



Saarela Anniina

Vanhempien käsityksiä peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vanhempien käsityksiä peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista (Anniina Saarela)

Pro gradu -tutkielma, 123 sivua

Joulukuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä peruskouluikäisten lasten vanhemmilla on peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. Suomalaisessa peruskoulussa toteutettavalla yhteisöllisellä opiskeluhoollolla pyritään kehittämään ja vahvistamaan toimintamalleja, jotka edistävät oppilaiden hyvinvointia, vuorovaikutusta, osallisuutta sekä ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Myös vanhemmilla on oma roolinsa koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin kehittämisessä. Vanhempien rooli koulun arjessa on usein kuitenkin melko selkiintymätön, ja onkin usein täysin koulusta kiinni, miten kodin ja koulun välistä yhteistyötä pyritään vahvistamaan. Haluan tutkimuksellani selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on peruskoulun yhteisöllisten toimintamallien nykyisestä tilanteesta, ja mahdollisesti myös sen tulevaisuuden suuntaviivoista.

Toteutan tutkimukseni laadullisin menetelmin, hyödyntäen fenomenografista tutkimusmenetelmää. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä tarkastellusta ilmiöstä, ja erityisesti kiinnostuksen kohteena on näiden käsitysten muodostama kirjo. Fenomenografiassa mielenkiinto ei kohdistu yksilöihin, vaan yksilöiden tuottamiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Yhteisöllinen opiskeluhoolto on laaja kokonaisuus, ja vanhempien tuottamat käsitykset ilmiöstä ulottuvatkin laajalle alueelle.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vanhempien käsitykset yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista peruskoulussa jakautuvat kuuteen kuvauskategoriaan, jotka ovat seuraavat: tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhooltotyö, kodin ja koulun välinen vuorovaikutus, oppilaan ainutlaatuinen toimijuus, koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri, haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen sekä fyysinen kouluympäristö. Jokaisessa kuvauskategoriassa korostuu tavalla tai toisella vuorovaikutus, johon peruskoulun yhteisöllinen kulttuuri perustuu sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön että koulun sisäisten toimintamallien osalta.

Tulevaisuudessa yhteisöllisen opiskeluhooltotyön tulisi kehittyä sellaiseen suuntaan, jossa yhteisön hyvinvoinnin vahvistamisessa paitsi koulun aikuisten, myös oppilaiden ja vanhempien aktiivinen rooli tunnistettaisiin aiempaa selkeämmin. Osallistaminen ei saisi jäädä vain retorikan tasolle, ja niin vanhemmille kuin oppilaillekin tulisi tarjota ajantasaista tietoa koulun toimintakulttuurin tuoreimmista muutoksista ja kehityskuluista. Myös opiskeluhoollon yhteisöllisiä toimintamahdollisuuksia tulisi vahvistaa esimerkiksi henkilöstön uudelleen organisoitumisen kautta. Lisäksi on tärkeää pohtia, olisiko peruskoulun opiskeluhoollossa tilaa myös uudellisille ammattilaisille, joiden ydinosaaminen perustuisi vielä vahvemmin yhteisöllisten teemojen ympärille.

Avainsanat: kodin ja koulun yhteistyö, vanhempien osallisuus, yhteisöllinen opiskeluhoolto, fenomenografia

University of Oulu

Faculty of Education

Parents' perceptions of the possible ways of strengthening the collective well-being in comprehensive school (Anniina Saarela)

Master's thesis, 123 pages

December 2020

The purpose of this study is to examine what kind of perceptions parents have about the possibilities of act when it comes to strengthening the collective well-being in their children's comprehensive school. In Finnish comprehensive school, the collective pupil welfare services are the channel to develop and strengthen different patterns that advance pupils' well-being, communication, agency as well as health, safety and accessibility in school. Pupils' parents also have their own role in the school community. However, parents' role in the school community is still often unclear, and it entirely depends on school whether the school personnel aims to improve the home-school collaboration or not. The aim of this study is to examine what kind of perceptions parents have about the existent collective pupil welfare services and about possibilities of boosting the well-being in school as well.

I examine the parents' perceptions by using phenomenography as the research approach. Phenomenography investigates the qualitatively different ways that people experience a given phenomenon. The collective pupil welfare services are a broad entirety, and parents have many different kind of perceptions when it comes to their children's well-being in school.

According to the results of this study, parents' perceptions concerning the collective well-being in their children's school divide into six categories as follows: equal multi-professional pupil welfare services, home-school interaction, pupil's unique agency, collective school culture, capability of facing and solving challenges and physical school environment. In each of the six categories the parents one way or another emphasize the interaction between home and school or within the school itself.

It is important to keep on developing functional and timely models of operation to boost pupils' well-being in school. There has been a lot of rhetoric about parental involvement when it comes to school communities. It must be clear to all how, when and especially why to encourage parents to participate on well-being of their children in school. The collective pupil welfare services could be strengthened in schools by reorganizing the current personnel working in the services. It should also be considered whether there would be space in the pupil welfare services for new kind of agencies, represented by professionals who already work around collective themes as the core of their work.

Keywords: home-school collaboration, parental involvement, collective pupil welfare services, phenomenography

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Opiskeluhooltojärjestelmä	8
2.1 Opiskeluhoollon rakenne.....	8
2.2 Yhteisöllinen opiskeluhoolto koulujen tavoitteena	11
2.3 Opiskeluhoollon toteutumisen seuranta	17
3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö	18
3.1 Vanhempien osallisuus koulun arjessa	18
3.2 Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus.....	22
3.3 Vanhemmat konkreettisesti koulun arjessa	24
3.4 Vanhemman kuusi osallisuuden tyyppiä (Epstein, 1995).....	29
4 Tutkimuksen toteuttaminen	32
4.1 Tutkimuskysymys	32
4.2 Tutkimusaineisto	32
4.3 Fenomenografia tutkimussuuntauksena	35
4.4 Fenomenografisen analyysin vaiheet	37
4.5 Aineiston fenomenografinen analyysi	38
5 Tulokset	46
5.1 Tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhooltotyö	48
5.2 Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus.....	57
5.3 Oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus.....	67
5.4 Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri	71
5.5 Haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen	79
5.6 Fyysinen kouluympäristö	87
6 Yhteenveto	92
6.1 Kuvauskategoriat suhteessa Epsteinin (1995) vanhempien osallisuuden malliin.....	101
7 Pohdinta	107
7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta.....	108
7.1.1 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	110
7.1.2 Vanhempien osallisuus tutkimuskohteena	111
7.2 Tulevaisuuden suuntaviivoista	112
Lähteet	116

1 Johdanto

Tutkin pro gradussani vanhempien käsityksiä peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. Suomalaisessa peruskoulussa oppilaiden hyvinvoinnista vastataan muun muassa opiskeluhoillon kautta. Suomalaisen peruskoulun opiskeluhoito koki merkittävän muutoksen vuonna 2014, kun voimaan astui uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Lailla pyritään edistämään oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä, turvallisuutta, esteettömyyttä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 1 §). Lisäksi kyseisellä lailla pyritään entisestään yhdenvertaistamaan opiskeluhoitopalvelujen saatavuutta, sekä ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä monialaisen yhteistyön avulla. Opiskeluhoitolaain voimaantuminen on ymmärrettävästi herättänyt paljon keskustelua sekä koulun henkilökunnan että vanhempien ja muiden kasvattajien keskuudessa. Lain soveltaminen käytäntöön ei ole toteutunut ongelmitta, ja ylipääntään lain tarpeellisuutta on kyseenalaistettu sekä virallisissa että epävirallisissa yhteyksissä.

Opiskeluhoillon lisäksi myös koulun muu toimintakulttuuri voi edesauttaa koettua hyvinvointia koulussa. Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat opiskeluhoillon ja yhteisöllisen toimintakulttuurin lisäksi kodin ja koulun yhteistyö sekä vanhempien osallisuus. Vanhempien rooli koulun arjessa on ajan saatossa vahvistunut. Pääasiallinen vastuu kodin ja koulun yhteistyön vahvistamisesta tulisi aina olla koululla. Epsteinin (1995) mukaan koulut tekevät väistämättä valintoja sen suhteen, millaisia vuorovaikutuksen keinoja ne ylläpitävät, kehittävät ja vahvistavat. Mikäli lapsi saa monesta eri suunnasta yhteneväistä viestiä siitä, että koulua on tärkeä käydä sekä oppimisen että sosiaalisten taitojen opettelu vuoksi, on todennäköistä, että hän myös pystyy omaksumaan tämän ajatusmallin osaksi omaa toimintaansa (Epstein, 1995). Yhteisöllisessä opiskeluhoilossa on tietyllä tavalla kyse juuri siitä, että koko ympäröivä yhteisö tekee parhaansa, jotta mahdollisimman moni yhteisön jäsen voisi kokea kuuluvansa joukkoon ja olevansa arvostettu.

Vaikka vanhemmat tyypillisesti haluavat osallistua lastensa kouluarkeen, he eivät aina tiedä, miten se käytännössä voisi toteutua. Vaikka yhteisöllisyyteen nojaavat toimintapyrkimykset ovat nykypäivän opiskeluhoillon keskeisimpiä tavoitteita, esimerkiksi tuntemattomat käsitteet voivat työntää vanhempia luotaan. Vanhemmat usein kokevat, ettei heillä ylipääntään ole mitään tekemistä opiskeluhoillon kanssa, sillä he ajattelevat sen olevan viimeinen keino niille oppilaille, joilla on jo entuudestaan paljon ongelmia (Suhola, 2017).

Pyrin tutkimukseni kautta hahmottamaan vanhempien roolia kouluarjessa heidän osallistumismahdollisuuksiensa kautta. Koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamisessa on oma roolinsa sekä vanhemmilla, oppilailta että koulun henkilökunnalla. Nykyajan peruskoulun arvo ei rajaudu enää vain opetuksen ja oppimisen mahdollistamiseen, vaan koululla on lisäksi merkittävä rooli yhteisöllisen hyvinvoinnin tuottajana (Koskela, 2009). Koulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistamalla voidaan vastata yhteiskunnassa esiin tulleisiin uhkatekijöihin, ja toisaalta yhteisöllisyyden vahvistaminen vaikuttaa positiivisesti myös koulu yhteisön jäsenten hyvinvointiin ja osallisuuden kokemuksiin (Koskela, 2009). Jotta yhteisöllistä työtä voitaisi toteuttaa toimivasti ja pitkäjänteisesti, työntekijöiden tulisi voida paneutua tietyn koulun toimintakulttuuriin ja vakiinnuttaa tärkeä roolinsa koulun työyhteisössä (Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen, 2019b).

Se, että opiskeluhoollon toimintakulttuuri on vanhemmille usein vieras, voi omalta osaltaan hankaloittaa vanhempien osallisuusmahdollisuuksia. Vanhemmat saattavat kokea, että eivät voi riittävällä tavalla tukea lasten hyvinvointia koulussa, mikäli eivät kunnolla tunne niitä rakenteita, joiden kautta yhteisöllistä hyvinvointia pyritään koulussa pääasiallisesti rakentamaan. Opiskeluhoolto on koulussa keskeinen foorumi, jonka puitteissa koulun kulttuuria kehitetään oppilaslähtöisemmäksi ja kouluympäristöä toimivammaksi, terveellisemmäksi sekä suvaitsevammaksi (Suhola, 2017). Peruskysymys kuuluukin: Kuinka toteuttaa vanhempien ja perheiden osallisuutta sellaisen toiminnan puitteissa, jonka lähtökohtainen sisältö itsessään vaikuttaa olevan epäselvä? (Suhola, 2017)

Tutkimukseni tavoitteena on paikantaa vanhempien mahdollisuuksia koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamisessa. Tutkin nimenomaan vanhempien käsityksiä siksi, että suomalainen peruskoulu kaipaa huomattavasti lisää tietoa eri osapuolten näkemyksistä yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistamiseksi. Ahtolan (2013) mukaan opiskeluhoollotyössä huomiota kiinnitetään pääasiassa oppilaisiin, vaikkakin huomio pitäisi ennemminkin suunnata siihen, mikä on opettajien ja vanhempien rooli kokonaisuudessa. Lisäksi on tärkeää huomata, että luottamuksellisten suhteiden luominen vanhempien, oppilaiden ja koulun aikuisten välille tukee kaikkien osapuolten välistä yhteistyötä (Koskela, 2009). Toimivat vuorovaikutussuhteet vanhempien ja koulun aikuisten välillä nopeuttavat myös opiskeluhoollon prosesseja (Koskela, 2009).

Lähestyn tutkimusaiheeni laadullisesta näkökulmasta. Tutkimusaineistonani käytän vanhemmille suunnatun sähköisen kyselytutkimuksen vastauksia. Analysoin aineistoa fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti. Fenomenografisen analyysin keinoin pyritään tuomaan julki

niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joiden kautta tutkittava joukko kokee tarkasteltavan ilmiön (Marton & Booth, 1997). Koen fenomenografisen lähestymistavan palvelevan tutkimukseni tavoitteita hyvin, sillä tarkoitukseni on nimenomaan tarkastella erilaisia käsityksiä, joita vanhemmilla on peruskoulun yhteisöllisestä hyvinvoinnista ja sen mahdollisuuksista. Tutkimuksessani koulu käsitetään yhteisöllisenä kokonaisuutena, jossa oppilailla, vanhemmilla ja koulun aikuisilla on jokaisella oma tärkeä roolinsa.

Helpottaakseni työni luettavuutta olen tehnyt tiettyjä käsitteisiin liittyviä valintoja. Peruskoulua käyvästä lapsesta käytän aiheyhteyden mukaan nimitystä *oppilas* tai *lapsi*. Oppilaiden vanhemmista käytän käsitettä *vanhempi*. Tiedostan kuitenkin sen, että oppilaan virallinen huoltaja voi olla muukin aikuinen kuin oma vanhempi. Viitataan siis työssäni käsitteellä *vanhempi* yleisesti lapsen viralliseen huoltajaan. Vanhemmuuden suhteen en erittele vanhempien sukupuolta missään vaiheessa työtäni. Vanhempien sukupuoli ei ole eroteltavissa myöskään käyttämässäni aineistossa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin viitataan käsitteellä *opiskeluhuoltolaki* välttääkseni ylimääräistä toistoa tekstissä. Peruskoulukontekstissa käsite oppilashuolto on sekin paljon käytetty sanamuoto. Koen kuitenkin, että *opiskeluhuolto* on käsitteenä hieman monipuolisempi, antaen mahdollisesti enemmän tilaa nykyisille käsityksille siitä, että opiskeluhuolto on paljon muutakin kuin yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvaa huolenpitoa.

2 Opiskeluhooltojärjestelmä

Tässä luvussa esittelen suomalaisessa peruskoulussa toteutettavaa opiskeluhoiltoa. Esittelen opiskeluhoillon keskeisiä toimintaperiaatteita ja niihin liitettyjä tavoitteita. Koska olen kiinnostunut erityisesti vanhempien roolista lasten kouluarjessa, pääpainona aiheen käsittelyssä on yhteisöllinen opiskeluhoilto, jota vanhemmat, oppilaat ja koulun henkilökunta voivat yhdessä kehittää ja toteuttaa. Luvun lopussa kuvailen vielä kunnan tehtävää opiskeluhoillon toteutumisen seuraajana, sillä työssäni käytettävä aineisto on alun perin kerätty osana kunnan toteuttamaa opiskeluhoillon omavalvontaa.

2.1 Opiskeluhoillon rakenne

Opiskeluhoillolla tarkoitetaan suomalaisessa perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa toteutettavia opiskelijoiden oppimista, terveyttä, osallisuutta sekä hyvinvointia edistäviä toimenpiteitä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013). Nykyinen opiskeluhoiltolaki on astunut voimaan 1.8.2014, ja sen sovellutukset pohjautuvat osittain aikaisemmin perusopetuslaissa (628/1998), lukiolaissa (629/1998, nykyinen laki 712/2018) ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/1998, nykyinen laki 531/2017) osoitettuihin kohtiin opiskeluhoillon toteuttamisesta kyseisissä oppilaitoksissa. Esimerkiksi perusopetuslaissa opiskeluhoilto on näkynyt vuodesta 2003, kun lakiin lisättiin opiskeluhoiltoa koskeva lisäpykälä 31 a, jonka mukaan oppilas on oikeutettu maksuttomaan opiskeluhoiltoon, joka tarvittaessa mahdollistaa oppilaan osallistumisen opetukseen (Perusopetuslaki 628/1998). Vuonna 2014 voimaan astunut opiskeluhoiltolaki kuitenkin korvasi kyseisen perusopetuslain pykälän. Varsinainen opiskeluhoiltolaki on tuonut mukanaan valtavan määrän uusia asetuksia ja velvoitteita, jotka kuntien ja oppilaitosten on täytynyt ottaa uudella tavalla osaksi opetus- ja hyvinvointisuunnitelmiaan.

Ennen vuotta 2014 opiskeluhoiltoa on etenkin 2000-luvulla kehitetty hiljattain kaiken aikaa, mutta viime vuosikymmenten opiskeluhoiltoa on kuitenkin leimannut tietynlainen hajanaisuus ja jopa epätasa-arvoisuus. Opiskeluhoillon paikalliset resurssit, toimintatavat ja tavoitteet ovat luonnollisesti vaihdelleet kuntien ja oppilaitosten välillä. Opiskeluhoiltolain voimaantumisen myötä opiskeluhoillon voidaan katsoa muuttuneen monilta osin aiempaa velvoittavammaksi. Opiskeluhoiltolaki velvoittaa kuntia ja oppilaitoksia huolehtimaan tarvittavan henkilökunnan laissa mainittujen palveluiden saatavuuden varmistamiseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksen järjestäjä huolehtii opiskeluhoillon toteutumisesta yhteistyössä

opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen opiskeluhoitopalveluista vastuussa olevien viranomaisten kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 9 §).

Peruskoulun opiskeluhoito koostuu psykologi- ja kuraattoripalveluista sekä kouluterveydenhuollon palveluista (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 3 §). Opiskeluhoollossa työskenteleviä ammattilaisia ovat opetushenkilökunnan lisäksi kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi sekä koululääkäri. Lisäksi opiskeluhoollon palveluissa voidaan toimia yhteistyössä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Opiskeluterveydenhuolto on osa opiskeluhoitoa, ja se sisältää oppilaan terveyden- ja sairaanhoitopalvelut, joissa päämääränä on tunnistaa oppilaiden varhaisen tuen tarpeet, järjestää tarvittava tuki sekä tarvittaessa ohjata oppilas jatkotutkimuksiin ja hoitoon (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 8 §).

Opiskeluhoitolaki (1287/2013, 15 §) velvoittaa oppilaitosta järjestämään oppilaalle mahdollisuuden saada opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattoripalveluita viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä yhteydenotosta, ja kriittisessä tilanteessa samana tai viimeistään seuraavana työpäivänä. Vuonna 2019 toteutetussa, koulukuraattoreille suunnatussa tutkimuksessa kävi ilmi, että 40 % vastanneista koulukuraattoreista seurasi vastaanotolle pääsyn määräaikoja itsenäisesti, 19 % vastaajista kertoi seuraavansa niitä yhdessä esimiehensä kanssa, 17 % kertoi esimiehensä seuraavan niitä ja 24 % kertoi, ettei määräaikoja seurata tilastollisesti lainkaan (Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen, 2019a). Kouluterveydenhoitajan luokse oppilaan tulee olla mahdollista päästä tarvittaessa ilman erillistä ajanvarausta. Oppilaan tulisi siis arkipäivisin virka-aikaan päästä välittömästi kouluterveydenhuoltoon tilanteen niin vaatiessa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 17 §).

