhön.

Toimiva yhteistyö vaatii toimijuuden sekä asiantuntijuuden jakamista. Tutkimustuloksistani selviää, että toimijuutta jakamalla yhteistyö eri toimijoiden välillä voi johtaa parempiin lopputuloksiin ja yhteisiin ratkaisuihin, jotka tukevat hyvinvointia. Oppilashuoltoryhmän mukaan moniammatillisuutta tarvittaisiin kouluun lisää. Lasten ja perheiden ongelmat muuttuvat yhteiskunnan muutosten mukana, joten niihin vastaaminen edellyttää palveluiden kehittämistä. Uudenlaisiin ja monimuotoisempiin ongelmiin vastaaminen ei onnistu, jos yhteistyömuotoja ei kehitetä ajan hengen mukaisiksi. Koulussa on huomattu, että pahoinvoivien perheiden lisäksi haastetta koululle tuovat hyvinvoivat perheet, jotka vaativat koko ajan enemmän ja parempaa palvelua. Ehkä yhteisöllisyyden vahvistaminen auttaisi myös hyvinvoivia perheitä näkemään, että heidän tilanteensa on hyvällä mallilla, sillä muuten kuilu pahoinvoivien ja hyvinvoivien perheiden välillä kasvaa. Yhteisöllisyyden kautta voitaisiin pyrkiä löytämään kultainen keskitie näiden perheiden välille, jolloin hyvinvointierot tasaantuisivat. Tämä olisi erityisen tärkeää lasten kannalta.

Sekä hyvinvoivien että pahoinvoivien perheiden tilanteet edellyttävät monipuolista asiantuntijuutta. Erityisen tärkeää olisi kiinnittää huomiota ongelmien ennaltaehkäisemiseen ja palveluiden kehittämiseen. Sosiaalibarometrissa 2013 mainitaan, että lapsiperheiden palveluiden ja tuen riittävyys on perheiden hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä. Riittävän tuen ja palveluiden avulla lapsiperheiden vanhemmat jaksavat kasvatustehtävässään sekä työelämässä, samalla kun lasten hyvinvointi ja tasapainoinen kehitys turvataan. (Eronen ym. 2013, 58.) Perheiden pahoinvointi näkyy lastensuojelun tilas-

toissa, joissa avohuollon asiakasmäärät ovat olleet nousussa. Koulun sosiaalityön tehtävänä on tehdä ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä, mutta lastensuojelun tilastoihin peilattuna ennaltaehkäisevä työ ei kokonaisuudessaan ole onnistunut. Lastensuojelun kysymykset tulivat ilmi myös tutkimustuloksissani. Lasten ja perheiden tilanteet voivat olla sellaisia, että oppilashuoltoryhmässä mietitään ratkaisuksi lastensuojelua. Tutkimukseen osallistuneessa koulussakaan ei siis ennaltaehkäisevä lastensuojelu ole aina toiminut. Aina voidaan palata kysymykseen resurssien puutteesta. Onko resurssien puute pätevä selitys tilanteessa, jossa lapselle tapahtuu jotain peruuttamatonta? Koulun palveluihin sijoittaminen ja moniammatillisen verkoston vahvistaminen tarjoaisi mahdollisuuden ongelmien ennaltaehkäisemiseen ja varhaiseen puuttumiseen, koska oppivelvollisuuden myötä kaikki suomalaiset lapset tulevat kouluun. Monikulttuurisuuden myötä myös maahanmuuttajataustaisten lasten määrä kouluissa on lisääntynyt.

Tutkimustulosten perusteella koulu on matalankynnyksen paikka, johon vanhemmat ovat yhteydessä lastensa asioissa. Perheneuvolan vanhemmat voivat sen sijaan kokea leimaavana paikkana, jolloin avun saanti sieltä suunnasta estyy. Tutkimustulosten mukaan jalkautuvat mallit, jossa asiantuntijat tulevat koululle, ovat hyviä. Moniammatillisuutta tulisi kuitenkin lisätä ja kehittää. Haasteena tällä hetkellä tuntuu olevan asiantuntijoiden ja palveluiden sekä vanhempien yhteen saattaminen. Matalankynnyksen periaatteeseen peilattuna voisi olla toimivaa, että koulusta tehtäisiin asiantuntijoiden ja perheiden kohtaamispaikka. Koulu on luonnollinen toimintaympäristö, jossa apua tarvitsevat perheet saavutetaan. Pahoinvoivien perheiden saavuttaminen tai riskitekijöiden huomaaminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää peruskoulussa. Vaikka iso osa lapsista ja perheistä voi hyvin, yhteiskunnassamme puhutaan paljon pahoinvoinnista. Hyvinvoinnin tukeminen on syrjäytymisen ehkäisemisen kannalta tärkeää. Oppivelvollisuuden päätyttyä nuorten saavuttaminen ei ole yhtä helppoa. Pahimmassa tapauksessa puhutaan jo nuorten syrjäytymisestä, mikä tänä päivänä on ajankohtainen aihe (esim. Lämsä 2009a).

Tutkimustulosteni mukaan lasten ja perheiden tilanteet vaativat kouluun enemmän sosiaalityön palveluita. Sosiaalityötä tarvitaan niin lasten ja perheiden auttamiseen kuin koulun muiden asiantuntijoiden tueksi. Tällä hetkellä sosiaalityön palvelut jakautuvat alueellisesti eriarvoisesti, eikä kaikkien koulujen kohdalla voida edes puhua sosiaalityön palveluista, sillä kaikissa kouluissa koulukuraattori ei välttämättä ole sosiaalityöntekijä.

Koulukuraattorina voi toimia esimerkiksi kasvatustieteellisen, sosiologisen, sosiaalipsykologian tai sosiaalipolitiikan taustan omaava työntekijä. Koulukuraattorit - Skolkuratorer ry:n puheenjohtaja Hanna Gråsten-Salonen korostaa Helsingin Sanomien 22.10.2013 mielipidekirjoituksessaan, että edellä mainittuihin yliopistollisiin pääaineisiin ei kuulu pakollista käytännön harjoittelua tai sosiaalityön asiakastyön menetelmien opiskelua, toisin kuin sosiaalityön pääaineopintoihin kuuluu. Koulukuraattori toimii koulussa sosiaali- ja lastensuojelutyön asiantuntijana, joten työssä tarvitaan monipuolista sosiaalityön menetelmien ja prosessien hallintaa sekä sisällön osaamista.

Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia on ottanut kantaa hallituksen esittämään uuteen oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin. Talentian lausunnossa korostetaan kyseisen uudistuksen tarpeellisuutta. Talentian mukaan lain toimeenpano edellyttää kuitenkin henkilöstömitoituksia, riittävää rahoitusta sekä sosiaalialan ammattihenkilöiden nimikkeiden ja määritelmien tarkentamista. Hallituksen esittämässä uudessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa painopistettä pyritään siirtämään korjaavasta työstä ennaltaehkäisemiseen. (Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia 2013.) On mielenkiintoista seurata, miten uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tulee vaikuttamaan käytännön toimintaan.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus, jolloin herää kysymys tutkimustulosten yleistettävyydestä. Usein katsotaan, että tapaustutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta saatavat tutkimustulokset koskettavat vain yhtä, tutkittua tapausta, jolloin tuloksia ei voida yleistää. Koen, että omat tutkimustulokseni ovat ainakin jossain määrin yleistettävissä. Alueellisia eroja lasten ja perheiden hyvinvoinnin tilassa sekä koulujen toiminnassa voi toki olla. Tutkimukseni tapauksena oli kuitenkin oppilashuoltoryhmä ja ilmiönä lasten hyvinvointi sekä sen moniammatillinen tukeminen, jotka ovat valtakunnallisesti yhteisiä asioita jokaiselle peruskoululle. Valtakunnallisesti esimerkiksi lastensuojelun avohuollon asiakasmäärät kertovat, että tarvetta ennaltaehkäisevälle työlle koulumaailmassa on olemassa.