Opiskeluhoitoryhmä ja opiskeluhoollon ohjausryhmä

Opiskeluhoitoryhmä on oppilaitoskohtainen opiskeluhoollon toteuttajataho, joka vastaa opiskeluhoollon toteuttamisesta, kehittämisestä ja arvioinnista omassa oppilaitoksessaan (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 14 §). Oppilaitoskohtainen opiskeluhoitoryhmä koostuu koulussa toimivista aikuisista, kuten esimerkiksi opettajista, erityisopettajista, kuraattoreista ja psykologeista. Yksittäistä opiskelijaa tai tiettyä opiskelijaryhmää koskevaa selvitystyötä varten kootaan tapauskohtaisesti monialainen yksilökohtainen asiantuntijaryhmä, jonka jäseniksi voidaan nimetä asiantuntijoita vain oppilaan tai erityistilanteessa hänen huoltajansa suostumuksella (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 14 §).

Opiskeluhooltoryhmien toiminta edellyttää moniammatillisuuden hyödyntämistä työssä. Opiskeluhoollon henkilökunta koostuu monen eri ammatin taitajista, ja moniammatillinen verkosto hyödyttää parhaimmillaan sekä koko koulun toimintaa että yksittäisiä oppilaita. Kontion (2013) mukaan yksi moniammatillisen yhteistyön perustavanlaatuisia kysymyksiä onkin se, kuinka onnistuttaisiin parhaiten valjastamaan yhteistä hyötyä varten kaikki se tieto ja taito, jota oppilaan tai oppilasryhmien tilanteen selvittämiseen kulloinkin tarvitaan. Enemmistön näkemys ei saisi peittää alleen yksittäisten opiskeluhoollon toimijoiden näkemyksiä, sillä moniammatillisuudessa on kyse nimenomaan yksittäisten ammattilaisten erityisosaamisesta ja asiantuntijuudesta ryhmän hyväksi (Kontio, 2013).

Opiskeluhoollon ohjausryhmällä tarkoitetaan koulutuksen järjestäjäkohtaista, monialaista kehitystyöryhmää, joka linjaa yhteiset tavoitteet opiskeluhoollon toiminnalle, suunnittelee, kehittää ja arvioi vastuulleen kuuluvaa kunnan opiskeluhoollon sekä ohjaa opiskeluhooltoryhmien toimintaa oppilaitoksissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 14 §). Opiskeluhoollon ohjausryhmä ei siis toimi oppilaitoksen sisällä, vaan vaikuttaa opiskeluhoollon toimintaan laajemmin kunnan tai muun vastaavan koulutuksen järjestäjätahon tasolla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 14 §).

Opiskeluhoollon paikallinen muotoutuminen

Opiskeluhoollon tulee toteuttaa valtakunnallisesti annetun lain pohjalta, mutta koulutuksen järjestäjänkunnat linjaavat toteutustavoista paikallisesti. Opiskeluhoollon palvelurakenteet näyttäytyvätkin valtakunnallisista peruspilareista huolimatta selkeästi paikallisesti muotoutuneina (Koskela, 2009), eikä tilanne ole vuoden 2014 opiskeluhoollon voimaantulon myötä merkittävästi kohentunut. Päinvastoin, uusi laki ja sen soveltaminen on saattanut aiheuttaa entistä enemmän päänvaivaa sen suhteen, miten palvelut voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla resurssien puitteissa toteuttaa. Opiskeluhoollon käytännön toteutukseen vaikuttanee sekä koulun sijaintikunnan koko ja väestömäärä että opiskeluhoollon eri toimijoiden väliset yhteistyömahdollisuudet.

Koskela (2009) on tutkinut Lapissa työskentelevien opettajien kokemuksia opiskeluhoollon toteutumisesta. Hänen tutkimuksensa mukaan Lapin alueiden opiskeluhoollon määrittävät ainakin tarjonnan vähäisyys, pitkät etäisyydet sekä paikallisten elinkeinojen vaikutus lasten kasvuympäristöön. Lapissa koulut saattavat sijaita kaukana tukiverkostoista ja kunnan palveluista, ja

tällöin opettajan vastuu opiskeluhuollon toteuttamisesta korostuu (Koskela, 2009). Opiskelu-
huollon toteuttamiseen liittyvät ongelmat lienevät hyvin toisenlaisia esimerkiksi Uudella-
maalla, joka edustaa väestömääränsä ja sen tiheyden vuoksi opiskeluhuollon kohdalla täysin
toisenlaista palvelukontekstia. Myös yksittäisten opiskeluhuollon toimijoiden työnkuvasta ja
palveluiden saavutettavuudesta käydään aika ajoin keskustelua. Esimerkiksi koulupsykologin
työn yhdenmukaisesta sisällöstä ja palveluiden laadusta valtakunnallisesti on ollut huolta, ja
palvelujen epätasa-arvoisesta tavoitettavuudesta on löydetty viitteitä myös kouluterveysky-
selyn vastauksissa (Hietanen-Peltola ym., 2019b).

2.2 Yhteisöllinen opiskeluhoito koulujen tavoitteena

Yhteisöllisen opiskeluhuollon osuus opiskeluhoitopalveluista on kasvanut merkittävästi
opiskeluhoitolaisten voimaantumisen myötä. Opiskeluhoitolaisten mukaan opiskeluhoitossa
tulisi panostaa aiempaa enemmän yhteisölliseen opiskeluhoitoon (1287/2013, 4 §), jonka
tavoitteena on erityisesti ennaltaehkäisevien toimintamallien hyödyntäminen. Opiskeluhoito-
lain (1287/2013) mukaan yhteisöllisen opiskeluhuollon avulla pyritään edistämään opiskeli-
joiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja
osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöl-
lisen opiskeluhuollon edistäminen on opiskeluhoiton henkilökunnan vastuulla. Opiskeluhoi-
to-ryhmän tehtäviä yhteisöllisessä opiskeluhoitossa ovat muun muassa yhteisöllisten, turval-
lisuutta edistävien tavoitteiden asettaminen, oppilaiden ja hoitajien osallisuuden edistäminen,
myönteisen ryhmädynamiikan vahvistaminen sekä kiusaamisen, häirinnän ja väkivallan ennal-
taehkäiseminen ja niihin puuttuminen (Hietanen-Peltola ym., 2018). Lakkalan ja Lantelan
(2020) mukaan ennaltaehkäisevän opiskeluhoiton periaate voidaan tiivistää kolmeen pääkoh-
taan, joita ovat luottamukselliset suhteet oppilaiden kanssa, moniammatillisen yhteistyön ke-
hittäminen sekä yksilöllisten perhetaustojen huomioiminen.

Opiskeluhoiton toimijoiden keskinäinen yhteisöllisyys

Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö on pitkään liittynyt monilta osin kiusaamisen ja muun
syrjinnän aiheuttamien ongelmien selvittämiseen ja niiden ennaltaehkäisemiseen. KiVa
Koulu® -ohjelmaa (Kiusaamista Vastaan, valtakunnallinen toimenpideohjelma oppilaitoksille)
tutkittaessa havaittiin, että koulun rehtorin sitoutuneisuudella kiusaamisenvastaiseen työhön oli

positiivinen vaikutus siihen, kuinka uskollisesti opettajat noudattivat toimenpideohjelmia luokissa (Ahtola, 2012). Kiusaamista ehkäisevä työ on konkreettinen esimerkki siitä, millaista tarkoitusta varten opiskeluhoito voi yhdistää tietonsa ja osaamisensa. Yhteisön voimaan nojaava opiskeluhoitotyö voi kuitenkin vaikuttaa hajanaiselta etenkin silloin, kun mikään selkeärajainen ajankohtainen teema ei ole jouduttamassa yhteisöllisen työn toteutumista.

Koulukuraattorien ja -psykologien käsityksiä opiskeluhoitoon luonteesta on tutkittu melko vähän. Tätä voi osaltaan selittää psykologien ja kuraattorien selkiintymätön rooli koulu-yhteisössä. Kouluun sidottua psykologista työtä on tehty Suomessa jo kauan, mutta varsinaisena tutkimusalueena koulupsykologin työ on edelleen hajanainen (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2010). Koulupsykologien ja -kuraattorien rooli koulussa poikkeaa opettajien roolista siinä mielessä, että he eivät tavallisesti ole kiinnittyneitä vain yhteen kouluun. Hietanen-Peltolan ja kollegoiden tutkimuksessa (2019a) perusopetuksessa toimivista kokoaikaisista kuraattoreista 36 % ilmoitti työskentelevänsä kahdessa eri toimipisteessä, 21 % kolmessa eri toimipisteessä, 19 % neljässä tai viidessä eri toimipisteessä, ja vain 11 % yhdessä toimipisteessä. Kuraattori-kohtaiset oppilasmäärät vaihtelevat merkittävästi Suomen ja yksittäisenkin kunnan sisällä. Kokoaikaisen, vain peruskoulussa työskentelevän kuraattorin keskimääräinen oppilasmäärä oli 2019 tehdyssä tutkimuksessa 875 oppilasta (Hietanen-Peltola ym., 2019a). Vastaavassa koulupsykologeja koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että perusopetuksessa toimivan kokoaikaisen koulupsykologin keskimääräinen oppilasmäärä oli 985 (Hietanen-Peltola ym., 2019b).

Koulukuraattorien työnkuva painottuu pitkälti yksilötyöhön. Hietanen-Peltolan ja kollegoiden (2019a) koulukuraattoreille suunnatussa tutkimuksessa selvisi, että kuraattorit käyttävät yhteisölliseen työhön tavallisesti vain 15–30 % työajastaan. Samassa tutkimuksessa tavallisimmiksi yhteisöllisen työn muodoiksi mainittiin opiskeluhoitoryhmään osallistuminen, opiskeluhoitosuunnitelman laadintaan osallistuminen, luokissa työskentely, vanhempain-iltoihin osallistuminen, kouluterveyskyselyn tulosten analysointi sekä jatkotoimenpiteiden suunnittelu (Hietanen-Peltola ym., 2019a). Myös koulupsykologin työ on koulukuraattorin tavoin pääasiassa yksittäiseen oppilaaseen painottuvaa asiakastyötä (Hietanen-Peltola ym., 2019b). Koulupsykologit vastasivat käyttävänsä yhteisölliseen työhön tavallisesti 10–25 % työajastaan (Hietanen-Peltola ym., 2019b).

Tutkimuksen mukaan koulupsykologien vähiten käytettyjä yhteisöllisen työn muotoja on kouluympäristön terveellisuuden ja turvallisuuden sekä yhteisön hyvinvoinnin tarkastaminen

(Hietanen-Peltola ym., 2019b). Koulupsykologien ja koulukuraattorien nykyisestä oletusarvoisesta työskentelymuodosta kielii paljon esimerkiksi se, että he kertovat tyypillisesti tekevänsä yksilökohtaista asiakastyötä siihen pisteeseen asti, kunnes herää selkeä tarve kutsua koolle moniammatillinen asiantuntijaryhmä (Saarelainen & Kiviniemi, 2017). Tämän perusteella yksilöllinen työskentelyote nähdään useimmiten siis oletusarvona, ja moniammatilliseen konsultointiin päädytään vasta sitten, kun oppilaan kanssa työskentely on sisällöllisesti ylittänyt tietyn kriittisen, esimerkiksi huolta herättävän vaiheen.

Koulukuraattorien ja koulupsykologien panokset yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön vaikuttaisivat edellä esiteltyjen tutkimusten valossa melko samansuuntaisilta keskenään. Se, että psykologit ja kuraattorit käyttävät yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön korkeintaan vajaan kolmasosan työajastaan, ei vaikuta olevan linjassa sen pyrkimyksen kanssa, että opiskeluhoitotilain mukaan opiskeluhoiton tulisi painottua nimenomaan yhteisöllisiin työskentelytapoihin. Opiskeluhoiton ammattilaisten osaamista esimerkiksi yhteisöllisen opiskeluhoiton teemojen suhteen voidaan kehittää koulutusten, työnohjauksen ja mentoroinnin, täydennuskoulutuksen, perehdyttämisen, kehityskeskustelujen sekä erilaisten osaamiskartoitusten avulla (Perälä ym., 2015). On toki selvää, että opiskeluhoitoon käytettävissä olevat resurssit ohjaavat näiden palvelujen käyttötapoja. Myös yksilölliseen oppilashoitotyöhön käytettävät resurssit on turvattava.

Koulupsykologien työn arvo tunnustetaan kouluyhteisöissä pääasiassa hyvin. Ahtolan ja Kiiski-Mäen (2010) tutkimuksessa valtaosa koulun henkilökunnan jäsenistä arvioi yhteistyön koulupsykologin kanssa olevan heille tuttua, ja suurin osa vastaajista piti koulupsykologin työtä tärkeänä. Samassa tutkimuksessa yli 90 % vastaajista piti myös vanhempien tapaamista ja kasvatusohjausta psykologin tärkeänä tehtävänä. Yhteisöllisen opiskeluhoiton näkökulmasta onkin merkityksellistä tarkastella opiskeluhoiton henkilökunnan käsityksiä yhteisöllisistä työmuodoista. Ahtolan ja Kiiski-Mäen tutkimuksessa (2010) opiskeluhoiton henkilökunta näki pääasiallisesti kaikkein vähiten tärkeiksi työmuodoiksi sellaiset, jotka koskivat koko kouluyhteisöä (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2010). Tämä havainto on linjassa sen kanssa, että opiskeluhoiton psykologien ammatillinen osaaminen on tähän mennessä keskitetty lähinnä yksittäisten oppilaiden ja heidän perheidensä haasteiden selvittämiseen (Ahtola, 2012).

Opiskeluhoiton henkilökunnan yhteisöllinen työote näyttäytyy selkeästi tietyissä työskentelymuodoissa, kuten moniammatillisten oppilashoitoryhmien kokoamisessa. Moniammatillisissa oppilashoitoryhmissä on osittain vakiintuneet jäsenet, jotka hoitavat tiettyjä omiin

osaamisalueisiinsa kuuluvia tehtäviä (Kontio, 2013). Kontion (2013) mukaan oppilashuolto-ryhmätyöskentelyyn sisältyy toisinaan myös sellaisia tehtäviä, jotka eivät liity kenenkään ryhmän jäsenen varsinaiseen osaamisalueeseen. Tällöin ryhmän jäsenet ottavat hoitaakseen myös vastuualueidensa ulkopuolisia asioita, jotta tarvittavat selvitykset saataisi ajoissa tehtyä (Kontio, 2013).

Moniammatilliseen työskentelyyn liittyy vahvasti osallistuvien työntekijöiden identiteetin, valtan, toimialueen ja asiantuntijuuden erityiskysymykset (Rose, 2011). Moniammatillisessa työskentelyssä tulee väistämättä eteen tilanteita, joissa osa tiimiläisistä joutuu hyväksymään itselleen vierasta päätöksentekoprosessia edustavan linjan, ja tällöin kyseiset henkilöt saattavat kokea tullessa aliarvioituksi tai kokonaan sivuutetuksi (Rose, 2011). Yhteisesti hyväksytyyn lopputuloksen saavuttaminen saattaa edellyttää joiltakin osapuolilta tietynlaisia ammatilliseen identiteettiin, valtaan, toimialueeseen tai asiantuntijuuteen liittyviä uhrauksia (Rose, 2011). Pienet myönnytykset yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ovat lähes erottamaton osa moniammatillista työskentelyä, ja pitkälti kyse onkin siitä, kuinka hyvin osallistujat pystyvät siemään yhteisen työskentelyn lieviä haittapuolia ja kompromissitilanteita (Rose, 2011).

Yhteisölliseen, moniammatilliseen työotteeseen liittyy pyrkimys löytää ongelman ydin niin, että jokainen ryhmän jäsen voi antaa panoksensa ongelman purkamiseksi (Kontio, 2013). Kontio (2013) arvioi, että yhteisen kokonaiskuvan hahmottaminen ongelman luonteesta saattaa kuitenkin häivyttää tilanteeseen liittyvää näkökulmaisuuutta. Eri alojen ammattilaisten yhteisen ongelman ratkaisemiseksi tuoman tiedon pitäisi olla yhteisöllisen työskentelyn peruslähtökohta, mutta todellisuudessa asian käsittely saattaa johtaa umpikujaan, kun ryhmän jäsenet huomaavat tavoittelevansa jotain kenties saavuttamatonta (Kontio, 2013). Samantyyppistä käytännön ongelmaa on käsitelty myös Koskelan (2009) tutkimuksessa, jossa nousi esiin haastateltujen opettajien kertomat ajankäytölliset ristiriidat oppilashuoltoryhmän jäsenten keskinäisessä toiminnassa. Yhteneväisen näkökulman saavuttamisen kysymyksiin liittyy vahvasti myös se, että koulun henkilökunnan ja vanhempien näkemykset voivat mennä ristiin tilanteessa, jossa ongelman luonne näyttää eri osapuolille hyvinkin erilaisena.

Vanhempien rooli yhteisöllisessä opiskeluhollossa

Yhteisöllisen opiskeluholon toteuttajia voivat mahdollisuuksien mukaan olla koko koulun henkilökunta, oppilaat sekä heidän vanhempansa. Opiskeluhololakiin (1287/2013, 11 §)

sisältyy myös pykälä tiedotus- ja ohjausvelvollisuudesta. Tämän pykälän mukaan koulutuksen järjestäjän tulee vastata siitä, että oppilailta ja heidän huoltajillaan on tarvittavasti tietoa oppilaitoksen käytettävissä olevista opiskeluhoitopalveluista. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa osallisuudesta säädetään myös terveydenhuoltolaissa (1326/2010), jonka pykälän 16 mukaan oppilaiden ja heidän huoltajiensa kasvatustyön tukeminen on osa kouluterveydenhuollon toteuttamista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, l. 5.2) korostetaan, että kodin ja koulun välinen kasvatusyhteistyö lisää lapsen ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisessä vastuu on ensisijaisesti opetuksen järjestäjällä, jonka tulisi pitää yhteistyön lähtökohtana luottamuksen, tasavertaisuuden ja kunnioituksen rakentamista vanhempien ja koulun välille (POPS, 2014, l. 5.2).

Vanhempien rooli koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamisessa ei ole uusi oivallus, vaan vanhempia on jo pitkään kannustettu osallistumaan koulun arkeen ja opiskeluhoollon kehittämiseen. Usein mietitäänkin, miten vanhempia saataisi osallistettua koulun toimintaan mahdollisimman konkreettisella tasolla. Sekä oppilaat että vanhemmat ovat koulun opiskeluhoitoryhmän pysyviä jäseniä, ja heitä tulisikin osallistaa mukaan suunnittelemaan, kehittämään ja arvioimaan opiskeluhoitoa (Hietanen-Peltola ym., 2018). Vanhempien osallisuus yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamisessa voi ilmetä esimerkiksi sellaisten toimintatapojen kehittämisenä, joilla varmistetaan vanhempien mahdollisuus ilmaista lastensa kouluarkeen liittyviä kehitysehdotuksia (Hietanen-Peltola ym., 2018). Opiskeluhoitoryhmien tavoitteita yhteisöllisen opiskeluhoollon vahvistamiseksi ovatkin muun muassa oppilaiden ja vanhempien osallisuuden edistäminen, fyysisen terveyden ja mielenterveyden edistäminen, kouluympäristön terveellisyys ja turvallisuuden kehittäminen, sekä eri toimijoiden välisen yhteistyön koordinointi (Hietanen-Peltola ym., 2018).