Koen, että sain tutkimuksellani merkittävää tietoa lasten ja perheiden hyvinvoinnin tilasta. Tätä tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi Monitoimijuus koulussa – kehittämishankkeessa, jossa edistetään kouluhyvinvointia. Jotta hyvinvointia voidaan edistää, hyvinvoinnin tilasta tarvitaan ajankohtaista tietoa (esim. Törrönen 2001). Tuo-

tin tietoa myös moniammatillisesta hyvinvoinnin tukemisesta ja jaetun toimijuuden sekä jaetun asiantuntijuuden merkityksestä oppilashuollon toiminnassa. Syvällisempään analyysiin olisi ehkä tarvittu enemmän esimerkkejä oppilashuoltoryhmän jäsenien kokemuksista, jotka liittyvät tilanteisiin, jossa moniammatillinen yhteistyö on onnistunut tai epäonnistunut. Toisaalta yksittäisten tilanteiden kuvaaminen olisi saattanut olla anonymiteetin suojaamisen kannalta haasteellista, sillä kyseessä on kuitenkin yksi koulu. Koen, että sosiaalityön tarpeesta tuottamani tieto on merkityksellistä sekä hankkeen mutta myös laajemmin yhteiskunnan kannalta. Tutkimuksestani selviää, että sosiaalityötä tarvitaan koulussa lasten, vanhempien ja koulun muiden asiantuntijoiden tueksi. Tämä tieto kertoo, kuinka tärkeää on panostaa koulun sosiaalityön palveluihin, jotka tällä hetkellä eivät vastaa tarvetta. Tutkimukseni tuottaa tietoa koulun sosiaalityön mahdollisuuksista ja asiantuntijuudesta, joka on muille asiantuntijoille tärkeää.

Tapaustutkimuksellinen ote sopi tutkimukseeni hyvin, koska Monitoimijuus koulussa – kehittämishanketta koordinoi Lapin yliopiston harjoittelukoulu. Sain tapaustutkimuksen avulla tuotettua hankkeelle tietoa tuon koulun oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Oppilashuoltoryhmä oli tutkimukseni tapaus, jonka avulla tuotin tietoa lasten hyvinvoinnin tilasta ja hyvinvoinnin tukemisesta, jota voidaan hyödyntää kehittämistoiminnassa. Tutkimusta tehdessäni heräsi kuitenkin ajatus, että samaa aihetta olisi tärkeää tutkia laajemmin usean koulun kontekstissa ja painottaa enemmän jaettua toimijuutta. Tutkimukseen osallistuneessa oppilashuoltoryhmässä koulukuraattorin rooli oli konsultoiva, joten olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta, jossa vertailukohteena on koulu, missä koulukuraattorin palveluita on enemmän saatavilla. Toisaalta aiheen tutkiminen myös sosiaalityön näkökulmasta olisi yhteiskunnallisesti tärkeää, sillä koulun sosiaalityön tutkiminen on ollut vähäistä.

## Lähteet

- Alasuutari, Pertti 2011: Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. InPrint. Riika.
- Allen, Susan F. & Tracy, Elizabeth M. 2004: Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers. *Children & School* 26(4), 197-208.
- Adams, Kimberly S. & Christenson, Sandra L. 2000: Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology* 38(5), 477-497.
- Ahonen, Arto 2008: Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa Lairio, Marjatta & Heikkinen, Hannu L.T & Penttilä, Minna (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku 195-211.
- Allard, Erik 1976: Hyvinvoinnin ulottuvuuksia WSOY. Porvoo.
- Araneva, Mirjam 2001: Lapsen oikeuksien yleisopimus. Teoksessa Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): *Lapsuuden hyvinvointi*. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa, 100-107.
- Attreen, Pamela 2006: The Social Costs of Child Poverty: A Systematic Review of the Qualitative Evidence. *Children and Society* 20(1), 54-66.
- Bandura, Albert 2001: Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol* 52, 1-26.
- Bardy, Marjatta 2009: Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.): *Lastensuojelun ytimissä*. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Yliopistopaino Oy. Helsinki, 17-46.
- Berg-Toroi, Heidi 2012: Lastensuojelun ja koulun yhteistyö. Teoksessa Strömberg-Jakka, Minna & Karttunen, Teija (toim.): *Sosiaalityön haasteet*. Tukea ammattilaisen arkeen. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, 253-273.
- Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007: Tutkijan arkipäivän etiikka. Vastapaino. Tampere.
- Covell, Katherine & Howe, Brian R. 2009: *Children, Families and Violence*. Challenge for Children`s Right. Jessica Kingsley Publishers. London.
- D`Amour, Danielle & Verrada-Videla, Marcela & San Martin Rodriguez, Leticia & Beaulieu, Marie-Dominique 2005: The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* (5) 1, 116-131.
- Drolet, Marie & Paquin, Maryse & Soutyrine, Magnolia 2006: Building Collaboration Between School and Parents: Issues for School Social Workers and Parents Whose Young Children Exhibits Violent Behaviour At School. *European Journal of Social Work* 9(2), 201-222.
- Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri 2005: Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajakeskuksen julkaisuja 4:2005. Kuluttajakeskus, Helsinki.  
[http://www.ncrc.fi/files/4957/2005\\_04\\_verkkojulkaisu\\_tapaustutkimus.pdf](http://www.ncrc.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf)
- Eronen, Anne & Hakkarainen, Tyyne & Lönden, Pia & Nykyri, Päivi & Peltosalmi, Juha & Särkelä, Riitta 2013: *Sosiaalibarometri 2013*. Ajankohtainen arvio hyvinvoinnista, palveluista sekä hyvinvoinnin ja terveyden edistämisestä. SOSTE Suomen sosiaali ja terveys ry. FRAM, Vaasa.
- Eräsaari, Risto 2002: Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa Pirttilä, Ilkka & Eriksson, Susan (toim.): *Asiantuntijoiden areenat*. Kopijyvä Oy. Jyväskylä, 21-38.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3.painos. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Eskola, Jari 2007: 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa

- Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.): Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, 32–46.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010: Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valintoja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS –kustannus. Juva, 26–44.
- Eskola, Jari 2010: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva, 179–203.
- Forssèn, Katja & Laine, Kaarina & Tähtinen, Juhani 2002: Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa Juhila, Kirsi & Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.): Marginaalit ja sosiaalityö. Paino Kopijyvä Oy. Jyväskylä, 81–104.
- Forssèn, Katja 2012: Katsaus taloudellisen niukkuuden ja suomalaisten lapsiperheiden hyvinvoinnin trendeihin vuosina 1995-2010. Teoksessa Forssèn, Katja & Roivainen, Irene & Ylinen, Satu & Heinonen, Jari (toim.): Kohtaako sosiaalityö köyhyyden? Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2011. Unipress. EU, 105-127.
- Garret, Kendra J. 2006: Making the Case for School Social Work. *Children & School* 28(2), 115-121.
- Golden, Olivia 2009: *Reforming Child Welfare*. Urban Institute Press. Washington, USA.
- Griggs, Julia & Tan, Jo-Pei & Buchanan, Ann & Attar-Schwartz, Shalhevet & Flouri, Eirini 2010: `They`ve Always Been There for Me. Grandparental Involvement and Child Well-Being. *Children & Society* 24(3), 200–214.
- Gråsten-Salonen, Hanna 2008: Kuka kuuntelee lasta? Teoksessa Hirvilammi, Tuuli & Laatu, Markku (toim.): Toinen vääryyskirja. Lähikuvia sosiaalisista epäkohdista. Kelan tutkimusosasto. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala, 199–215.
- Hakovirta, Mia & Rantalaiho, Minna 2012: Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 124. *Juvenes Prin*. Tampere.
- Hannemann-Weber, Henrike & Kessle, Maura & Budysh, Karolina & Schultz, Carsten 2011: Shared Communication Processes Within Healthcare Teams for Rare Diseases and Their Influence on Healthcare Professionals` Innovative Behavior and Patient Satisfaction. *Implementation Science* 6:40, 1-7. <http://www.implementationscience.com/content/6/1/40>. Viitattu 11.9.2013.
- Harden, Jeni 2000: There`s no Place Like Home: The Public/Private Distinction in Children`s Theorizing of Risk and Safety. *Childhood* 7(1), 43–59.
- Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012: Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Unigrafia Oy, Helsinki.
- Heikkilä, Matti & Lankinen, Timo 2008: Esipuhe. Teoksessa Rimpelä, Matti & Kuusela, Jorma & Rigoff, Anne-Marie & Saaristo, Vesa & Wiss, Kirsi (toim.): Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.-6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala, 4-5.
- Heino, Tarja 2009: Lastensuojelu – Kehityskulkuja ja paikannuksia. Teoksessa Lammi-Taskula, Johanna & Karvonen, Sakari & Ahlström, Salme (toim.): Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Yliopiston kirjapaino. Helsinki, 198–214.
- Helavirta, Susanna 2011: Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1133. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.