Yhteisöllisen opiskeluhoollon todellisuus

Millaisena yhteisöllinen opiskeluhoito koulumaailman todellisuudessa näyttäytyy? Vaikuttaisi siltä, että opiskeluhoito näyttäytyy perheille usein vieraana ja vaikeasti lähestyttävänä asiana. Yhteisöllisen opiskeluhoollon käytännön toteutuksen haasteet liittyvät monilta osin sen heikkoon tunnettuuteen oppilaiden ja vanhempien keskuudessa. Oppilaat ja vanhemmat ei-

vät useinkaan tiedä, mistä esimerkiksi ennaltaehkäisevässä opiskeluhooltotyössä on kyse. Vanhemmille opiskeluhooltotyö saattaa kokonaisuutena näyttäytyä vaikeiden tilanteiden viimeisenä ratkaisukeinona. Ahtola (2013) kuvaa opiskeluhoollon nykyistä tilaa ongelmiin painottuvana: ”*Asia viedään oppilashuoltoryhmään vasta sitten, kun huoli herää. Ja huoltahan riittää.*” (Ahtola, 2013, 96). Huoltajilla tulisi käytännössä olla mahdollisuus osallistua myös ennaltaehkäisevän opiskeluhoollon toimintaan, mutta koulun vallitseva toimintakulttuuri ei aina mahdollista tällaista osallistumisen tapaa. Kontio (2013) on tutkinut moniammatillisten oppilashuoltoryhmien toimintaa. Tutkimuksessa itseasiassa havaittiin, että silloin kun huoltaja osallistuu oppilashuoltoryhmän kokouksiin, hänellä on merkittävä rooli päätöksentekoprosessissa (Kontio, 2013). Nykyinen opiskeluhooltolaki on ollut voimassa noin kuusi vuotta, ja sopeutuminen uudentyypisiin toimintamahdollisuuksiin voi luonnollisesti viedä aikaa.

Entistä yhteisöllisempään toimintakulttuuriin tähtäävä opiskeluhoolto voi tuntua vieraalta myös niiden opiskeluhoollon työntekijöiden näkökulmasta, joiden työnkuva on aikaisemmin painotunut lähinnä yksilötyöhön (Perälä ym., 2015). Esimerkiksi koulupsykologin työnkuva, työajan käyttötavat sekä työntekijäkohtaiset oppilasmäärät kaipaivat valtakunnallista yhdenmukaistamista, jotta oppilaat eivät joutuisi eriarvoiseen asemaan yhteisöllisen hyvinvointityön tai avun kartoittamisen suhteen (Hietanen-Peltola ym., 2019b). Eri osapuolten osallisuutta edistävän hyvinvointityön tulisi kuitenkin nykyisen opiskeluhooltolain mukaan olla kaikkien opiskeluhoollon toimijoiden, myös kuraattori- ja psykologipalveluiden, keskeinen toimintatapa, ja tämä selkeä painopisteen muutos edellyttääkin keskinäistä ymmärrystä kaikilta opiskeluhoollon toimijoilta (Hyvinvointisuunnitelma 2018–2021, Oulun kaupunki).

Kuten on todettu, yhteisöllisen opiskeluhoollon yksi tärkeimmistä piirteistä on sen ennaltaehkäisevyyteen tähtäävä luonne. Kuten Hjörne ja Säljö (2004) huomauttavat, opiskeluhooltoryhmien toiminta tyypillisesti perustuu käsillä olevan, usein akuutin ongelmatilanteen ratkaisemiseen. Tällöin opiskeluhooltoryhmän ongelmanratkaisuun liittyvät ajatuksenjuoksut ja ratkaisumallit jäävät helposti saattamatta sellaiseen muotoon, jossa niitä voisi hyödyntää jatkossakin samankaltaisissa tilanteissa. Nykyisen opiskeluhooltokulttuurin ongelmiin painottuvasta luonteesta voi kertoa myös se, että esille nousevat ongelmat liitetään herkästi oppilaaseen, eikä niinkään koko oppilaitoksessa vallitsevaan toimintakulttuuriin. Opiskeluhooltoryhmien toiminnassa ei siis keskitytä niinkään oppilaitoksen pedagogisiin toimintatapoihin, vaan yksilön käyttäytymiseen ja ongelmiin osana tätä pedagogista järjestelmää (Hjörne & Säljö, 2004). Hjörnen ja Säljön mukaan oppilaiden normaaliutta määrittellään sen mukaan, kuinka hyvin he pystyvät sopeutumaan koulun toimintakulttuuriin ja käytössä oleviin pedagogisiin menettelytapoihin.

2.3 Opiskeluhuollon toteutumisen seuranta

Opiskeluhuollon toteutumista seurataan sekä valtakunnallisesti että paikallisella tasolla. Opetushallitus ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) seuraavat yhteistyössä opiskeluhuollon toteutumista ja sen valtakunnallista vaikuttavuutta (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 25 §). Paikallisella tasolla opiskeluhuollon valvonnasta vastaa koulutuksen järjestäjä yhteistyössä oppilaitoksen sijaintikunnan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 26 §). Lisäksi koulutuksen järjestäjä arvioi opiskeluhuollon toteutumista ja vaikuttavuutta, sekä julkaisee arviointiin liittyviä keskeisiä tuloksia, joita voidaan hyödyntää valtakunnallisesti opiskeluhuollon arvioimisessa, tilastoimisessa ja kehittämisessä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 25 §). Erilaisia koulun toimintaa ja kouluhyvinvointia kartoittavia kyselytutkimuksia ovat esimerkiksi valtakunnalliset kouluterveyskyselyt sekä hyvinvointia ja terveydenedistämistä mittaava TEA-viisari (THL).

Opiskeluhuollon omavalvonta on siis laissa määrätty velvollisuus, ja omavalvonnan kautta tuotettujen aineistojen potentiaali paikallisten palveluiden kehittämisessä on merkittävä. Kerätty hyvinvointitieto menettää kuitenkin nopeasti merkityksensä, mikäli tietoa ei onnistuta hyödyntämään palveluiden jatkokehittämiseksi (Wiss ym., 2017). Wissin ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa kävi ilmi, että 8.-9.-luokkien oppilaita koskevia valtakunnallisia hyvinvointi- ja terveystietoja raportoitiin koulun henkilökunnalle vain 60 %:ssa kouluista. Vanhemmille kyseisiä tietoja puolestaan raportoitiin 40 %:ssa ja oppilaille 29 %:ssa kouluista. Lienee selvää, että vanhempien ja oppilaiden osallistaminen koulun hyvinvoinnin kehittämiseksi on vaikeaa tilanteissa, jossa yhteiseen hyvään kerätty tieto ei alkujaankaan saavuta kaikkia asianomaisia.

Nykyinen opiskeluhuollon lainsäädäntö painottaa ympäristön ja yhteisön kykyä vahvistaa lasten hyvinvointia ja mielenterveyttä (Hyvinvointisuunnitelma 2018–2021, Oulun kaupunki). Opiskeluhuollon omavalvonta liittyy tutkimukseeni siltä osin, että käytän työssäni aineistona Oulun kaupungin toteuttaman kyselytutkimuksen aineistoa, joka koostuu peruskouluikäisten lasten vanhempien vastauksista. Opiskeluhuollon seurantaan ja arviointiin liittyy pyrkimys hyödyntää esimerkiksi vanhemmilta kerättyä kokemuksellista hyvinvointitietoa opiskeluhoitosuunnitelmissa ja muissa konkreettisissa käytänteissä (Hyvinvointisuunnitelma 2018–2021, Oulun kaupunki). Tutkimuksessani hyödyntämässäni kyselyssä kartoitettiin vanhempien käsityksiä opiskeluhuollon toimivuudesta lastensa kouluissa. Aineisto on saatu käyttöön Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden yksiköstä. Kyselytutkimus on osa opiskeluhoitolain velvoittamaa koulutuksen järjestäjän toteuttamaa omavalvontaa.

3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Tässä luvussa tarkastellaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Vanhempien rooli koulun arjessa mahdollistuu muun muassa vanhempien osallisuuden kautta. Tuon esille keskeisiä tutkimustuloksia koskien vanhempien osallisuutta sekä yleisemmin kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Olen valinnut työni taustateoriaksi Epsteinin (1995) vanhempien osallisuuden mallin, joka koostuu kuudesta osallisuustyyppistä. Esittelen kyseisen mallin tämän pääluvun lopussa. Sitä ennen esittelen yleisemmin tutkimusta, jota aiheesta on kansainvälisesti tehty.

3.1 Vanhempien osallisuus koulun arjessa

Vanhempien osallisuus lastensa kouluarkeen on jo pitkään herättänyt kiinnostusta, ja tutkijat ovat erityisesti pyrkineet selvittämään, millainen vaikutus vanhempien osallistumisella on lasten koulumenestykseen (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Yksi koulutuksen keskeisimmistä tavoitteista on tukea lapsia saavuttamaan tavoitteitaan, ja näin ollen onkin loogista, että vanhempien osallistumista on tutkittu runsaasti nimenomaan lapsen koulumenestykseen liitettyinä (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Kuten opiskeluhuoltolain esittelyn kautta kävi ilmi, oppilaiden vanhemmilla on oma roolinsa yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttajina. Vanhemmat voivat osallistua koulun arkeen monin eri tavoin. Suomalaisen peruskoulun kontekstissa korostuu vanhempien ja lasten osallisuus paitsi yleisesti koulun arjessa myös koulun yhteisöllisessä opiskeluhuollossa. Vanhemmat ovat kuitenkin osallistuneet koulun arkeen jo pitkään ennen kuin on alettu puhumaan varsinaisesta yhteisöllisestä opiskeluhuollosta. Haluan aiheen käsittelyn yhteydessä painottaa näkökulmaa, jonka mukaan vanhempien osallisuus koulun arkeen voi edistää koulussa koettua yhteisöllistä hyvinvointia. Myös silloin, vaikka vanhempi ei hallitsisi nykyisen yhteisöllisen opiskeluhuollon termistöä.

Vanhempien osallisuus koulun arjessa vahvistaa merkittävästi oppilaan, luokan ja kouluyhteisön hyvinvointia (Hietanen-Peltola ym., 2018). Osallisuus käsitteenä etenkin arkikielessä on sinänsä selkeä ja ymmärrettävä, mutta käsitteen teoreettisesti yhtenäinen määrittäminen on osoittautunut hankalaksi. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että osallisuus on ainakin osallistumista, kuulumista, liittymistä, yhteisyyttä, yhteensopivuutta sekä mukaan ottamista (Isola ym., 2017). Osallisuuden käsitteen abstrakti luonne luo käsitteen käytölle tietynlaisia reunaehtoja,

mutta toisaalta moniulotteisuutensa ansiosta sen voidaan nähdä rakentavan siltoja eri hallintoalojen, oppiaineiden sekä metodologisten lähtökohtien välille (Isola ym., 2017).

Erityisen mielenkiintoisen osallisuuden käsitteestä tekee se, että osallisuus voidaan nähdä sekä päämääränä että itseisarvona. Yksilötasolla osallisuuden lisääntyminen näkyy hyvinvoinnin vahvistumisena, ja yksilöiden vahvistunut hyvinvointi puolestaan heijastuu koko yhteiskuntaan sosiaalisen kestävyuden sekä yhteiskuntaan suuntautuvan luottamuksen lisääntymisenä (Raivio & Karjalainen, 2013). Se, millaisena yksilöiden osallisuus näyttäytyy esimerkiksi suhteessa hyvinvointipalveluihin, on lähtökohtaisesti subjektiivinen kokemus. Kokemukset osallisuudesta tai ulkopuolelle jäämisestä ovat subjektiivisia, ja tämän lisäksi myös päätös osallistua tai olla osallistumatta on jokaisen yksilön henkilökohtainen valinta (Raivio & Karjalainen, 2013). Jotta esimerkiksi hyvinvointipalveluiden käyttäjien osallisuutta voitaisi vahvistaa, täytyisi ensiksi varmistua siitä, että osallistujat ylipäättään ovat tietoisia omista vaikutusmahdollisuuksistaan (Raivio & Karjalainen, 2013).

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä vahvistavat interventiot voivat vaikuttaa positiivisesti lapsen koulumenestykseen ja koulukäyttäytymiseen (Cox, 2005). Vanhempien osallisuus on tutkitusti positiivisesti yhteydessä lapsen koulumenestykseen (Boonk ym., 2018; Domina, 2005; Topor ym., 2010). Vanhemman osallisuus voi kuitenkin tapahtua monella eri tasolla, ja eri osallistumisen tasoja koskevat tutkimukset voivat tuottaa toisistaan hyvinkin poikkeavia tuloksia. Erilaisista osallistumisen tavoista erityisesti lapsen kanssa lukeminen kotona, vanhemman korkeat odotukset lastensa koulutuksellisia saavutuksia kohtaan, koulua koskeva vuorovaikutus lapsen kanssa sekä vanhemman rohkaisu ja tuki lapsen oppimiselle ovat osoittautuneet toimiviksi osallistumisen keinoiksi lapsen koulumenestystä ajatellen (Boonk ym., 2018). Myös osallistuminen vanhemman ja opettajan tapaamisiin, kotitehtävien tarkistaminen sekä vapaaehtoinen osallistuminen sekä kotona että koulussa näyttävät olevan positiivisesti yhteydessä lapsen koulumenestykseen (Domina, 2005).

Lapsen koulunkäynnin tukemisen taustalla on usein vanhempien aito tahto nähdä lapsensa onnistuvan koulun asettamissa vaatimuksissa (Mapp, 2003). Vanhempien tarjoama tuki voi heijastua lapsen toimintaan positiivisesti niin, että kun vanhemmat huomaavat lapsen saavan onnistumisen kokemuksia, heidän oma motivaationsa lapsen tukemiseen kasvaa entisestään (Mapp, 2003). Lisäksi vanhemman huomio lapsen osaamisen kehityksestä voi rohkaista vanhempaa kannustamaan lasta tarttumaan yhä haastavampiin tehtäviin (Pomerantz ym., 2007).

Vanhempien osallistuminen lastensa kouluarkeen voi vaikuttaa positiivisesti myös lasten kouluun sitoutumiseen (Wong ym., 2018). Vanhempien mahdollisuudet tukea lapsen koulunkäyntiä riippuvat paitsi perheistä itsestään myös koulun vallitsevasta toimintakulttuurista. Tyypillinen tukemisen tapa on auttaa lasta kotitehtävien tekemisessä, ja siinä vanhemmat usein kokevatkin pystyvänsä olla konkreettisesti avuksi (Räty, Kasanen & Laine, 2009). Vanhempien osallistumisen tavat vaihtelevat merkittävästi, mutta yksi käyttökelpoinen keino on jakaa vanhemman toiminta kotona tapahtuvaan ja koulussa tapahtuvaan osallistumiseen. Kotoa käsin tapahtuva osallistuminen (eng. *home-based involvement*) voi olla esimerkiksi koulutehtävissä auttamista tai kouluun liittyvistä asioista keskustelemista yhdessä lapsen kanssa (Green ym., 2007; Pomerantz ym., 2007). Vanhempi saattaa auttaa lasta koulutehtävissä muun muassa siksi, että hän ajattelee sitä odotettavan häneltä, tai siksi, että hän uskoo osallistumisensa edistävän lapsen oppimista tai osallistumisensa olevan toivottua (Hoover-Dempsey ym., 2001).

Wongin ja kollegoiden tutkimuksessa (2018) erityisesti vanhemman kotoa käsin tapahtuvalla osallistumisella oli suora vaikutus lapsen prososiaaliseen käyttäytymiseen koulussa, ja lisäksi kotoa käsin tapahtuva osallistuminen oli yhteydessä lapsen psykososiaaliseen hyvinvointiin. Kyseisessä tutkimuksessa esitettiin kuitenkin myös vanhemman liiallisen osallistumisen mahdollisuus. Niin kutsuttu liiallinen osallistuminen lapsen koulunkäyntiin saattaa vähentää lapsen omaa motivaatiota ja oppimisintoa, ja liiaksi osallistuvat vanhemmat saattavat myös rajoittaa lapsen autonomiaa turhan paljon (Wong ym., 2018). Pomerantzin ja kollegoiden (2007) mukaan vanhemman osallistuminen on erityisen hyödyllistä silloin, kun se tukee lapsen autonomiaa, keskittyy yksilön sijasta toimintaan ja sisältää positiivisia uskomuksia lapsen kehityksestä.

Jos tarkastellaan vanhempien osallistumista lastensa koulunkäyntiin kokonaisuudessaan, on todennäköistä, että vanhempien osallistuminen parantaa lasten koulumenestystä sekä taidollisen että motivationaalisen kehityksen osalta (Pomerantz ym., 2007). Pomerantzin ja kollegoiden (2007) mukaan vanhempi voi esimerkiksi opettaa lapselleen hyödyllisiä oppimisstrategioita, jotka opittuaan lapsi voi saavutetun osaamisen lisäksi kokea olevansa myös kyvykäs ja taitava.

Vanhemman osallistuminen kouluympäristössä (eng. *school-based involvement*) voi puolestaan näyttäytyä esimerkiksi keskusteluiltoihin (Green ym., 2007), vapaa-ajan tapahtumiin ja vapaaehtoistyöhön osallistumisena (Green ym., 2007; Pomerantz ym., 2007). Yksi vanhempien perinteisimmistä keinoista osallistua lapsen koulunkäyntiin kouluympäristössä ovat vanhempainillat. Rätyn ja kollegoiden (2009) Suomessa asuvia vanhempia koskevassa tutkimuksessa 40 %

vanhemmista ilmoitti osallistuvansa aina vanhempainiltoihin ja 45 % puolestaan kertoi osallistuvansa niihin lähes aina. Noin 15 % vanhemmista ilmoitti, että osallistui vanhempainiltoihin toisinaan tai harvoin. Samassa tutkimuksessa vanhemmista 93 %:lla oli positiivisia ja 7 %:lla negatiivisia kokemuksia vanhempainilloista (Räty ym., 2009).

Peruskoulun osalta on tavallista, että vanhemmat osallistuvat enemmän lastensa ollessa alakouluikäisiä (Hornby & Lafaele, 2011; Washington, 2011), ja alakoulu myös tyypillisesti tarjoaa vanhemmille enemmän osallistumisen mahdollisuuksia kuin muut kouluasteet (Washington, 2011). Adamsin & Christensonin (2000) mukaan myös vanhemman ja opettajan keskinäistä vuorovaikutussuhdetta koskeva luottamus on vahvempi alakoulussa kuin yläkoulussa tai lukiossa.

Vanhempi auttaa lastaan koulutehtävissä tyypillisesti eniten lapsen ollessa alakoulussa, ja aktiivisuus koulutehtävissä auttamiseen vähenee jatkuvasti siirryttäessä yläkouluun ja lukioon (Wei ym., 2019). Myös lapsen kanssa käyty keskustelu opiskelullisista tavoitteista ja arvoista vähenee lapsen kasvaessa, vaikkakaan keskusteluaktiivisuus ei vähene yhtä huomattavasti kuin koulutehtävissä auttaminen (Wei ym., 2019). Yläkouluun siirryttäessä vanhempien osallistumisen vähenemisen voi huomata konkreettisesti esimerkiksi tyhjinä pulpetteina vanhempainiloissa. Vanhempien osallistumisherkyys edellä mainituissa osallistumisen kategorioissa riippuu muun muassa vanhemman kokemista ulkopuolelta kumpuavista normeista osallistumiselle, sekä siitä, saako vanhempi lapseltaan kutsun osallistua (Wei ym., 2019). Näiden tekijöiden lisäksi myös vanhemman omaa rooliaan koskevilla uskomuksilla ja minäpystyvyydellä (eng. *self-efficacy*) on vaikutusta siihen, kuinka aktiivisesti hän osallistuu lapsensa kouluarkeen koulupolun eri vaiheissa (Wei ym., 2019). Mikäli vanhempi ajattelee, että koulu hallitsee lapsen kasvatustehtävän parhaiten, hän ei välttämättä ole edes halukas aktiivisesti osallistumaan lapsensa kouluarkeen, ei koti- eikä kouluympäristössä (Hornby & Lafaele, 2011).

Boonk ja kollegat (2018) huomauttavat, että vanhempien osallistuminen ei välttämättä varsinaisesti vähene lapsen kasvaessa, vaikkakin suoraan osallistumista vaativiin aktiviteetteihin, kuten koulutehtävissä auttamiseen, käytettävä aika väheneekin. Lapsen kasvaessa vanhemmat voivat suoran ohjauksen ja auttamisen sijaan luoda lapsen oppimiselle suotuisan ympäristön, joka edesauttaa lapsen oppimista ja kehitystä kokonaisvaltaisesti (Boonk ym., 2018). Lapsen kannustaminen ja kehuminen hänen vaivannäöstään tukee lapsen kokonaisvaltaista oppimista, ja kouluun liittyvät keskustelut lapsen kanssa niin ikään vaikuttavat positiivisesti koulussa suoriutumiseen (Boonk ym., 2018).

Mitä tulee vanhempien osallistumiseen, on melko tavallista, että vanhemmat eivät koe osallistumista omalla kohdallaan kovinkaan merkityksellisenä asiana. Toisinaan vanhemmat myös perustelevat osallistumattomuuttaan ajanpuutteella, hankalilla aikatauluilla sekä sillä, etteivät usko olevansa yhtä taitavia kuin opettajat (Brock & Edmunds, 2010). Lisäksi vanhemmat saattavat perustella osallistumattomuuttaan sillä, että uskovat, etteivät heidän lapsensa edes haluaisi apua vanhemmiltaan (Brock & Edmunds, 2010). Myös vanhempien negatiiviset kokemukset omilta kouluajoiltaan sekä lapsen aikaisemmista kouluista saattavat vähentää vanhempien halukkuutta osallistua aktiivisesti (Hornby & Lafaele, 2011). Ne vanhemmat, jotka uskovat kasvatustapansa vaikuttavan lapsen kehitykseen, näkevät kouluarkeen osallistumisen huomattavasti positiivisempänä asiana kuin ne vanhemmat, jotka eivät usko pystyvänsä juurikaan vaikuttamaan lapsensa kehitykseen (Hornby & Lafaele, 2011).

3.2 Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi siihen, rohkaistaanko vanhempia osallistumaan, ja jos rohkaistaan, millä tavoin tämä käytännön tasolla näkyy. Vanhempien osallistamista voi koulun puolelta jarruttaa esimerkiksi kirjallisten toimintaohjeiden puute, opettajien niukka tietotaito vanhempien osallistamisesta sekä yksinkertaisesti toimintakelpoisten ideoiden puute (Hornby & Witte, 2010). Suomalaisen peruskoulun osalta kirjalliset linjaukset osallistamisesta ovat kunnossa niinkin korkealla kuin lain tasolla (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013), mutta käytännön toteutukset saattavat edelleen usein jäädä puolitiehen.

Eri kulttuureista tulevien perheiden osallistaminen voi aiheuttaa hankaluutta esimerkiksi kieli-muurin vuoksi. Osa maahanmuuttajataustaisista perheistä saattaa esimerkiksi olla kotoisin sellaisen kulttuurin piiristä, jossa vanhemman osallistumista lapsen kouluarkeen ei olla lainkaan painotettu, ja tällöin heille voi olla luontaista jättäytyä toiminnan ulkopuolelle (Hornby & Witte, 2010). Erilaisista etnisistä taustoista tulevien perheiden huomioiminen koulun yhteisöllisessä kulttuurissa lienee merkittävä kehityskohde sekä Suomessa että kansainvälisesti.

Opettajien käsityksiä vanhempien osallistumisesta

Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen kulmakivenä on paitsi ammattilaisverkoston välinen yhteisöllisyys myös yksittäisten kasvattajien toiminta. Ahtolan ja Kiiski-Mäen (2010) koulu-

psykologien työnkuvaa käsittelevässä tutkimuksessa koulun muut henkilökunnan jäsenet arvioivat, että psykologin tekemä yhteistyö opettajien ja vanhempien kanssa on tärkeää, mutta että sitäkin tärkeämpää on kuitenkin lapsen auttaminen suorassa kontaktissa. Vanhemmilla ja opettajilla on aina jonkinlainen mielikuva kodin ja koulun välisen yhteistyön luonteesta. Hillin ja Craftin (2003) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien kasvanut arvostus vanhempien osallistumista kohtaan oli positiivisesti yhteydessä lasten parempaan koulumenestykseen ja erityisesti lukemisen taitoihin. On tärkeää huomata, että vanhempien osallisuuteen lastensa kouluarjessa vaikuttaa aina väistämättä myös koulun henkilökunta odotuksineen, arvoineen ja asenteineen.

Millaisia käsityksiä opettajilla sitten on vanhempien osallistumisesta lasten kouluarkeen? Jo opettajaksi opiskelemisen aikana kerätty tieto vanhempien osallistamisesta lisää tulevien opettajien tietämystä erilaisista perheistä, ja jo etukäteen kerrytetyn tiedon avulla tulevat opettajat voivat hyödyntää osaamistaan esimerkiksi koulun ohjeistusten kehittämiseksi (Evans, 2013).

Hindinin (2010) tutkimuksessa opettajaksi opiskelevien uskomukset vanhempien roolista kouluarjessa jaoteltiin neljään kategoriaan, jotka olivat seuraavanlaiset:

1. Vanhemmille tulisi tiedottaa koulun tapahtumista, joihin heidän lapsensa liittyvät
2. Vanhempien tulisi auttaa lapsiaan koulutehtävissä
3. Vanhempien tulisi tehdä yhteistyötä opettajien kanssa tukeakseen lastensa koulunkäyntiä
4. Vanhempien tulisi rohkaista ja motivoida lapsiaan saavuttamaan opiskeluun liittyviä tavoitteitaan (Hindin, 2010, 82)

Kuten voidaan huomata, yllä esitetyt opettajaksi opiskelevien uskomukset vanhempien roolista edustavat sekä yhteisöllisiin että yksilöllisempiin toimintatapoihin liittyviä odotuksia. Yllä olevissa käsityksissä vanhempien rooli nähdään niin tiedon vastaanottajana, lapsen osaamisen edistäjänä kuin osallistuvana tiimipelaajanakin. Samassa tutkimuksessa (Hindin, 2010) tutkittavilta kysyttiin myös heidän uskomuksiaan opettajan roolista kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisessa. Tutkittavien vastaukset liittyen opettajan tehtäviin muodostivat kolme kategoriaa:

1. Opettajan tulisi tarjota vanhemmille tietoa lapsen koulussa tapahtuneesta kehityksestä
2. Opettajan tulisi rohkaista vanhempia osallistumaan

3. Opettajan tulisi omalla toiminnallaan edesauttaa vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä (Hindin, 2010, 83)

On tärkeää huomata, että opettajien ja vanhempien tekemä kasvatusyhteistyö riippuu sekä koulun ja luokan toimintakulttuurista että yksilöiden luonteenpiirteistä. Opettaja on ammattinsa takana yksityishenkilö ja vanhempi niin ikään muutakin kuin lapsensa huoltaja. Sekä vanhemmat että opettajat saattavat usein löytää itsensä haastavien kysymysten ääreltä. Kuinka tulla toimeen oppilaiden hankalien vanhempien kanssa? Kuinka saada opettaja ymmärtämään lapseni parasta? Addi-Raccahin ja Ainhorenin (2009) tutkimuksessa havaittiin, että myös koulukohtainen hallintotapa voi vaikuttaa siihen, millaiseksi opettajien ja vanhempien välinen vuorovaikutussuhde muotoutuu. Tutkimuksen mukaan kaikista vahvimpia ristiriitoja opettajien ja vanhempien välille näyttäisi syntyvän sellaisissa kouluissa, joissa vanhemmilla on merkittävästi valtaa erityisesti opetukseen ja koulun ohjeistuksiin liittyen. Opettajat tyypillisesti tunnistavat vanhempien osallistamisen tärkeyden, mutta valtasuhteiden kannalta on tärkeää, että vanhempien osallistaminen pohjautuu pikemminkin kasvatuskumppanuuden vahvistamiseen kuin yksipuoliseen vanhempien voimaannuttamiseen (vrt. *teacher-parent-partnership vs. parent empowerment*) (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009).

Opettajaksi opiskelevien koulutukseen ei tavallisesti sellaisenaan sisälly kursseja, joissa harjoiteltaisi perheiden osallistamiseen liittyviä taitoja (Bartels & Eskow, 2010). Koskelan (2009) tutkimuksessa suomalaiset opettajat eivät kokeneet saaneensa koulutuksessaan valmiuksia varsinaisesti opiskeluhooltoon liittyen, vaikkakin he kyllä kokivat saaneensa teoreettista ja käytännöllistä tietoa lapsen kehittymisestä ja oppimisesta yleisemmällä tasolla. Vakituksessa työssä toimivat opettajat ovat vanhempien kanssa yhteydessä monella tavalla, joista tyypillisimpiä ovat esimerkiksi koulutyöhön liittyvät tiedotukset ja yhteyden pitäminen sähköisesti tai puhelimitse (Hindin, 2010). Vanhempien ja koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä helpottanee se, että kaikki osapuolet tunnistavat toistensa aseman lapsen hyvinvoinnin tukijoina. Koulun henkilökunnan välittävä ja arvostava suhtautuminen vanhempien osallistumiseen ja rooliin kanssakasvattajina rohkaisee vanhempia osallistumaan koulun arkeen ja lastensa opintojen sujuvoittamiseen (Mapp, 2003).

3.3 Vanhemmat konkreettisesti koulun arjessa

Yksi merkittävä vanhempia osallistava toimintamuoto koulun piirissä on vanhempainyhdistystoiminta. Vanhempainyhdistystoiminta perustuu vapaaehtoisuuteen, eikä toimintaa ole säädelty

perusopetuslaissa tai muissa perusopetusta koskevissa asiakirjoissa (Rimpelä ym., 2008). Valtakunnallisesti toimivaan kasvatusyhteistyöjärjestöön, Suomen Vanhempainliittoon, kuuluu noin 1300 rekisteröityä vanhempainyhdistystä ympäri Suomea, ja nämä yhdistykset toimivat sekä päiväkodeissa, peruskouluissa että toisen asteen oppilaitoksissa (Suomen Vanhempainliitto). Vanhempainyhdistykset voivat kuitenkin toimia myös vapaamuotoisina ryhminä ilman, että ne ovat rekisteröityjä yhdistyksiä (Rimpelä ym., 2008). Usein vanhempainyhdistykset ovat oppilaitoskohtaisia. On kuitenkin olemassa myös alueellisia vanhempainyhdistyksiä, jotka voivat osallistua esimerkiksi sijaintikuntansa turvallisuussuunnitelma- ja liikenneympäristöasioiden työ- ja ohjausryhmiin (Metso & Repo, 2015).

Vanhempainyhdistykset osallistuvat kouluissa esimerkiksi varainhankintaan, teemapäivien ja koulun juhlien suunnitteluun, retkien ja leirikoulujen järjestämiseen sekä koulutilojen ja piha-alueiden suunnitteluun (Rimpelä ym., 2008). Varainhankinta ja teemapäivät ovatkin vakiintuneita vanhempien osallistumisen tapoja etenkin alakouluissa. Vanhempien osallistumismahdollisuudet ovatkin pitkään painottuneet erilaisiin tarvelähtöisiin tehtäviin, kuten esimerkiksi varainkeruuseen ja luokkaretkien käytännön asioiden suunnitteluun. Rimpelän ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa vanhempainyhdistysten osallistumismahdollisuuksien suhteen havaittiin, että vanhempainyhdistykset eivät osallistu juuri lainkaan esimerkiksi opiskeluhuollon terveyspalveluiden kehittämiseen. Tutkimuksessa yli puolet vanhempainyhdistyksistä arvioi, että kouluterveydenhuollon toteuttama yhteistyö vanhempainyhdistysten kanssa on riittämätöntä (Rimpelä ym., 2008). Vanhempainyhdistysten rooli koulu yhteisössä, kunnassa ja terveyden edistämistyössä on edelleen selkiintymätön (Rimpelä ym., 2008), ja tämä vaikeuttaa vanhempainyhdistysten osallistumista monipuolisesti esimerkiksi yhteisöllisen opiskeluhuollon kehittämiseen.

Vanhempainyhdistystoiminta perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin osallistuvat vanhemmat ovat tehneet tietoisin päätöksin tulla mukaan toimintaan. Usein vanhemmat jäävät vanhempainyhdistystoiminnan ulkopuolelle vedoten kiireisiin aikatauluihin ja muihin aikaa vieviin velvollisuuksiin (Mapp, 2003). Myöskään yhdistystoiminta itsessään ei kiinnosta monia vanhempia, ja kiinnostuksen puute on niin ikään yksi syy olla osallistumatta toimintaan (Mapp, 2003). Voidaankin pohtia, miten vanhempi voisi osallistua lapsensa koulun toimintaan ilman, että se sitoisi häntä minkään uuden varsinaisen ryhmän jäseneksi.

Vanhempien käsityksiä yhteisöllisestä opiskeluhuollosta ja koulun yhteisöllisestä toimintakulttuurista on tutkittu Suomessa tähän mennessä melko vähän. Nykyistä ennaltaehkäisevyyteen ja

yhteisöllisyyteen painottuvaa opiskeluhoitoa on tutkittu jonkin verran esimerkiksi opiskeluhoitojen toimijoiden moniammatillisuuden näkökulmasta. Vanhempien osallisuus koulun toiminnassa on kuitenkin ollut tärkeä kysymys jo pitkään, ja aiheesta on löydettävissä Suomessa lukuisia kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmia. Vanhempien näkökulmaa kodin ja koulun yhteistyöstä on tarkasteltu muun muassa Saarelan (2014) ja Airaksisen (2012) pro gradu -tutkielmissä. Sekä vanhempien että opettajien näkökulmaa aiheesta ovat tutkineet pro graduissaan ainakin Latvala (2016) sekä Hintsala ja Leppänen (2013). Myös väitöskirjoja (ks. esim. Metso, 2004; Suhola, 2017) ja muita tieteellisiä tutkimuksia (ks. esim. Lantela & Lakkala, 2020) koulumaailmasta vanhempien näkökulmasta on tehty ja tekeillä.

Eri osapuolten näkemykset vanhempien roolista koulun arjessa

Kun tarkastellaan vanhempien roolia koulun yhteisöllisessä opiskeluhoitossa ja ylipäätään toimintakulttuurissa, herää kysymys siitä, kenen näkökulmasta käsin vanhempien roolia oikeastaan kuvaillaan. Osallisuus, toimijuus ja yhteistyö ovat kaikki sinänsä merkityksellisiä toimintapyrkimyksiä, mutta käsitteiden ja käytännön suhteen tulee pysyä sensitiivisenä sille, keiden näkökulmasta puhutaan ja keiden ideaa osallisuudesta pyritään tuomaan toteutukseen. Koska osallisuus voi tarkoittaa eri osapuolille eri asioita, on tärkeää hahmottaa osallisuuden erilaisia mahdollisia ilmenemismuotoja.

Huoltajien rooli yhteisöllisen opiskeluhoitojen toteuttajina on useimmiten melko näkymätön. Huoltajat saattavat kokea, että he eivät liity opiskeluhoitoon millään tavalla, eikä opiskeluhoito edes käsitteenä sano heille juuri mitään (Suhola, 2017). Yksi syy tähän hajanaisuuteen voi olla siinä, että opiskeluhoito nähdään edelleen pääasiallisesti terveydenhoitona, jonka päätavoitteena on sellaisten lasten, nuorten ja perheiden auttaminen, joilla on kasapäin ongelmia. Esimerkiksi koulupsykologin työtehtävät ovat historiallisesti painottuneet yksittäisten oppilaiden tutkimiseen erilaisten arviointityökalujen keinoin, ja huomattavasti vähemmälle huomiolle ovat jääneet oppilaiden kouluympäristöön liittyvät havainnot ja arviot (Conoley & Gutkin, 1995).

Mielikuvaa opiskeluhoitojen ongelmalähtöisyydestä on vaikeaa muuttaa, eikä vähiten sen vuoksi, että opiskeluhoitojen toteutustavat poikkeavat valtakunnallisesti niin merkittävästi toisistaan. Vaikka opiskeluhoitojen toimijoiden ja vanhempien välinen oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamiseen tähtäävä yhteistyö nähdään todella tärkeänä, opiskeluhoitossa toteutettava työ

on edelleen enemmän reaktiivista kuin proaktiivista (Mäenpää & Åstedt-Kurki, 2008a). Pyrkimys yhteisöllisen opiskeluhuollon vahvistamiseen on samalla pyrkimys nykyistä ennaltaehkäisevämpään toimintakulttuuriin.

On tärkeä kiinnittää huomiota siihen, millaisia rooleja vanhemmille on tarjolla koulun arjessa. Vanhemman rooli voidaan nähdä joko ammattilaisilta tulevan tiedon vastaanottajana tai vaihtoehtoisesti oman roolinsa, vanhemmuuden, asiantuntijana (Sihvonen, 2018). Vanhemman asiantuntijuus koostuu ainutlaatuisista piirteistä, jotka eroavat selkeästi ammattilaisten asiantuntijuuden piirteistä (Sihvonen, 2018). Mitä koulumaailmaan tulee, vanhempien ja koulun henkilökunnan välinen yhteistyö voi olla haastavaa monestakin syystä. Koulun henkilökunnan ja vanhempien väliset näkemykset toistensa rooleista ovat usein niin moninaisia ja toisistaan poikkeavia, että yhteistyö voi pahimmillaan jämähtää liian jyrkkiin näkemuseroihin (Koskela, 2009). Erityisen ikävää vaikeisiin tilanteisiin joutumisesta tekee se, että negatiivinen kehä usein ruokkii itse itseään. Opiskeluhollossa yhteistyösuhteen aloittamisella on suuri merkitys sille, millaiseksi se lähtee ajan saatossa kehittymään (Suhola, 2017).