- Hokkanen, Liisa 2013: Asiakaskansalaisen toimijuus sosiaalityöllisessä asianajossa. Teoksessa Laitinen, Merja & Niskala, Asta (toim.): Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä. Vastapaino. Hansaprint Oy. Vantaa, 55–86.
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne 2009: Oppilashuollon käsikirja. Tammi. Otavan Kirjapaino. Keuruu.
- Häikiö, Liisa & Niemenmaa, Vivi 2007: Valinnan paikat. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 41-56.
- Höjer, Ingrid & Johansson, Helena 2013: School as an Opportunity and Resilience Factor for Young People Placed in Care. *European Journal Social Work* 16(1), 22–36.
- Isoherranen, Kaarina 2008: Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Isoherranen, Kaarina & Rekola, Leena & Nurminen, Raija (toim.): Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. WSOY. Helsinki, 26–48.
- Isoherranen, Kaarina 2012: Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Unigrafia. Helsinki.
- Jalava, Janne 2008: Kuntoutuskumppanuuden mahdollisuudet ja haasteet. Systemiteoreettinen lähestymistapa. *Janus* 16(4), 280–294.
- Janhunen, Kirsi-Marja 2013: Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. *Publications of the University of Eastern Finland*. Kuopio.
- Juhila, Kirsi 2006: Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Jyrkämä, Jyrki 2008: Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 4/2008, 190–203.
- Järvikoski, Aila & Martin, Marjatta & Autti-Rämö, Iiona & Härkäpää, Kristiina 2012: Shared agency and Collaboration Between the Family and Professionals in Medical Rehabilitation of Children with Severe Disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research* 36(1), 30–37.
- Kainulainen, Sakari & Saari, Juho 2013: Koettu huono-osaisuus Suomessa. Teoksessa Niemelä, Mikko & Saari, Juho (toim.): Huono-osaisten hyvinvointi Suomessa. Kelan tutkimusosasto. Juvenes Print. Tampere, 22–43.
- Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo 2011 (toim.): Sosiaalityön käsikirja. 3. Uudistettu painos. Tietosanoma. Helsinki.
- Kangas, Hennariikka & Pulju, Marja & Lakkala, Suvi & Laitinen, Merja & Turunen, Tuija (painossa): Monitoimijuus koulussa. Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta. Käsikirjoitus. Teoksessa Nyyslä, K. (toim.): Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Opetushallitus. Helsinki.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari 2007: Työn ohjaus sosiaalityössä. *Edita Prima*. Helsinki.
- Karvinen-Niinikoski, Synnöve 2010: Ongelmanratkaisuperinne ja kriittinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.): Asiakkuus sosiaalityössä. Gaudeamus Helsinki University Press. Tallinna, 247-276.
- Karvonen, Sakari & Vikat, Andres & Rimpelä, Matti 2005: The Role of School Context in the Increase in Young People's Health Complaints in Finland. *Journal of Adolescence* 28(1), 1-16.
- Kauppinen, Timo M. & Saikku, Peppi & Kokko, Riitta-Liisa 2010: Työttömyys ja huono-osaisuuden kasautuminen. Teoksessa Vaarama, Marja & Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari (toim.): Suomalaisten hyvinvointi 2010. Terveystieteiden tutkimuslaitos. Yliopistopaino. Helsinki, 234–250.
- Kempainen, Tarja 2006: Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti &

- Borgman, Merja & Kempainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli (toim.): *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutus- tarpeiden ennakoitihanke (SOTENNA): Loppuraportti*. Opetusministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, Sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen kuntaliitto. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Tampereen yliopistopaino. Tampere.
- Keys, Corey Lee M. 1998: *Social Well-Being*. *Social Psychology Quarterly* 61(2), 121-140.
- Kiviniemi, Kari 2010: *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Raine, Valli (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Juva, 70–85.
- Koivusilta, Leena & Rimpelä, Arja 2002: *Koulu terveydellisen tasa-arvon edistäjänä*. Teoksessa Kangas, Ilka & Keskimäki, Ilmo & Koskinen, Seppo & Manderbacka, Kristiina & Lahelma, Eero & Prättälä, Ritva & Sihto, Marita (toim.): *Kohti terveyden tasa-arvoa*. Edita Prima Oy. Helsinki, 221–235.
- Konu, Anne 2002: *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta Universitatis Tamperensis. Tampere University Press. Tampere.
- Korpela, Noora 2012: *Onhan meillä se koulukuraattori tekemässä sitä oppilashuoltoa*. Teoksessa Strömberg-Jakka, Minna & Karttunen, Teija (toim.): *Sosiaalityön haasteet. Tukea ammattilaisen arkeen*. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, 274–294.
- Koskela, Teija 2009: *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa Opettajien käsitysten mukaan*. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Rovaniemi.
- Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira 2000: *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007: *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 9-40.
- Laitinen, Kristiina & Hallantie, Merja 2011: *Huomisen hyvinvointia. Kehys oppilashuollon kehittämiseksi*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:19. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Laitinen, Merja & Kempainen, Tarja 2010: *Asiakkaan arvokas kohtaaminen*. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.): *Asiakkuus sosiaalityössä*. Gaudeamus Helsinki University Press. Tallinna, 138–177.
- Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli 2010: *Asiakkuus – Sosiaalityön ydinteema*. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.): *Asiakkuus sosiaalityössä*. Gaudeamus Helsinki University Press. Tallinna, 7-15.
- Lammi-Taskula, Johanna & Salmi, Minna 2009: *Työ, perhe ja hyvinvointi*. Teoksessa Lammi-Taskula, Johanna & Karvonen, Sakari & Ahlström, Salme (toim.): *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Yliopiston kirjapaino. Helsinki, 38–48.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Launis, Kirsti 1997: *Moniammatillisuus ja rajojen ylityksen asiantuntijatyössä*. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 122–133.
- Launis, Veikko 2007: *Tutkimuksen eettinen ennakoarviointi –Mitä se on? Tieteessä tapahtuu 1/2007*, 28–33.
- Lehtinen, Erno & Palonen, Tuire 1997: *Tiedon verkostoituminen – haaste asian tuntijuudelle*. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopistopaino, 103–121.



- Leppiman, Anu 2010: Arjen elämyksiä. Leiri ja –elämispohjainen Arkipäivät-perhepalvelu sosiaalisen kokemuksen tuottajana. Acta Universitatis Lapponiensis 182. Lapin Yliopistokustannus. Rovaniemi.
- Libbey, Heather B. 2004: Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. *Journal of School Health* 74(7), 274–283.
- Lämsä, Anna-Liisa 2009a: Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu University Press. Oulu
- Lämsä, Anna-Liisa 2009b: Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.): Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS –kustannus. Juva, 21–32.
- Lämsä, Anna-Liisa 2009c: Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Lämsä, Anna-Liisa (toim.): Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. PS –kustannus. Juva, 59–74.
- Melamies, Niina & Pärnä, Katariina & Heino, Liisa & Miller, Helena 2004: Lapsi kuntoutujana – haaste aikuisille. Teoksessa Karjalainen, Vappu & Vilkkumaa, Ilpo (toim.): Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Bookwell Oy. Jyväskylä, 103–122.
- Meriläinen, Matti & Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti 2008: Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Painosalama Oy. Turku, 7-11.
- Metteri, Anna 1996: Arjen tieto ja sosiaalityö terveydenhuollon moniammatillisessa työryhmässä –tietojen yhteensovitus. Teoksessa Metteri, Anna (toim.): Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Oy Edita AB. Helsinki, 143–157.
- Metteri, Anna 2012: Hyvinvointivaltion lupaukset, kohtuuttomat tapaukset ja sosiaalityö. Acta Electronica Universitatis Tampereensis. Juvenes Print. Tampere.
- Minkkinen, Jaana 2011: Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa Oksanen, Atte & Salonen, Marko (toim.): Toiminnallisia loukkuja: Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere, 63–91.
- Mäkelä, Jukka 2013: Ehkäisevät palvelut kunniaan. Teoksessa Hastrup, Arja & Hieta-Peltola, Marke & Jahnukainen, Johanna & Pelkonen, Marjaana (toim.): Lasten, nuorten ja lapsiperheiden palveluiden uudistaminen. Lasten Kaste – kehittämistyöstä pysyväksi toiminnaksi. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 3/2013. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere, 19–22.
- Mönkkönen, Kaarina 2001: Kun kumpikaan ei tiedä. Yhteistoiminnallisuus ja dialogisuus auttamistarinoiden retoriikassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 66(5), 432–447.
- Mönkkönen, Kaarina 2002: Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet 94. Kuopion yliopisto painatuskeskus. Kuopio.
- Nivala, Elina 2006: Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (toim.): Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Oy Finn Lectura Ab. Hakapaino Oy. Helsinki, 101–164.
- Nordgahen, R. & Nielsen, A. & Stigum, H. & Köhler, L. 2005: Parental Reported Bullying Among Nordic Children. A Population –Based Study. *Child: Care, Health & Development* 31(6), 693–701.
- Opetushallitus 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.