Yksi koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen keinoista voisi olla erilaisten osallistumisen tapojen tunnistaminen. Vanhemman osallisuus koulun toiminnassa koostuu laajasta kirjosta erilaisia vaikuttamismahdollisuuksia, joista osa tunnistetaan osallisuudeksi paremmin kuin toiset (Fisher, 2016). Yhdelle vanhemmalle koulun tapahtumiin osallistuminen voi olla tärkeä väylä, kun taas toiselle ominaisin tapa osallistua voi olla lapsen ja luokka- tai koulu yhteisön tukeminen kotoa käsin, vaikkapa sähköisten palveluiden avulla. Fisher (2016) on muodostanut vanhemman osallisuuden tavoista neliosaisen mallin, joka koostuu seuraavista kategorioista:

1. Kouluympäristössä tapahtuva, kouluorganisaation toimintaan osallistuminen, joka liittyy kouluorganisaation resurssien ja voimavarojen kehittämiseen.
2. Kouluympäristössä tapahtuva, vanhemman omaa lasta ja hänen lähiympäristöään koskeva osallistuminen ja vaikuttaminen, joka liittyy koulun hyödyntämiin toimintatapoihin ja niistä syntyneisiin lopputulemiin.
3. Koulun ulkopuolella tapahtuva, vanhemman omaa lasta ja hänen lähiympäristöään koskeva osallistuminen, joka keskittyy koulun pedagogiikan ja kouluhyvinvoinnin teemoihin.
4. Koulun ulkopuolella tapahtuva, kouluorganisaatiota koskeva toiminta, joka tähtää koko organisaation hyvinvoinnin ja oppilaiden tuen vahvistamiseen.

(Fisher, 2016, 462)

Yllä esitelty Fisherin malli tuo esiin lähtökohdan, jonka mukaan vanhemman osallistuminen voi tapahtua sekä kouluympäristössä että kotoa käsin. Kumpikaan osallistumisympäristö ei sulje toisiaan pois, mutta potentiaaliset osallistumisen tavat voivat vaihdella riippuen siitä, kuinka paljon vanhempi on valmis osallistumaan, ja minkä tyyppiseen toimintaan hän haluaa aikansa ja tahtonsa keskittää.

Perheiden erilaisten lähtökohtien vaikutus osallistumiseen

Perheen sosioekonominen asema voi osaltaan vaikuttaa siihen, miten perhe suuntautuu erilaisia instituutioita, kuten tässä tapauksessa koulua kohtaan. Honkanen, Poikolainen ja Karlsson (2018) ovat tutkineet lapsiperheiden suhtautumista hyvinvointipalveluihin. Heidän aineistossaan kävi ilmi, että matalammin koulutetut vanhemmat kokivat hyvinvointipalveluihin hakeutumisessa torjunnan kokemuksia useammin kuin koulutetummat vanhemmat. Vanhempien koulutustausta vaikuttaa myös siihen, millä tavoin he suhtautuvat lapsen kouluun ja sen välittämiin ohjeistuksiin ja arvoihin (Räty ym., 2009). Rätyn ja kollegoiden (2009) mukaan korkeammin koulutetut vanhemmat usein kokevat koulun helpommin lähestyttäväksi kuin matalammin koulutetut vanhemmat. Matalammin koulutetut vanhemmat eivät osallistu koulun toimintaan yhtä aktiivisesti kuin korkeammin koulutetut, vaikkakaan koulutustausta ei ole yhteydessä vanhemman ja opettajan välisen suhteen laatuun (Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

Yksi mahdollinen selitys matalammin koulutettujen vanhempien vähäisemmälle osallistumiselle voi olla se, että omien koulukokemustensa vuoksi he eivät koe olevansa tarpeeksi osaavia osallistuakseen lastensa koulunkäyntiin (Kohl ym., 2000). Akateemisten taitojen puuttuminen ei kuitenkaan ole este osallistumiselle, sillä vanhemmat ovat joka tapauksessa erityislaatuudessa asemassa suhteessa lastensa kehitykseen, ja tärkeän asemansa kautta he voivat tarjota lapsille erityisesti emotionaalista tukea sekä kannustaa lapsiaan toteuttamaan tavoitteitaan (Walker, Shenker & Hoover-Dempsey, 2010). Olisi joka tapauksessa tärkeää, että koulu pystyisi tunnistamaan oppilaiden perhetaustoja, ja sitä kautta tarjoamaan erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia erilaisille perheille.

Lantela ja Lakkala (2020) ovat tarkastelleet koulun roolia lasten ja nuorten hyvinvoinnin tuki-jana sekä vanhempien että lasten näkökulmasta. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että perheen tarjoaman tuen määrällä ja laadulla on vaikutusta siihen, kuinka todennäköisesti lapsi hakeutuu

tarvitsemiensa hyvinvointi- ja terveyspalveluiden piiriin. Lapset ja nuoret, jotka saavat paljon tukea perheeltään, hakeutuvat avun piiriin suuremmalla todennäköisyydellä kuin ne lapset ja nuoret, joiden perheet eivät onnistu tukemaan heitä riittävästi (Lantela & Lakkala, 2020).

Perheen sosioekonominen asema voi myös heijastua lapsen kokemukseen omasta hyvinvoinnistaan. Wiss'n ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa keskimäärin 31 % niistä oppilaista, joiden perheessä oli taloudellisia ongelmia, raportoi koulu-uupumuksesta. Lisäksi 40 % oppilaista, jotka raportoivat perheensä taloudellisen tilanteen huonoksi, kertoivat kokeneensa kahta tai useampaa terveydentilaan liittyvää oiretta päivittäin (Wiss ym., 2017). Perheen tulotaso sekä etninen tausta voivat heijastua myös tiettyjen vanhempien osallisuutta tukevien interventioiden vaikuttavuuteen, ja niinpä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kehitettäessä on tärkeää huomioida sekä perheen että oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitys oppimiselle ja kouluhyvinvoinnille (Desimone, 1999)

3.4 Vanhemman kuusi osallisuuden tyyppiä (Epstein, 1995)

Yksi merkittävistä vanhempien kouluosallisuuden tutkijoista on sosiologi Joyce Epstein. Epstein on useiden vuosikymmenten ajan tutkinut kodin, koulun ja muiden yhteisöjen sisällä välitsevaa vuorovaikutusta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö painottuu ajatukseen siitä, että oppilaat nähdään koulustatuksensa takana myös lapsina, joiden perheillä on valtava voima edesauttaa lasten kehitystä ja oppimista (Epstein, 1995). Jotta perheiden ja koulujen yhteiset tavoitteet lasten parhaaksi saataisi toteutettua, paitsi koulun kasvattajien myös vanhempien tulee tunnistaa omat velvollisuutensa yhteistyön tärkeinä osapuolina (Epstein, 1995). Epstein (2011) painottaa, että vaikka lasten vanhemmat eivät kävisi lastensa kouluilla fyysisesti, vanhemmat ovat aina mukana lasten mielissä, sydämissä, toiveissa ja ongelmissa.

Koulussa tehdään väistämättä valintoja sen suhteen, millaisia vuorovaikutuksen keinoja siellä vaalitaan (Epstein, 1995). Erilaiset kommunikaation väylät saattavat täyttää vain minimivaatimukset, tai päinvastoin, monipuolisista kommunikaatioväylistä on saatettu tehdä koululla ykkösprioriteetti (Epstein, 1995). Monipuolinen kommunikaatio ja vuorovaikutus kodin ja koulun välillä johtaa parhaimmillaan siihen, että oppilaat saavat monesta eri suunnasta arvokasta viestiä siitä, kuinka tärkeää on panostaa kouluun, työskennellä ahkerasti, käyttää avuksi luovuutta sekä huomioida kanssaolijat (Epstein, 1995).

Epstein on (1995) kehittänyt vanhempien osallisuutta koskevan teoreettisen mallin, joka käsittelee kuusi erilaista vanhemman osallisuuden tyyppiä. Jokaiseen kuuteen osallisuuden tyyppiin liittyy olennaisena osana välittämisen kulttuuri, joka ilmenee eri osallisuuden tyypeissä eri tavoin. Epstein (1995) on teoreettisessa työssään painottanut koulun osuutta ja velvollisuutta yhteistyön kehittämisessä, ja niinpä hänen tutkimustensa teoreettiset lähtökohdat painottuvat pitkälti siihen, mitä koulut ja opettajat voivat tehdä vahvistaakseen kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumista.

Jokainen kuudesta osallisuuden tyyppistä edellyttää kaksisuuntaista kommunikaatiota, jonka avulla vanhemmat ja koulun henkilökunta pystyvät jakamaan tietoa ja ideoita, ja oppivat kunnioittamaan toistensa roolia lapselle tärkeinä aikuisina (Epstein, 2011). Jokaiseen kuuteen osallisuuden tyyppiin liittyy kuvailevia luonnehdintoja, jotka havainnollistavat sitä, miten kyseinen osallisuuden tyyppi vastaa huolenpidon, luottamuksen ja kunnioituksen teemoihin (Epstein, 1995). Nämä luonnehdinnat on kirjoitettu auki jokaisen osallisuuden tyyppin kuvauksen alkuun.

1. Vanhemmuus (eng. *parenting*)

Tukeminen, hoitaminen, kasvattaminen. Vanhempi ymmärtää vanhemmuutensa kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa lapsen kehitys muovautuu kodin ja koulun yhteisvaikutuksesta. Vanhempi on tietoinen omista ja muiden haasteista vanhemmuudessa, ja kokee saavansa tukea koulun henkilökunnalta ja toisilta vanhemmilta.

2. Kommunikaatio (eng. *communication*)

Yhteenkuuluvuus, tarkkaileminen. Ymmärrys koulun toimenpiteitä ja tavoitteita kohtaan. Vanhempi pyrkii tarkkailemaan lapsen edistystä ja vastaamaan lapsen kouluarjessa ilmeneviin ongelmiin. Vanhempi toimii yhteistyössä koulun opettajien kanssa ja kokee yhteydenpidon toimivaksi.

3. Vapaaehtoinen osallistuminen (eng. *volunteering*)

Vapaaehtoisuus, valvominen. Vanhempi ymmärtää opettajan työn merkityksen, ja sitä kautta pyrkii itse tekemään voitavansa tukeakseen lapsen koulutyötä. Vanhempi on tietoinen siitä, että perheet ovat arvostettu osa kouluarkea. Vanhempi voi esimerkiksi osallistua vapaaehtoistyöhön koulun tai luokan hyväksi.

4. Oppiminen kotiympäristössä (eng. *learning at home*)

Onnistuminen, tunnistaminen, palkitsevuus. Vanhempi opettelee, kuinka voisi parhaiten tukea, rohkaista ja auttaa lastaan koulutehtävissä kotoa käsin. Vanhempi keskustelee koulusta ja koulutehtävistä lapsen kanssa ja pyrkii pysymään ajan tasalla siitä, millaisia asioita lapsen luokassa minäkin ajanjaksona käsitellään. Vanhempi näkee lapsen paitsi omana lapsenaan myös uuden tiedon oppijana.

5. Päätöksenteko (eng. *decision making*)

Harkitseminen, edistäminen. Vanhempi on tietoinen niistä toimista ja päätöksistä oppilaitoksen ja kunnan tasolla, jotka koskevat hänen lapsensa koulunkäyntiä. Vanhempi kokee olevansa osa koulun arkea, ja on tietoinen omista vaikuttamismahdollisuuksistaan koulussa. Vanhempi myös jakaa kokemuksiaan muiden vanhempien kanssa.

6. Yhteistyö yhteisön kanssa (eng. *collaborating with community*)

Jakaminen, antaminen. Vanhempi on tietoinen paikallisista tukimahdollisuuksista, joihin perhe on oikeutettu lapsen turvallisen ja terveellisen koulutien varmistamiseksi. Vanhempi toimii yhteistyössä muiden perheiden kanssa erilaisissa kouluarkeen liittyvissä yhteisöissä. Vanhempi on tietoinen koulun roolista yhteisössä ja yhteisön vaikutuksista kouluarkeen.

(Epstein, 1995, suomennettu)

Kaikkien yllä lueteltujen osallisuuden tyyppien on mahdollista toteutua koulu yhteisössä, mutta se edellyttää sekä perheiden että koulun puolelta paljon työtä. Jotta koulu voisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea lasten tervettä kehitystä ja hyvinvointia, tulee sen huolehtia myös lasten perheiden hyvinvoinnista (Epstein, 1995). Epstein näkee, että vanhempien osallistaminen kouluarkeen voi vaikuttaa positiivisesti muun muassa koulun ilmapiiriin, tarjottaviin lapsi- ja perhepalveluihin sekä koulun aikuisten keskinäiseen yhteisöllisyyteen. On myös tärkeää huomata, että jokainen koulu voi kohdallaan arvioida, mitkä konkreettiset käytännöt edistäisivät juuri kyseisen yhteisön tavoitteita kaikista parhaiten (Epstein, 1995).

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Toteutan työni empiirisen osuuden kvalitatiivisin menetelmin hyödyntäen fenomenografista analyysimenetelmää. Tarkoituksena on tutkia peruskoululaisten lasten vanhempien käsityksiä koulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. Yhteisöllisen opiskeluhuollon käsite liittyy vahvasti tutkimukseeni, ja näen yhteisöllisen opiskeluhuollon olevan keskeinen osa koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamista.

4.1 Tutkimuskysymys

Haen tutkimuksessani vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Millaisia käsityksiä vanhemmilla on peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista?

Tarkoituksena on asetetun tutkimuskysymyksen avulla selvittää, miten vanhemmat käsittävät yhteisöllisen hyvinvoinnin ilmenemisen ja sen vahvistamisen mahdollisuudet lastensa kouluissa. Tarkastelemalla vanhempien käsityksiä peruskoulun yhteisöllisestä hyvinvoinnista voidaan hahmottaa myös vanhempien tärkeää roolia koulun arjessa. Uskon, että vanhempien käsitysten tutkiminen avaa tärkeitä näkökulmia keskusteluun siitä, mihin koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin kehittämisessä olisi jatkossa tarpeen kiinnittää huomiota. Lisäksi on tärkeää selvittää, millä tavoin vanhemmat käsittävät yhteisöllisen opiskeluhuollon osana kouluhyvinvoinnin kehittämistä. Pyrin vanhempien käsityksiä tutkimalla saamaan tietoa edellä mainituista teemoista.

4.2 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukkona on peruskoululaisten lasten vanhemmat (N=930), joiden käsitykset rajaamastani ilmiöstä ovat tarkastelun kohteena. Käytän tutkimuksessani aineistona peruskouluikäisten lasten vanhemmille osoitetun tutkimuskyselyn vastauksia. Tutkimuksessa käyttämäni aineisto on peräisin Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden yksiköstä. Olen saanut aineiston käyttämistä varten tutkimusluvan joulukuussa 2019, ja tuolloin olen myös vastaanottanut sähköisen aineiston. Kyseessä on alun perin peruskoululaisten lasten vanhemmille suunnattu kysely, joka kokonaisuudessaan on koostunut sekä määrällisistä että laadullisista kysymyksistä.

sista kysymyksistä. Kysely on toteutettu osana opiskeluhuollon omavalvontaa, jota opiskeluhuoltolaki (1287/2013, 26 §) velvoittaa koulutuksen järjestäjää toteuttamaan yhdessä oppilaitoksen sijaintikunnan opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa.

Kyselytutkimus on toteutettu alkuvuodesta 2019, jolloin vanhemmat (alkuperäisessä kyselytutkimuksessa on käytetty termiä *huoltaja*) ovat saaneet kyselyn sähköisessä muodossa täytettäväkseen. Kysely on toteutettu sähköisen ZEF-kyselytyökalun avulla. Kyselytutkimuksen linkki on lähetetty koulujen toimesta oppilaiden vanhemmille Wilman välityksellä. Kyselyyn vastaminen on luonnollisesti ollut täysin vapaaehtoista. Julkinen linkki on muuttunut muodoltaan henkilökohtaiseksi siinä vaiheessa, jos vanhempi on päättänyt avata linkin. Kyselylinkki on tavoittanut 2828 vanhempaa. Näistä 1389 vanhempaa on vastannut kyselyn kaikkiin kysymyksiin ja 1954 vanhempaa on vastannut vain osaan kysymyksistä. Vastausprosentti on näin ollen ollut 69,1 %.

Kyselytutkimuksessa on ollut pääasiassa väittämämuotoisia kysymyksiä koskien oppilashuollon yhteisöllistä toimintaa, oppilashuollon yksilökohtaista tukea sekä oppilashuollon koulukuraattori- ja koulupsykologipalveluita. Vanhemmat ovat voineet vastata kysymyksiin valitsemalla olevansa väittämän kanssa samaa tai eri mieltä, tai arvioida kysytyn asian olevan omalla kohdallaan tärkeä tai ei tärkeä (asteikolla 1–5). Tiettyjen kysymysten kohdalla (vastausvaihtoehtona esimerkiksi ”Muu, kuka?”) vanhemmat ovat saaneet halutessaan tarkentaa vastauksiaan myös sanallisesti. Lisäksi vanhempien on ollut jokaisen kysymyksen kohdalla mahdollista valita vaihtoehto ”En osaa sanoa”.

Kyselyn lopussa on ollut vielä kolme avointa kysymystä, joihin vanhemmat ovat voineet halutessaan vastata täysin omasanaisesti. Vapaan palautteen osio koostui seuraavista avoimista kysymyksistä: 1. *Mihin oppilaiden hyvinvointia edistäviin asioihin olet tyytyväinen lapsesi koulussa?* (996) (EOS: 416) 2. *Mihin asioihin toivot muutosta ja kehittämistä?* (1049) (EOS: 457) 3. *Millaisia ratkaisuehdotuksia sinulla on muutosten toteutumiseksi?* (968) (EOS: 546). Jokaisen edellä luetellun kysymyksen perässä on suluissa luku, joka merkitsee kyseiseen vastaukseen saatujen vanhempien vastausten määrää. Suluissa näkyvä EOS (”En osaa sanoa”) puolestaan merkitsee sitä, että vanhempi ei ole vastannut kyseiseen kysymykseen omasanaisesti, vaan on valinnut EOS-vaihtoehdon. Hyödynnän omassa tutkimuksessani yksinomaan edellä mainittuihin kolmeen avoimeen kysymykseen saatuja vapaamuotoisista vastauksia.

Olen poiminut omaa tutkimustani varten käyttöön ainoastaan sellaiset vanhempien vastaukset tai vastauksen osat, joissa yhteisöllisyyden teema näkyy jollain tavalla. Yhteisöllinen opiskelu-huolto on käsitteenä edelleen monille vieras ja hankalasti hahmotettava. Tämän tutkimuksen kontekstissa käsitän yhteisölliseen opiskeluhuoltoon liittyväksi kaikki sellaiset vastaukset, joissa vanhempi viittaa jollain tavalla vuorovaikutukseen kodin ja koulun välillä tai koulun toi-minta-alueella. Kokonaan rajaamani aineiston ulkopuolelle jäävät siis sellaiset vastaukset, joissa vanhempi ei millään tavalla ota kantaa vuorovaikutukseen tai vuorovaikutusta edellyttä-vään toimintaan. Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi yksittäisten opettajien toiminta, yksittäisten oppilaiden erityisen tuen tarpeet, sekä koulun yksittäisten osa-alueiden laadun arvioiminen il-man vuorovaikutuksen ulottuvuutta. Lisäksi olen jättänyt tarkastelun ulkopuolelle myös resurs-seihin liittyvät vastaukset.

Rajasin laajaa aineistoa edellä luettelemieni kriteerien mukaisesti. Tutkimuksessani hyödyntä-mäni aineisto koostuu 930:n vanhemman vastauksista. Hyödyntämäni aineisto käsittää noin 70 liuskan verran tekstiä (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Alkuperäisen ky-selyn vapaan palautteen osio kokonaisuudessaan on käsittänyt samoilla fonttiasetuksilla 103 liuskaa tekstiä. Tämä tarkoittaa sitä, että alkuperäisen kyselyn vapaan palautteen osiosta olen voinut asettamieni kriteerien myötä hyödyntää noin kahta kolmannesta vastauksista. Työni ala-luvussa 4.5 (aineiston fenomenografinen analyysi) esittelen aineiston analyysin rakentumista.

Toteutan oman tutkimukseni irrallaan kyselyn varsinaisista alkuperäisistä käyttötarkoituksista. Hyödyntämäni kyselytutkimusaineisto on siis siinä mielessä luonnollinen, että se olisi olemassa myös ilman tekemääni tutkimusta. En ole itse ollut mukana kyselyn suunnittelu-, toteutus-, tai analysointivaiheessa. Olennaista on siis huomata, että oman tutkimukseni näkökulma ei ole vaikuttanut aineiston keruuvaiheeseen. Käytännössä tämä tarkoittaa myös sitä, että asettamani tutkimuskysymys ei ole täysin samanlainen kuin ne kysymykset, joihin vanhemmat ovat alku-peräisessä kyselyssä vastanneet. Alkuperäisellä kyselyllä on selvitetty vanhempien näkemyksiä opiskeluhuollon toteutumisesta laajasti sekä yksilökohtaisen että yhteisöllisen opiskeluhuollon näkökulmasta. Oma tutkimukseni keskittyy erityisesti koulun yhteisöllisen opiskeluhuollon ja hyvinvoinnin teemaan. Olen pyrkinyt rakentamaan tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusongelman niin, että käyttämäni aineisto istuisi siihen mahdollisimman tarkasti.

Olen vastaanottanut aineiston tutkimustani varten täysin anonyymissä muodossa, eli minun tie-tooni ei ole missään vaiheessa tullut minkäänlaisia tunnistetietoja yksittäisistä tutkittavista. Ky-

selytutkimuksen vastaukset liittyvät vastanneiden vanhempien lapsiin, jotka ovat oppilaina peruskoulun luokka-asteilla 1–9. Yksittäisistä vastauksista ei käy ilmi myöskään lapsiin liittyviä tunnistetietoja.

4.3 Fenomenografia tutkimussuuntauksena

Toteutan tutkimukseni fenomenografisen tutkimusmenetelmän keinoin. Fenomenografia on laadullisessa tutkimuksessa käytettävä tutkimussuuntaus ja analyysimenetelmä, jossa tutkitaan ihmisten erilaisia ymmärtämisen tapoja ja käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006). Nykymuotoisen fenomenografian oppi-isänä pidetään ruotsalaista kasvatustutkimuspsykologi Ference Martonia ja hänen tutkimusryhmäänsä, jonka 1980–1990-luvuilla toteuttamat tutkimukset ovat pohjustaneet fenomenografian kehitystä. Martonin ja kollegoidensa kirjoittamat artikkelit (ks. esim. Marton 1981; Marton, Sherman & Webb, 1986; Marton, 1988) ovat toimineet huomattavana perustana fenomenografisen tutkimuksen edelleen kehittämässä.

Fenomenografinen tutkimus on alkuaan keskittynyt tarkastelemaan erityisesti oppimisen edellytyksiä ja opiskelijoiden erilaisia suuntautumistapoja oppisisältöjä kohtaan (Marton, 1990). Kasvatustieteen ja kasvatustieteiden aloilla fenomenografian avulla voidaan tutkia erilaisia kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiöitä niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin näkökulmasta. Etenkin ilmiöt, joiden toimintaedellytyksistä tai -tavoista ei ole paljoa aiempaa tietoa, ovat oivallisia lähtökohtia fenomenografiselle tutkimukselle (Huusko & Paloniemi, 2006). Vanhempien rooli koulun arjessa on jo pitkään tunnistettu ja tunnustettu, mutta erityisesti vanhempien rooli koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin ja yhteisöllisen opiskeluhoiton toteuttamisessa kaipaa lisätutkimusta.

Fenomenografia pohjautuu erilaisten käsitysten (eng. *perception*) tutkimiseen. Fenomenografiassa käsityksiä ei nähdä yksilöiden ominaisuuksina, vaan niiden ajatellaan muodostavan tietynlaisia merkityksiä, joiden avulla pyritään ymmärtämään ja selittämään ihmisten toimintaa (Marton, 1981). Fenomenografiassa ei siis keskitytä tutkimaan yksittäisten ihmisten käsityksiä, vaan tavoitteena on kuvata erilaisten käsitysten kirjoa, joka tietyn joukon sisällä vallitsee (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkija tulkitsee tutkittavien kielellisiä ilmaisuja, minkä myötä ilmaisuista aletaan puhua käsityksinä (Häkkinen, 1996). Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys on kuvailun perusyksikkö, ja sitä on tutkimuskirjallisuudessa luonnehdittu myös tavoiksi kokea, nähdä ja ymmärtää tietty ilmiö (Marton & Pong, 2005). Marton ja Pong kuitenkin huomautta-

vat, että käsittämistä ei tulisi nähdä täydellisenä synonyyminä kokemiselle. Esimerkkinä eroavaisuuden havainnollistamiseksi he käyttävät seuraavaa: ” -- *learning to distinguish the taste of the same wine from two different years is not the same thing as to see the difference between a Newtonian and an Einsteinian concept of time.*” (Marton & Pong, 2005, 336).

Fenomenografiassa siis tutkitaan yksilöiden erilaisista käsityksistä muodostuvaa kirjoa. Ihmiset hahmottavat ja kokevat tietyn ilmiön aina toisistaan poikkeavilla tavoilla, ja fenomenografiassa kyse onkin pitkälti siitä, mitä osia ilmiöstä milloinkin hahmotetaan, mitä jää hahmottamatta ja millainen on yksilön tietoisuus koko tästä prosessista (Åkerlind, 2008). Kun tutkija luokittelee tutkittavien käsityksiä, hän pyrkii löytämään yksilöllisiä ja omalaatuisia ilmaisuja, jotka lopulta muodostavat kokonaisen käsitysten kirjon koskien elämän monimuotoisia ilmiöitä (Marton, 1988). On tärkeää, että tutkija pidättäytyy muokkaamasta tai parantelemasta tutkimusaineistoa, sillä etenkin laadullisen tutkimusprosessin tulisi perustua aineiston tulkitsemiseen siltä pohjalta, kuin se sellaisenaan ilmenee (Sherman & Webb, 1988). Tämän vuoksi tutkittavien käsityksiä pyritään kuvaamaan aineistoa kunnioittavien termien ja arkikielen keinoin, jotta kuvausten takana vaikuttavat tutkittavien tarkoittamat semanttiset sisällöt eivät muuttuisi matkan varrella (Häkkinen, 1996). Aineistosta poimittujen suorien tekstilainauksien käyttäminen onkin tärkeä osa fenomenografisen tutkimusprosessin julkituomista (Häkkinen, 1996).

Yksilön tekemät tulkinnat erilaisista tilanteista rakentuvat aina hänen aikaisempien käsitystensä ja kokemustensa pohjalle (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisen lähestymistavan mukaan ilmiöille ei kuitenkaan ole olemassa loputonta määrää erilaisia tarkastelemisen tapoja, ja onkin tärkeää keskittää huomio siihen, mitä tarkoitamme, kun ilmaisemme kokevamme ilmiön tietyllä tavalla (Pang, 2003). Pang tarkentaa, että jokainen kohtaamamme ilmiö on kyllä itsessään rajattoman moniulotteinen, mutta jokaiseen ilmiöön liittyy kuitenkin rajattu määrä sellaisia piirteitä, jotka erottavat sen jostakin toisesta ilmiöstä. Fenomenografiassa tavoitteena onkin ymmärtää, millä tavoin erilaiset käsitykset ovat suhteessa toisiinsa, ja sitä kautta hahmottaa, millaisia olettamuksia voidaan tehdä tietyn kulttuurin, yhteiskunnan tai yhteisön sisällä valitsevasta käsitysten joukosta (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tekemien havaintojen ja painotusten tulisi heijastaa yhtäaikaaisesti sekä tutkimusongelman kysymyksenasettelua että tutkittavien esiin tuomia käsityksiä (Marton, 1990). Tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuuakin yhtäaikaaisesti sekä mahdollisimman olennaisten että mahdollisimman erityislaatuisten havaintojen löytämiseen tutkittavien ja ilmiön väliltä (Marton, 1990).

Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Martonin (1981) mukaan ensimmäisen asteen näkökulmalla tarkoitetaan sitä, millaisena maailma meille näyttää, ja toisen asteen näkökulmalla puolestaan sitä, millaisia havain- toja voimme tehdä yksilöiden ajatuksista koskien maailmaa. Vaikkakin nämä näkökulmat täy- dentävät toisiaan, fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita erityisesti toisen asteen näkökul- masta (Marton, 1981), jonka kautta tarkastellaan yksilöiden suuntautumista ilmiöön. Feno- menografisessa tutkimuksessa ollaan tekemisissä todellisen maailman kanssa lähinnä siitä teh- tyjen tulkintojen kautta, eikä tutkimuksellinen mielenkiinto siis varsinaisesti kohdistu siihen, ovatko tutkittavien vastaukset objektiivisesti tarkasteltuna totta (Uljens, 1989).

4.4 Fenomenografisen analyysin vaiheet

Aion käsitellä aineistoani fenomenografisen analyysin mukaisesti, ja seuraavaksi esittelen ana- lyysin vaiheet askel kerrallaan. Fenomenografinen tutkimus perustuu aineistolähtöisyyteen, eli aineiston luokittelurunkona ei toimi teoria, vaan kategorisoinnin pohjana toimii tutkimuksessa käytettävä aineisto (Huusko & Paloniemi, 2006). Teoreettisella viitekehyksellä on luonnolli- sesti kuitenkin tärkeä tehtävänsä myös fenomenografisessa tutkimuksessa. Aineiston ja teo- riataustan välinen vuoropuhelu on tärkeässä roolissa tulkinnallisten kategorioiden muodosta- misessa (Huusko & Paloniemi, 2006). Kuvaan seuraavassa taulukossa fenomenografisen ana- lyysin etenemistä Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan.

Vaihe 1: Merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta
Vaihe 2: Merkitysyksiköiden järjestämi- nen alemman tason kategorioiksi
Vaihe 3: Alemman tason kategorioiden kuvaaminen suhteessa toisiinsa → Ylemmän tason kategorioiden muodostaminen
Vaihe 4: Kokonaisuuden hahmottami- nen eli tulosavaruuden luominen

Taulukko 1: Fenomenografisen analyysin vaiheet, mukailen Huusko & Paloniemi (2006, 166–168)

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta merkitysyksiköitä. Seuraavassa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkitysyksiköistä alemman tason kategorioita. Kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan suhteessa toisiinsa, ja tämän avulla pyritään löytämään sellaisia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä, joiden perusteella alemman tason kategorioista voidaan muodostaa ylemmän tason kategorioita. Ylemmän tason kuvauskategorioiden avulla pyritään kuvaamaan tarkastelevaa ilmiötä. Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa luodaan niin kutsuttu tulosavaruus, jossa saavutettuja havaintoja tarkastellaan ja esitellään tulosten omaisesti (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografisen analyysin toteuttamisessa olennaista ei ole aineistosta saatujen löydösten määrällinen painottuminen, vaan mielenkiinto kohdistuu ensisijaisesti käsitysten laadullisiin eroavaisuuksiin (Huusko & Paloniemi, 2006). Laadulliseen sisältöön keskittyvä analyysi mahdollistaa myös sen, että aineistossa esiintyvät marginaalisimmatkin käsitykset voivat nousta tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valossa merkityksellisiksi havainnoiksi (Huusko & Paloniemi, 2006). Analyysin vaiheiden kautta saavutetut ylemmän tason kuvauskategoriat muodostavat tulosavaruuden, jota pidetään fenomenografisen tutkimuksen tärkeimpänä osatekijänä (Marton, 1990).

4.5 Aineiston fenomenografinen analyysi

Seuraavaksi esittelen fenomenografisen analyysin vaihe vaiheelta omaa tutkimusaineistoani hyödyntäen. Tällä tavoin lukija pystyy seuraamaan, millaisten vaiheiden kautta olen rakentanut oman tutkimukseni fenomenografisen analyysin. Varsinaisia tutkimustuloksia esittelen seuraavassa pääluvussa (luku 5).

Ensimmäinen vaihe: merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta

Aloitin analyysin tekemisen lukemalla aineiston läpi useampaan kertaan. Aineistoa lukiessani huomasin, että vanhempien tuottamien vastausten pituus vaihteli yhden sanan vastauksista yli kymmenen virkkeen vastauksiin. Keskimäärin yhden vastauksen pituus oli yhdestä kolmeen virkettä. Luettuani aineistoa läpi useampaan otteeseen kokonaisuudesta alkoi hahmottua tiettyjä teemoja, jotka toistuivat vastauksesta toiseen. Moni aineiston yksittäinen vastaus liittyi selkeästi yhteen teemaan, mutta osassa vastauksista saattoi olla eroteltavissa useampaan eri aiheko-

konaisuuteen liittyviä virkkeitä. Niinpä tässä vaiheessa pilkoin tarvittaessa yksittäisiä vastauksia osiin, ja ryhmittelin tiettyjä teemoja koskeneet vastaukset selkeästi omien otsikoidensa alle. Alla olevaan taulukkoon on nostettu muutama esimerkki merkitysyksiköiden ilmenemisestä aineistossa:

Esimerkki 1: <i>”suunnitella tilankäyttöä yhdessä nuorten kanssa”</i>
Esimerkki 2: <i>”Terveystenhoitaja on yhteydessä tarvittaessa.”</i>
Esimerkki 3: <i>”Ehkä vielä tiukempi puuttuminen kiusaamiseen tai jos edes epäillään sellaista”</i>
Esimerkki 4: <i>”Kuraattorin ja koulupsykologin työ parityöskentely oli tehokasta ja toi monia näkökulmia keskusteluun lapsen asioista. --”</i>
Esimerkki 5: <i>”-- Koulutilojen viihtyvyyden parantaminen”</i>
Esimerkki 6: <i>”Avoimuutta. Asioihin reagointia mahdollisimman pian.”</i>

Taulukko 2: Esimerkkejä aineistossa esiintyvistä merkitysyksiköistä

Fenomenografiassa ei tutkita yksittäisiä henkilöitä, vaan heidän tuottamiaan käsityksiä. Samasta vastauskokonaisuudesta voidaankin muodostaa useampia merkityksiä, ja käytännössä tutkittavan asema häivyttyy tällöin toissijaiseksi itse sanomaan nähden (Häkkinen, 1996). Käytännössä tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että yksittäisen tutkittavan vastaus voi olla niin moniulotteinen, että siitä on eroteltavissa useampaan eri teemaan sopivia merkitysyksiköitä. Yllä olevan taulukon esimerkeissä 1, 2 ja 3 vastaukset sisältävät kukin yhden merkitysyksikön. Sen sijaan esimerkeissä 4 ja 5 aineisto-otteita on katkaistu merkein ”--” osoittamaan sitä, että alkuperäinen vastaus on sisältänyt useamman kuin yhden merkitysyksikön, ja osoitettu esimerkki edustaa yhtä niistä. Havainnollistavuuden vuoksi olen ottanut mukaan myös esimerkin 6, jossa vastaus on näkyvillä kokonaan, vaikka sen kaksi eri osaa edustavat erilaisia näkökulmia, eli erilaisia merkityksiä, samasta ilmiöstä. Esimerkissä 6 olevan vastauksen olen siis varsinaisessa analyysissäni jakanut kahteen osaan, sillä se sisältää kaksi toisistaan poikkeavaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä.

Huusko ja Paloniemi (2006) huomauttavat, että tietty ilmaus voi saada erilaisia merkityksiä eri asianyhteyksissä, ja usein tietty ilmaus voikin kaivata esitysasukseen nimenomaan alkuperäistä asianyhteyttään. Katkotut lainausotteet saattavat siis kääntyä tarkoitustaan vastaan vieden uskottavuutta katkaisemalla tiettyyn kontekstiin tarkoitettuja ajatuskulkuja (Häkkinen, 1996). Olen analyysiä tehdessäni pyrkinyt kiinnittämään huomiota tähän näkökulmaan, ja pilkkonut vastauksista useampia merkitysyksiköitä vain silloin, kun olen tulkinnut, että vastauksen eri osat ovat selkeästi toisistaan irrallisia ajatuskokonaisuuksia.

Joissain tapauksissa vain osa yksittäisestä vastauksesta on sisältänyt oman tutkimusongelmani kannalta olennaista tietoa. Tällaisessa tilanteessa olen sivuuttanut sen osan vastauksesta, jota en ole voinut yhdistää tutkimukseni näkökulmaan, mutta samalla silti säilyttänyt pienenkin merkityksellisen ilmaisun kyseisestä laajasta vastauksesta. Koska käyttämäni aineisto koostuu kirjallisen kyselytutkimuksen vastauksista, aineiston varsinaiselle tiivistämiselle ei ole ollut tarvetta. Kirjallisessa muodossa toteutetun kyselyn vastaukset ovat tyypillisesti jo valmiiksi melko tiiviissä muodossa, toisin kuin esimerkiksi suullisessa haastattelussa, johon liittyvät olennaisesti tutkittavien persoonalliset puhetyylit, eleet ja mietintätautot. Yksi kyselytutkimusaineiston haasteista on aineistossa esiintyvät kirjoitusvirheet. Olen kopioinut esittelemäni aineistolainaukset työhöni sellaisenaan. Aineistolainauksissa mahdollisesti esiintyvät kirjoitusvirheet liittyvät siis vastauksen alkuperäiseen kirjoitusasuun.

Toinen vaihe: Merkitysyksiköiden järjestäminen alemman tason kategorioiksi

Etsittyäni aineistosta kaikki mahdolliset merkitysyksiköt, järjestin ne merkitysyksikköryhmiksi, jotta aineistokokonaisuuden käsittely olisi helpompaa. Merkitysyksikköryhmien teemat perustin sen mukaan, millaisia sisältöjä merkitysyksiköistä eli vanhempien ilmauksista oli löydettävissä. Alla olevassa taulukossa näkyy merkitysyksikköryhmät ja niiden pohjalta muodostetut alemman tason kategoriat. Jokaisen merkitysyksikköryhmän perässä on suluissa merkitysyksiköiden määrä kyseisessä ryhmässä. Alemman tason kategorioiden otsikoiden perään olen merkinnyt sulkuihin merkitysyksiköiden kokonaismäärän kyseisessä kategoriassa.