- Opetushallitus 2011: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.  
[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf). Viitattu 28.10.2013
- Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja 2011: Arvojen ja etiikan dilemma sosiaalityössä. Teoksessa Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (toim.): Sosiaalityön arvot ja etiikka. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva, 7-10.
- Peltola, Taru 2008: Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 111–129.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pehkuri, Timo 2007: Teoria ja yleistämisen kriteerit. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.): Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press. Helsinki, 130–148.
- Pietarinen, Janne & Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi 2008: Pedagoginen hyvinvointi. Uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Painosalama Oy. Turku, 53–74.
- Pietarinen, Juhani 1999: Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen, Salla (toim.): Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan\\_ammattietiikka\\_99.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi)
- Pohjola, Anneli 1999: Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Virtanen, Päivi (toim.): Verkostoituvaa asiakastyötä. Tammer-Paino Oy. Tampere, 110–128.
- Pohjola, Anneli 2003: Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa Pohjola, Anneli (toim.): Eettisesti kestävä sosiaalitytö. Lapin Yliopistopaino. Rovaniemi, 53- 68.
- Pohjola, Anneli 2007a: Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa Viinamäki, Leena & Saari, Erkki (toim.): Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä, 11–31.
- Pohjola, Anneli 2007b: Merkintöjä sosiaalityön asiantuntijuudesta. Teoksessa Vesterinen, Kerttu (toim.): Kiitos kysymyksestä. Oy Sevenprint Ltd. Rovaniemi.
- Pohjola, Anneli 2010: Asiakas sosiaalityön subjektina. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.): Asiakkuus sosiaalityössä. Gaudeamus Helsinki University Press. Tallinna, 19–74.
- Pärnä, Katariina 2012: Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Uniprint Oy, Turku.
- Raunio, Kyösti 2009: Olennainen sosiaalityössä. Gaudeamus. Hakapaino. Helsinki.
- Ridge, Tess 2011: The Everyday Costs of Poverty in Childhood. A Review of Qualitative Research Exploring the Lives and Experiences of Low-Income Children in the Uk. *Children & Society* 25(1), 73-84.
- Rimpelä, Matti 2008: Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa Suortamo, Markku & Laaksola, Hannu & Välijärvi, Jouni (toim.): Opettajan 2008-2009 vuosi. Teemana hyvinvointi. PS –kustannus, 13-53.
- Rimpelä, Matti & Kuusela, Jorma & Rigoff, Anne-Marie & Saaristo, Vesa & Wiss, Kirsi 2008: Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.-6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Romakkaniemi, Marjo 2010: Toimijuus masennuksen sosiaalisuutta jäsentämässä. Janus

- (18)2, 137–152.
- Romakkaniemi, Marjo & Väyrynen, Sanna 2011: Pähde- ja mielenterveyskuntoutujien kokemuksia psykososiaalisesta kuntoutuksesta. Teoksessa Järvikoski, Aila & Lindh, Jari & Suikkanen, Asko (toim.): Kuntoutus muutoksessa. Juvenes Print. Tampere, 135-151.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.): Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2010: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valintoja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS – kustannus. Juva, 189–199.
- Sauli, Hannele & Kainulainen, Sakari 2001: Yhteiskunnan muutos ja lapsiperheet. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa, 42–57.
- Sinko, Päivi 2001: Lastensuojelu, juridisoituminen ja lapsen oikeudet. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa, 128–149.
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2004: ”Hirveesti tekijänsä näköistä” Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko 2006: Ristiriitoja ja onnistumisia. Koulukuraattorin työ suomessa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (toim.): Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Oy Finn Lectura Ab. Haka-paino Oy. Helsinki, 11-37.
- Stake, Robert E. 1995: The Art of Case Study Research. SAGE Publications, California.
- Suurpää, Leena (toim.) 2009: Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 27.  
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/syrjaytymistieto.pdf> viitattu 1.10.2013.
- Taskinen, Sirpa 2001: Mitä tarkoitetaan lasten ja nuorten syrjäytymisellä? Teoksessa Taskinen, Sirpa (toim.): “Huono ennuste” Mitä on lasten ja nuorten syrjäytymisen? Stakesin Monistamo, Helsinki.
- Teachman, Jay D. 2008: The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being. *Journal of Family Issues* 29(6), 734-761.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus 30.12.2010/1326. Viitattu 1.11.2013.
- Tilus, Pirjo 2004: Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. WS-Bookwell, Juva.
- To, Siu-ming 2006: Using Foucault’s Concept of Power to Analyze School Discipline and Draw Implications for School Social Work Service in Hong Kong. *Sage Publications. International Social Work* 49 (6), 779–790.
- Tuomela, Raimo & Mäkelä, Pekka 2011: Sosiaalinen toiminta. Teoksessa Kotiranta, Tuija & Niemi, Petteri & Haaki, Raili (toim.): Sosiaalisen toiminnan perusta. Gaudeamus Helsinki University Press. Tallinna, 87–112.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.

- <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- Tynjälä, Päivi & Nuutinen, Anita 1997: Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkea-koulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 182–195.
- Törrönen, Maritta 2001: Eri-ikäiset ja –arvoiset lapset. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa, 58–84.
- Törrönen, Maritta 2012: Onni on joka päivä. Lapsiperheen arki ja hyvinvointi. Gaudamus. Tallinna.
- Uusitalo, Tuula 2008: Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa Määttä, Kaarina & uusitalo, Tuula (toim.): Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Juvenes Print. Tampere, 115–130.
- Valtonen, Anu 2011: Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodinä. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.): Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto. Hansaprint. Vantaa, 88–101.
- Vornanen, Riitta 2001: Lasten hyvinvointi. Teoksessa Törrönen, Maritta (toim.): Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa, 20–39.
- Vuori, Anne 2012: Vähävaraisten lapsiperheiden hyvä vointi ja sen tukeminen. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1259. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.
- Wallin, Aila 2011: Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma Oy. Tallinna.
- Yin, Robert 1994: Case Study Research. Design and Methods. 2<sup>nd</sup> Edition. SAGE Publications, California.

#### Muut lähteet

- Gråsten-Salonen, Hanna 2013: Koulussa tarvitaan vankkaa ja monipuolista sosiaalityön osaamista. Mieliopikirjoitus. Helsingin Sanomat 22.10.2013.  
<http://www.hs.fi/mielipide/a1382337610024>. Viitattu 13.11.2013.
- Harkkarin tiedote lukuvuonna 2013–2014.
- Lakiluonnos 2012: Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi ja laeiksi eräiden siihen liittyvien lakien muuttamisesta.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/oppilas\\_ja\\_opiskelijahuolto/liitteet/HE\\_oppilas\\_ja\\_opiskelijahuoltolaiksi\\_30\\_11\\_2012.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/oppilas_ja_opiskelijahuolto/liitteet/HE_oppilas_ja_opiskelijahuoltolaiksi_30_11_2012.pdf). Viitattu 28.10.2013
- Lapin yliopiston harjoittelukoulun laatu- ja toimintakäsikirja 2008.
- Lapin yliopiston harjoittelukoulun opetussuunnitelma 2004.
- Monitoimijuus koulussa –kehittämishanke tiedote.
- Rovaniemen kaupungin esi- ja perusopetuksen opetuksen opetussuunnitelma 2011.
- Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia 2013: Lausunto esitysluonnoksesta oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi.  
[http://www.asiantuntijapaivat.fi/files/2266/Talentian\\_lausunto\\_oppilas\\_ja\\_opiskelijahuoltolaiksi.pdf](http://www.asiantuntijapaivat.fi/files/2266/Talentian_lausunto_oppilas_ja_opiskelijahuoltolaiksi.pdf). Viitattu 19.11.2013.
- Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun ja terveydenhuollosta 338/2011.