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen (31)	Oppilaiden ainutlaatuisuuden huomioiminen (44)	Yhteistyö kodin ja koulun välillä (31)	Kodin ja koulun yhteistyö (42)
Oppilaiden vahvuuksien huomioiminen (6)		Vanhemman ja tietyn koulun aikuisen välinen yhteistyö (11)	
Positiivinen lähestymistapa opetuksessa (7)	Oppilaiden osallisuus (38)	Opettajan, vanhemman ja lapsen väliset keskustelut (6)	Keskustelutuokiot kodin ja koulun välillä (34)
Oppilaiden kuuleminen (18)		Kehityskeskustelut vanhemman ja opettaja välillä (18)	
Oppilaiden osallistumismahdollisuudet (20)	Tiedottaminen koululta kotiin (116)	Vanhempainillat (10)	Opiskeluhoollon ammattilaisten esittäytyminen vanhemmille (10)
Arkipäiväisistä asioista tiedottaminen koululta kotiin (52)		Oppilaslähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa (16)	
Erityistilanteista tiedottaminen koululta kotiin (15)	Yhteydenpito kodista kouluun (40)	Opiskeluhoollon palveluiden lähestyttävyyden vanhempien näkökulmasta (7)	Opiskeluhoollon lähestyttävyyden (56)
Opiskeluhoollon palveluista tiedottaminen koululta kotiin (38)		Opiskeluhoollon palveluiden lähestyttävyyden oppilaiden näkökulmasta (23)	
Palautteenanto (11)	Wilman merkitys yhteydenpidossa (31)	Lisäkoulutusta henkilökunnalle erilaisten oppilaiden kohtaamiseen (10)	Henkilökunnan lisäkoulutautuminen (19)
Koulun reagoiminen vanhempien yhteydenottoihin (19)			
Toimiva yhteydenpito kodista kouluun (21)	Vanhemmat koulun arjessa (62)	Pienryhmätoiminta (5)	Erilaisten oppijoiden koulupolut (19)
Wilma yhteydenpidon välineenä (23)		Erilaisten oppijoiden huomioiminen (14)	
Wilman käytön aktiivisuus (8)	Oppilaiden vanhempien keskinäinen vuorovaikutus (11)	Opiskeluhoollon palvelurakenne (27)	Opiskeluhoollon palvelurakenteen toimivuus (50)
Vanhempaintoimikunta-/yhdistystoiminta (6)		Opiskeluhoollon palveluiden sijoittuminen koulun ulkopuolelle (7)	
Vanhempien osallistuminen oppilashuoltoryhmiin (6)		Opiskeluhoollon palveluiden valvonta (2)	
Teematapahtumat vanhemmille (7)		Opiskeluhoollon palvelujatkumo (14)	
Vanhempien osallistuminen koulun arkeen (5)			

<p>Moniammatillinen yhteistyö koulun sisällä (24)</p> <p>Käytänteiden jakaminen opiskelu- huollon henkilökunnan kesken (6)</p> <p>Koulun opiskeluhuollon ja ulko- puolisten ammattilaisten moniam- matillinen yhteistyö (22)</p> <p>Koulun yhteiset tapahtumat (7)</p> <p>Teema- ja hyvinvointipäivät (10)</p> <p>Yhdessä liikkuminen (5)</p> <p>Yhteiset luontoretket (5)</p> <p>Koulun ilmapiiri (32)</p> <p>Yhteisöllinen toimintakulttuuri (9)</p> <p>Yhteistyö yli luokkarajojen (8)</p> <p>Erilaisuuden arvostaminen (11)</p> <p>Oppilaiden tasa-arvoinen huomi- oiminen (13)</p> <p>Yhteishenki luokassa (5)</p> <p>Oppilaiden ryhmäyttäminen (16)</p> <p>Oppilaiden kaverisuhteet (8)</p> <p>Oppilaiden tunne- ja vuorovaiku- tustaidot (6)</p>	<p>Moniammatilli- nen yhteistyö (52)</p> <p>Yhteinen teke- minen koulussa (27)</p> <p>Koko koulun yhteisöllisyys (49)</p> <p>Oppilaiden yh- denvertaisuus (24)</p> <p>Yhteisöllisyys luokan kesken (35)</p>	<p>Opiskeluhoitopalveluiden sisällöt (10)</p> <p>Yhteisöllinen opiskeluhoito (2)</p> <p>Hyvinvointityö (4)</p> <p>Oppilaiden päihteidenkäyttö koulussa (6)</p> <p>Päihdekasvatus (9)</p> <p>Yhteiset pelisäännöt koulussa (15)</p> <p>Kurinpito koulussa (7)</p> <p>Käytöstavat (4)</p> <p>Koulun reagointikyky poikkeustilan- teissa (8)</p> <p>Koulun henkilökunnan varhainen puut- tuminen ongelmiin (28)</p> <p>Ongelmista tiedottaminen vanhemmille (12)</p> <p>Vaikeista asioista keskusteleminen op- pilaiden kanssa (8)</p> <p>Seksuaali- ja itsemääräämisoikeuksista keskusteleminen oppilaiden kanssa (16)</p> <p>Kerhotoiminta oppilaille (16)</p> <p>Iltapäiväkerho- ja nuokkaritoiminta op- pilaille (14)</p>	<p>Opiskeluhoito- palveluiden si- sältö (16)</p> <p>Päihdekasvatus (15)</p> <p>Koko koulun yhteiset peli- säännöt (26)</p> <p>Koulun toiminta hankalissa tilan- teissa (72)</p> <p>Oppilaiden ker- hotoiminta (30)</p>
---	---	--	--

<p>Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen (19)</p> <p>Kiusaamiseen puuttuminen (53)</p> <p>Kiusaamistapauksista ilmoittaminen (9)</p>	<p>Koulukiusaaminen (81)</p>	<p>Ajankohtaisista teemoista keskusteleminen oppilaiden kanssa (7)</p> <p>Avoin keskusteluyhteys oppilaiden kanssa (6)</p> <p>Koulun aikuisten suhtautuminen oppilaisiin (24)</p> <p>Oppilaiden ja koulun aikuisten välinen luottamussuhde (13)</p> <p>Koulun aikuisten käyttäytyminen oppilaita kohtaan (15)</p>	<p>Koulun aikuisten ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (65)</p>
<p>Koulun koko ja oppilasmäärä (15)</p> <p>Luokan oppilasmäärä (4)</p> <p>Luokkaympäristö (5)</p> <p>Kouluympäristön turvallisuus ja viihtyisyys (23)</p> <p>Välituntiympäristö (13)</p> <p>Välituntiaktiviteetit (12)</p> <p>Välituntivalvonta (22)</p> <p>Välituntien sosiaalinen potentiaali (12)</p>	<p>Koulun ympäristö (47)</p> <p>Välitunnit (59)</p>		

Taulukko 3: Merkitysyksikköryhmistä alemman tason kategorioiksi

Yllä olevassa taulukossa merkitysyksikköryhmät on aseteltu pieniin ryhmittymiin, jotka muodostavat ryhmittymästä katsottuna oikealla, tummemmalla pohjalla näkyvän alemman tason kategorian. Alemman tason kategorioiden muodostamisvaiheessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että muodostettujen kategorioiden laadulliset ominaisuudet eivät ole päällekkäisiä keskenään (Häkkinen, 1996). Tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä voidaan lisätä sillä, että tutkija pohtii avoimesti merkitysten tulkinnassa ilmenneitä ongelmia, kuten esimerkiksi sitä, mitä kategorioita on mahdollisesti ollut hankalinta muodostaa (Häkkinen, 1996).

Alemman tason kategorioiden muodostaminen merkitysyksikköryhmien pohjalta oli melko työlästä, sillä tietyt ilmaukset olivat sisällöltään sellaisia, että ne olisivat sopineet useamman eri kategorian alle. Tämän vuoksi jouduin tarkentamaan kategorioita useaan otteeseen, jotta niitä

ei voisi käsittää liian laajasti. Kuten yllä olevasta taulukosta voi huomata, merkitysyksikköryh-
mät ovat ilmausten määrällä mitattuna eri laajuisia, mikä tarkoittaa sitä, että myös ryhmien
pohjalta muodostetut alemman tason kategoriat ovat sisällöllisesti eri laajuisia. Eri kategori-
oissa olevien ilmausten määrä ei kuitenkaan vielä itsessään kerro niiden sisällöllisestä laadusta
paljoakaan. Yksittäinen merkitysyksikkö saattaa siis sisältää paljon materiaalia, ja toisaalta jot-
kut merkitysyksiköt saattavat olla sisällöltään hyvinkin suppeita, vaikka niitä olisi tietyssä ka-
tegoriassa määrällisesti paljon.

Kirjallisen kyselytutkimuksen avulla kerätyt vastaukset voivat poiketa kirjoitusasultaan ja si-
sällölliseltä laadultaan huomattavasti toisistaan. Osassa vastauksista tutkittavat ovat vastanneet
kysymyksiin hyvin lyhyesti selittämättä näkemystään sen tarkemmin. Osa tutkittavista puoles-
taan avaa näkemyksiään laajasti ja yksityiskohtaisesti. Niinpä myös suppeammassa kategori-
oissa voi olla sisällöllisesti paljonkin merkityksellisiä näkökohtia.

Kolmas vaihe: Alemman tason kategorioista ylemmän tason kuvauskategorioiksi

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa alemman tason kategorioita verrataan suh-
teessa toisiinsa, ja vertailun avulla pyritään löytämään kategorioiden väliltä yhdistäviä ja erot-
tavia tekijöitä, joiden perusteella voidaan muodostaa ylemmän tason kuvauskategorioita
(Huusko & Paloniemi, 2006). Alla olevassa taulukossa on kuvattu, miten olen muodostanut
alemmman tason kategorioista ylemmän tason kuvauskategorioita. Pysin kiinnittämään huomiota
siihen, että ylemmän tason kuvauskategorioiden otsikot ovat sisällöllisesti tarpeeksi etäällä toi-
sistaan, jotta välttyttäisi tilanteelta, jossa jotkut alemman tason kategoriat sopisivat useamman
ylemmän tason kuvauskategorian alle.

Opiskeluhuollon lähestyttävyy- s (56)	Tasa-arvoinen moniammatilli- nen opiskelu- huoltotyö (193)	Tiedottaminen koululta kotiin (116)	Kodin ja koulun välinen vuorovai- kut (325)
Henkilökunnan lisäkouluttau- minen (19)		Yhteydenpito kodista kouluun (40)	
Opiskeluhuollon palveluraken- teen toimivuus (50)		Wilman merkitys yhteydenpi- dossa (31)	
Opiskeluhuoltopalveluiden si- sältö (16)		Vanhemmat koulun arjessa (62)	
Moniammatillinen yhteistyö (52)		Kodin ja koulun yhteistyö (42) Keskustelut kodin ja koulun vä- lillä (34)	

Oppilaiden ainutlaatuisuuden huomioiminen (44) Erilaisten oppijoiden koulupolut (19) Oppilaiden osallisuus (38)	Oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus (101)	Yhteinen tekeminen koulussa (27) Oppilaiden kerhotoiminta (30) Koko koulun yhteisöllisyys (49) Yhteisöllisyys luokan kesken (35) Koulun aikuisten ja oppilaiden välinen vuorovaikutus (65) Oppilaiden yhdenvertaisuus (24) Koko koulun yhteiset pelisäännöt (26)	Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri (256)
Koulukiusaaminen (81) Päihdekasvatus (15) Koulun toiminta hankalissa tilanteissa (72)	Haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen (168)	Koulu ympäristönä (47) Välitunnit (59)	Fyysinen kouluympäristö (106)

Taulukko 4: Alemman tason kategorioista ylemmän tason kuvauskategorioiksi

Yllä olevassa taulukossa on esitelty, miten olen muodostanut alemman tason kategorioista ylemmän tason kuvauskategoriat. Ylemmän tason kuvauskategorioiden avulla pyritään kuvaamaan tarkasteltavaa ilmiötä kokonaisuudessaan. Analyysin lopputuotoksena saavutetut kuvauskategoriat muodostavat tietynlaisia käsityryhmiä, jotka perustuvat aineistossa esiintyviin eroavaisuuksiin ja samankaltaisuuksiin tutkittavien käsityksissä tarkastellusta ilmiöstä (Uljens, 1989). Esittelen seuraavassa tuloksia käsittelevässä luvussa tarkemmin jokaisen kuvauskategorian sisältöä aineistolainauksen kautta, ja yhteenvedo-luvussa (luku 6) tarkastelen tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen. Yhteenvedo-luvussa peilaan tuloksia myös työn teoriaosuudessa esiteltyyn Epsteinin (1995) malliin vanhempien kuudesta osallisuuden tyypistä.

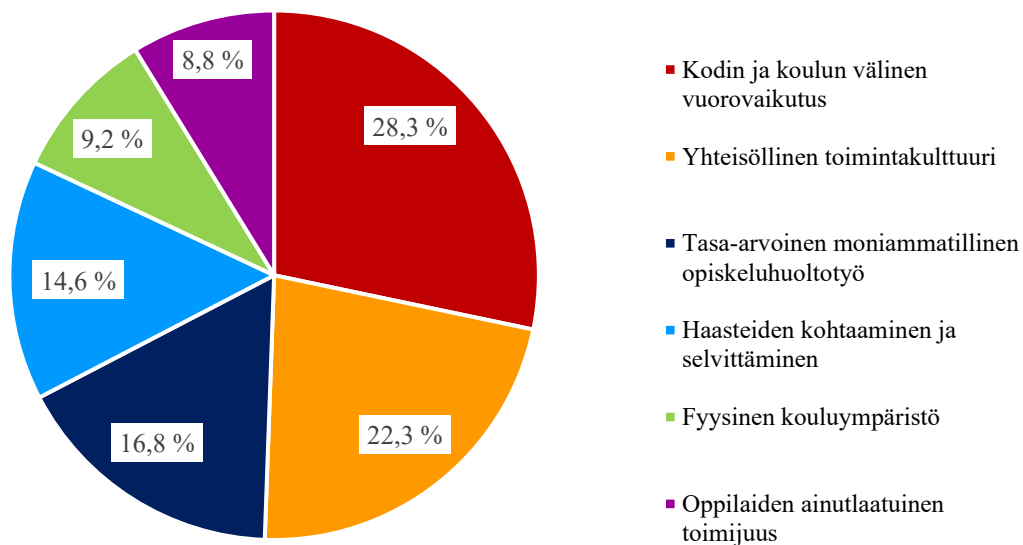
5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Fenomenografisen tutkimuksen tuloksina voidaan pitää analyysin avulla saavutettuja kuvauskategorioita, jotka muodostavat niin kutsutun tulosavaruuden (Marton, 1988).



Kuvio 1: Tulosten yhteenveto kuvauskategorioittain

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. Olen lähestynyt aihetta fenomenografisen tutkimusmenetelmän keinoin. Tutkimuksen tulokset koostuvat kuudesta kuvauskategoriasta, jotka on esitelty yllä olevassa kuviossa. Tutkimuksen tuloksina voidaan todeta, että vanhempien käsitykset koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamismahdollisuuksista jakautuvat seuraaviin osatekijöihin: tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhooltotyö, kodin ja koulun välinen vuorovaikutus, oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus, koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri, haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen sekä fyysinen kouluympäristö.



Kuvio 2: Kuvauskategoriat prosentuaalisten osuuksien mukaan

Yllä olevassa kuviossa jokaisen kuvauskategorian yhteyteen on merkitty prosenttiluku, joka kertoo kyseisen kuvauskategorian sisältämien merkitysyksiköiden prosentuaalisen osuuden tuloskokonaisuudesta. Kuten kuvioista voidaan huomata, kuvauskategoria *kodin ja koulun välinen vuorovaikutus* (28,3 %) sisältää lukumäärällisesti eniten merkitysyksiköitä, ja vähiten niitä puolestaan sisältää kuvauskategoria *oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus* (8,8 %). Muiden kuvauskategorioiden prosenttiosuudet sijoittuvat mainittujen kategorioiden prosenttiosuuksien välille. Olen nostanut esiin kuvauskategorioiden prosentuaalisen jakautumisen sen vuoksi, että lukija voi näin saada helposti kokonaiskuvan tuloksista, ja halutessaan arvioida tulosten määrällistä jakautumista. On kuitenkin tärkeä huomata, että merkitysyksiköiden määrä ei sellaisenaan anna riittävästi informaatiota kuvauskategorioiden varsinaisesta laadullisesta sisällöstä. Esittelen kuvauskategorioiden laadullista sisältöä tarkemmin tulosten esittelyn yhteydessä kuvauskategoriointain.

Vanhempien käsitysten mukaan koulun yhteisöllinen hyvinvointi rakentuu pääasiallisesti eri toimijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen varaan. Vuorovaikutussuhteissa merkityksellisiksi tekijöiksi nousee muun muassa keskustelun sävy, yksilöllisyyden tunnistaminen yhteisöllisyyden hyväksi ja päinvastoin, sekä jokaisen osapuolen riittävä tiedottaminen ja osallistaminen.

Esittelen seuraavaksi jokaisen kuvauskategorian yksi kerrallaan. Nostan kuvauskategorioiden osalta esiin keskeisiä teemoja, joita vanhemmat ovat tuoneet vastauksissaan ilmi. Olen rakentanut jokaisen kuvauskategorian niitä edeltävien alakategorioiden kautta. Jokaisen kuvauskategorian esittelyn alussa on havainnollistava kuvio, johon on merkitty myös alakategoriat. Tutkimustulosten esittelemisen jälkeen, yhteenvedossa, tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa aiheesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia Epsteinin (1995) vanhempien osallisuuden mallin valossa.

5.1 Tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhooltotyö



Kuvio 3: Kuvauskategoria – Tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhooltotyö

Opiskeluhoollon lähestyttävyys

Kuvauskategoria *tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhooltotyö* kuvaa tutkittavien käsityksiä yhteisöllisestä hyvinvointityöstä opiskeluhoollon tärkeänä roolina. Vanhemmat tunnistavat opiskeluhoollon roolin hyvinvoinnin tuottajana ja kehittäjänä. Vanhemmat usein tuntevat opiskeluhoollon nimeltä, mutta opiskeluhoollon tarkemmat osa-alueet eivät aina ole selkeästi

tiedossa. Myös opiskeluhuoltopalveluiden piiriin hakeutuminen tuntuu usein haastavalta, ja yhtenä merkittävänä syynä tähän pidetään palveluiden heikkoa tunnettuutta vanhempien keskuudessa.

”Koulupsykologi, terveydenhoitaja, opettaja sekä koulukuraattori voisivat olla aina heti lukukauden alussa yhteydessä lapsen molempiin vanhempiin (eroperheen, joilla yhteishuoltajuus) eli kysellä perheen kuulumisia ja mahdollista tuen tarvetta. Koska, jos perheessä jokin ns. kriisi niin kaikki eivät osaa/kehtaa/ei ole voimavaroja pyytää apua, neuvoja, vinkkejä sujuvampaan arkeen tms.”

”Tiedotusta lisää oppilashuoltopalveluista ja kuraattori ehdottomasti paremmin näkyville ja saavutettavaksi. Mitä kuraattori tekee? Missä ottaa vastaan? Kuka hän on on? Psykologistakaan ei mitään tietoa. -- ”

”- kuraattori harvoin koululla ja ei ”näkyvä”, toivoisin, että joko enemmän aikaa tai muuten esittelisi itsensä ja ”palvelut””

Vanhemmat kokevat, että opiskeluhuollon palveluihin hakeutuminen helpottuisi, mikäli ammattilaisten kasvot olisivat tutut, jolloin kynnyks ottaa yhteyttä madaltuisi. Vanhemmat kokevat, että myös oppilailla itsellään tulisi olla helppo ja mutkaton mahdollisuus ottaa yhteyttä opiskeluhuollon toimijoihin.

”Matalan kynnyksen palvelut nuorille. Jotta nuori luottaa aikuiseen, on hänen oltava tuttu ja helposti lähestyttävä. Kouluterveydenhuolto lähelle ja jokapäiväiseksi mahdollisuudeksi hakea apua. Koulupsykologi myös tutuksi. Matala kynnyks myös kavereille ottaa yhteyttä, jos huomaavat luokkakaverillaan jotain poikkeavaa.”

”koulukuraattorit ja psykologit olisivat enemmän läsnä oppilaiden arjessa. Yhteisöllisesti. Nyt kuraattorit ja psykologit ovat jotenkin näkymättömiä koulun arjessa.”

”-- -- Ammattilaisten keskuudessa näyttää olevan vallalla ajatus lasten motivaatiosta pyytää apua. On näennäistä ammatillisuutta ja lapsen edun vastaista ajatella, että täytyy olla motivoitunut tullakseen autetuksi. Ne lapset joilla on ongelmia, tuskin ovat niin aikuisia ja motivoituneita, että tulevat sääntillisesti pyytämään apua ammattilaisten etäisen ajanvarauskalenterin mukaan, ja jäävät vaille apua ja hoitoa. Ilmeisesti tuen piiriin kelpaavat vain tarpeeksi terveet ja kypsät lapset.”

”Koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut pitäisi saada helpommin lähestyttäviksi. Olen pyytänyt lastani käymään kuraattorin puheilla koska hänellä oli ongelmia erään opettajan kanssa, mutta sinne ei juuri koskaan päässyt käymään (hankala paikka/liian vähän aikaa välitunneilla) ja kun hän viimein pääsi paikalle, ovi oli kiinni, siellä oli vain puhelinnumero johon piti soittaa. Arvaatteko soittavatko oppilaat herkästi johonkin puhelinnumeroon joka on lapussa ovella?”

Mutkaton lähestyttävyyys ja ystävällinen asenne vaikuttavat positiivisesti saatuun mielikuvaan palveluista: *”Kouluterveydenhoitaja on helposti tavoitettavissa ja mukava henkilö. Tarvittaessa hän hakee lapsen luokasta asti. –”*

Kuten yllä olevista aineisto-otteista käy ilmi, osa vanhemmista kokee, että opiskeluhoitopalveluiden vaikea lähestyttävyyys pahimmillaan evää oppilailta mahdollisuuden päästä avun piiriin. Opiskeluhoitopalveluiden lähestyttävyyden lisäksi vanhempia mietityttää opiskeluhoitopalveluiden rakenteelliset seikat. Opiskeluhoitopalvelut näyttävät usein pirstaleisena kokonaisuutena, eikä vanhemmilla aina ole tarkkaa tietoa siitä, keneen ammattilaiseen olisi paras ottaa yhteyttä milläkin hetkellä.

”Viestintään. Välillä on ollut tunne että olemme eri puolilla opettajien kanssa, vaikka meidän pitäisi olla samalla viivalla ja tehdä yhteistyötä. Kuraattoria emme ole juuri tavanneet, eikä sitä ole meille edes tarjottu. Lapsi on saanut tukea psykologilta vain koska me vanhemmat olemme olleet aktiivisia. Sanoi muu tuki, kaiken olemme itse järjestäneet.”

”Ei ole tietämystä mikä kuuluu koululle tai mitävoisi koulun kautta toivoa hoidettavaksi, niin on kovin vaikeaa kehittää.”

Kaupungin työntekijän kanssa keskusteltiin, että kuraattori esim. Voisi auttaa lastani koulu sisäisissä jännitteissä, mutta koululta ei koskaan vastattu yhteydenottoomme. --”

”Yhteyden saaminen kuraattoriin/psykologiin oli hankalaa. Opettajan kautta asia hoitui melko hitaasti ja tuntui tuskaiselta odottaa luvattua yhteydenottoa. –”

Vanhempien kokemusten mukaan opiskeluhoitopalveluiden lähestyttävyyttä heikentää epä-tietoisuus siitä, kuka koulun aikuisista voisi auttaa vanhempaa ja perhettä akuutin ongelman kanssa. Osa vanhemmista kokee, että oppilas voi päästä opiskeluhoitopalveluiden piiriin

vain, jos vanhempi on itse riittävän aktiivinen ja sinnikäs asian selvittämisen suhteen. Toisaalta joillain vanhemmilla on kokemuksia myös siitä, että edes aktiivinen asenne ei aina johda toivottuun lopputulokseen.

Opiskeluhuollon palvelurakenteen toimivuus

Opiskeluhuollon yksittäisistä osa-alueista etenkin koululääkäritoiminta herättää vanhemmissa kysymysmerkkejä. Koululääkäri on vanhempien mukaan usein saavuttamattomissa. Koulupsykologeilla ja koulukuraattoreilla puolestaan on useimmiten vastuullaan useampi koulu, ja tällöin myös heitä voi olla vaikea saavuttaa tarvittavalla hetkellä.

”vielä kun saisi lääkäripalvelutkin koulun alle niin olisi koululaisen helppo mennä lääkäriin eikä tarvitse mennä akuuttiin jonottamaan, tämä on pois kouluajasta, mikäli vaiva on sellainen ettei se estä koulupäivän jatkamista.”

”Kouluun oma psykologi ja koulukuraattori. Yhteydenotto ja tarvittava apu osaksi kouluterveyden huoltoa. Palvelu lähelle ja tarvittaessa heti. Eikä kriisin aikana.”

”Kouluterveydenhoitaja on pysynyt samana ja saavutettavana, muita palveluja ei ole ollut saatava, vaan ne on pitänyt hakea koulun ulkopuolelta.”

Mitä opiskeluhuollon ammattilaisten työnkuviin tulee, vanhempien mukaan olisi tärkeää kiinnittää huomiota opiskeluhuollon tarjoamaan arkiseen, jokapäiväiseen apuun. Yllä olevassa aineistokatkelmassa eräs vanhempi toivookin, että palvelut olisivat lähellä ja nopeasti saatavilla, eikä ainoastaan kriisin aikana.

Opiskeluhuollon palveluiden saavuttamiseen liittyen keskeisiksi huomion aiheiksi nousevat myös opiskeluhuollon työntekijöiden vaihtuvuuteen sekä palveluiden jatkumoon liittyvät kysymykset. Vanhemmat kokevat, että palveluiden katkeamaton saatavuus on keskeisessä roolissa oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta.

”Pidempiä työsuhteita kuraattoreille ym., ettei vaihdu niin usein, ei toki koulun asia, mutta tärkeä. –”

”Oppilashuollon väellä kunnon struktuuri ja asiat täytyy viedä loppuun sovitulla tavalla, mahdollisista henkilövaihdoksista huolimatta.”

”Asioista sovittiin yhdessä, mutta huoltajalle ei kuulunut tietoa olivatko tapaamiset kuraattorin kanssa päätyneet, kuinka nuoren kanssa sujui ja aiemmin sovittu yhteinen loppuyhteenveto jäi pitämättä. Huoltajan vastuulla tuntui olevan ottaa yhteyttä kuraattoriin ja kysellä tapaamisten perään.”

Vanhemmille on tärkeää, että he ovat perillä siitä, miten lapsen tilannetta edistetään koulun opiskeluhollossa. Kun selvitystyö on saatu alulle, ja lapsi on päässyt palveluiden piiriin, on tärkeää huolehtia seurannasta ja siitä, että tieto kulkee eri osapuolten välillä.

”Tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden tuen tarpeen ja tuen TOTEUTUMISEN tarkempaa seuranta”

”Oppilashuoltopalaverissa kyllä sovitaan miten oppilasta tuetaan mutta toteutus jää monin osin toteuttamatta.”

”Olisi ollut mukava jos opettaja tai rehtori olisi jälkikäteen kysyneet, miten lapseni jaksaa ja onko vastaavaa kiusaamista enää tapahtunut. Seuranta koulun puolelta ei siis ollut lainkaan.”

Opiskeluhoitopalveluiden sisältö

Opiskeluhoitopalveluiden sisältö herättää vanhemmissa ajatuksia muun muassa opiskeluholon toimijoiden yhteisöllisistä työskentelymenetelmistä ja yleisemminkin hyvinvoinnin edistämisestä:

”Yhteisöllinen työ on ollut moitteetonta. Koulukuraattori on toiminut lapseni luokassa yhteisöllistä työtä tehden (mikä onkin kuraattorityön painopiste) ja siitä on todella hyviä kokemuksia. –”

”-- Yhteisöllisessä oppilashuollossa suurimmalle osalle tärkein kontakti opettajan jälkeen on terveydenhoitaja, jonka roolin toivoisi kasvavan opetustoimen ja terveydenhuollon erillisestä organisoinnista huolimatta. --”

Kuten yllä olevasta vanhemman käsityksestä käy ilmi, vanhemmille opiskeluholon tutuin ammattilainen lienee usein kouluterveydenhoitaja. Kouluterveydenhoitajan työn sisältö voi olla vanhemmille tuttua esimerkiksi siksi, että vanhemmat tietävät oppilaiden käyvän terveystarkastuksissa säännöllisesti tietyillä vuosiluokilla.

Erään vanhemman mukaan ”Hyvinvointityötä pitäisi tehdä tehokkaammin ja näkyvämmiin. --” ja samalla tavoin toisen vanhemman mielestä ”hyvinvointi on marginaalisesti esillä”. Vanhemmat eivät sen tarkemmin erittele, mitä tarkalleen tarkoittavat hyvinvointityöllä ja sen kehittämismahdollisuuksilla. Itse tulkitsen vanhempien esiin tuoman hyvinvointityön tässä yhteydessä tarkoittavan juuri esimerkiksi yhteisölliseen työotteeseen painottuvan opiskeluhuollon lisäämistä koulun jokapäiväisessä arjessa. Eräs vanhempi tuo esiin varhaisen puuttumisen näkökulman opiskeluhuollon palveluissa: ” -- Lisäksi kaikenlainen varhainen puuttuminen ja koulu-psykykkärit toiminta olisivat hyväksi. --”. Varhainen puuttuminen itse asiassa onkin yksi yhteisöllisen opiskeluhoitotyön keskeisistä toimintaperiaatteista. Käsittelen koulun arjessa esiin tulleita haasteita tarkemmin viidennen kuvauskategorian yhteydessä (Luku 5.5 Haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen).

Moniammatillinen yhteistyö

Opiskeluhoitossa toimii usean eri alan taitajia, ja jotta kokonaisuus voisi olla ehjä ja toimiva, tulee ammattilaisten kyetä monipuoliseen yhteistyöhön. Vanhemmat kokevat, että moniammatillinen yhteistyö voi parhaimmillaan edistää oppilaiden kouluhyvinvointia merkittävästi. Moniammatillinen yhteistyö voi edistää myös koko koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Vanhempien käsitykset moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksista koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin rakentamisessa jakautuvat kahteen osa-alueeseen: koulun sisäiseen yhteistyöhön sekä koulun ja koulun ulkopuolisten ammattilaisten väliseen yhteistyöhön. ’

”Opettajakunnan sisäinen mietintä muutosten löytämiseen ja muutoksiin.”

”Kuraattorin ja koulupsykologin työ parityöskentely oli tehokasta ja toi monia näkökulmia keskusteluun lapsen asioista. --”

”Oppilashuollon ja koulun ammattilaisten keskinäistä yhteistyötä pitää kiinteyttää, tällä hetkellä homma on pistemäistä, vastuutonta ja hyödytöntä.”

”-- Yhteistyötä lisää opettajien ja kuraattorin välille. Tietääkö kaikki opettajat mitä kuraattorit tekevät?”

Kuten yllä olevista aineistokatkelmista nähdään, vanhemmat peräänkuuluttavat koulun henkilökunnan jäsenten välisen yhteistyön merkitystä. Mitä tulee koulun henkilökunnan tietämykseen opiskeluhoitotyön eri toimijoiden työnkuvista, eräs vanhempi yllä olevassa lainauksessa

nostaa esiin tärkeän kysymyksen siitä, tietävätkö kaikki opettajat, mitä esimerkiksi kuraattorit työssään tekevät.

Vanhempien käsityksissä koulun henkilökunnan keskinäinen yhteistyö linkittyy myös hyväksi havaittujen käytänteiden jakamiseen henkilökunnan kesken. Koulun sisäisen tiedonkulun esteinä vanhemmat näkevät muun muassa yksittäisiin oppilaisiin liittyvän tietosuojan sekä koulun aikuisten pyrkimykset välttää astumasta kollegoiden tontille.

”Oppilaiden tietosuoja on nykyisin vähän turhankin korkea, jos jokaista opettajaa täytyy tiedottaa erikseen oppilaan tilanteesta, eivätkä opettajat saat välittää tietoa eteenpäin koulun sisällä. Eli tieto olisi hyvä saada niille koulun työntekijöille, joita asia koskee. Oppilaan itse on usein hankala mennä tunnin jälkeen puhumaan opettajille asioistaan, koska tilanteessa on usein myös muita.”

”Tieto olisi hyvä saada koulun sisällä kierrätetyksi niille joita asia koskee, esim. opettajille, jotka opettavat oppilasta, kun tilanne on päällä. Vanhemman on vaikea tietää kenelle asia pitäisi ilmoittaa ja oppilaan itse on vaikea tiedottaa tuntien yhteydessä, kun muita on kuulemassa.”

”Ihmettelen suuresti, mikä "salassapitovelvollisuus" opettajia koskee, eivätkö jaa tietoa oppilaaseen liittyen. Meidän lapsi on ns. erityislapsi, haasteita käyttäytymiseen liittyen runsaasti. Etenkin uusissa tilanteissa vaikeudet korostuvat.

Tämä tieto ei kulje eivätkä hyväksi todetut käytännöt siirry opettajakunnan kesken. Uudet, eri aineiden opettajat eivät tiedä tätä lapsen erityispiirrettä, voiko olla niin että huoltajan pitää jokaiselle erikseen tiedottaa.

Lapsi joutuu "silmätikuksi" kun aiheuttaa häiriöitä oppitunneilla, vaikka käytösongelmaa olisi mahdollista hallita pienillä "nikseillä", jotka omalla opettajalla on hallussa. Oma opettaja ei kuulemma voi tiedottaa muita ettei astuisi heidän "varpailleen".”

Moniammatillisuus ei työskentelytapana ole kaikille koulun aikuisille entuudestaan tuttu, ja niinpä moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät toimintatavat voivat tuntua joidenkin mielestä vaikeammalta kuin toisten. Yllä olevassa katkelmassa eräs vanhempi kuvailee tilannetta, jossa opettaja ei voi jakaa hyödyllisiä käytänteitä kollegoilleen, jotta ei astuisi heidän varpailleen. Luottamuksen rakentaminen eri osapuolten välille on tässäkin asiassa tärkeää.

Vanhempien käsitykset tietosuojan vaikutuksesta käytänteiden jakamismahdollisuuksiin ovat siinä mielessä aiheellisia ja ajankohtaisia, että vuonna 2014 voimaan astunut opiskeluhuoltolaki

on kiristänyt yksittäisiä oppilaita koskevien tietojen jakamista. Opiskeluhoitolaissa (1287/2013, 23 §) kuitenkin linjataan, että opiskelijan yksilökohtaisen opiskeluhoollon järjestämiseen ja toteuttamiseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus saada toisiltaan ja luovuttaa toisilleen sellaisia tietoja, jotka ovat välttämättömiä yksilökohtaisen opiskeluhoollon järjestämiseksi. Toki hyväksi todettujen käytänteiden jakaminen koulun henkilökunnan kesken yleisemmällä tasolla on muutenkin mahdollista ja jopa suotavaa. Toimivien käytänteiden jakaminen yleisellä tasolla voisi sitä paitsi vahvistaa opiskeluhoollon yhteisöllistä toimintakulttuuria, joka jo valmiiksi on opiskeluhoollon yksi tärkeimmistä kehitystavoitteista.

Koulun sisäisen moniammatillisen yhteistyön lisäksi vanhemmat kokevat, että koulun yhteisöllistä hyvinvointia olisi mahdollista entisestään vahvistaa koulun ja sen ulkopuolisten ammattitahojen välisellä yhteistyöllä. Vanhempien mukaan esimerkiksi koulupoliisit, toimintaterapeutit, kokemusasiantuntijat sekä lapsi-, nuoriso- ja perhepalvelujen edustajat voisivat näkyä koulun arjessa nykyistä enemmän.

”Kolmannen sektorin toimijoiden asiantuntevuuden hyödyntäminen paremmin –”

”Psykykinen hyvinvointi - sekä kouluterveydenhoitajan että nuorisotoimen ja järjestöjen apu voisi olla vahvempaa. Nämä asiat ovat vielä myös lapsille ja nuorille osittain tabuja.”

”-- Myös LANun pitäisi saada enemmän resursseja, jotta he voisivat vastata muutenkin kuin kieltävästi koulun terveydenhoitajan ja koulupsykologin pyyntöön neuvottelusta. Apua on erinomaisen vaikeaa saada lapselle, jonka ongelmat ovat alkamassa, eivätkä jo siinä pisteessä, että tilannetta on hyvin vaikeaa enää korjata. Tuntuu että apua alkaa saamaan vasta kun tilanne on jo huostaanoton kynnyksellä tai lapsi on jo osastohoidon tarpeessa.”

”Hyvinvointityötä tekevät eri toimijat -myös muut kuin opettajat, nuorisopalveluiden ja srk henkilöstö - voisivat aktivoitua ja tulla esille. Huoltajana ei ole tietoa, mitä tekevät koululla ja milloin.”

”Kaupungin ostettava koulutuspalveluita esim. vammaisjärjestöiltä. Erityisesti add adhd oppilaisiin liittyen, näiden piirteiden yleisyyden vuoksi.”

Vanhemmilla on myös kokemuksia jo toimivasta yhteistyöstä eri osapuolten välillä:

”-- Olin iloinen kun kuulin että koulupoliisi on käynyt koululla juttelemassa lasten kanssa.

On tunne että kiusaamiseen puututaan.”

”Koulun johto tiedottaa aktiivisesti järjestöjen ja 3. sektorin tarjoamista lapsi- yms perhepalveluista, --”

Henkilökunnan lisäkouluttautuminen

Tasa-arvoisen moniammatillisen opiskeluhoitotyön kuvauskategorian viimeinen osa-alue sisältää vanhempien näkemyksiä koskien henkilökunnan lisäkouluttautumista. Vanhemmat kokevat, että koulun yhteisöllistä hyvinvointia voitaisi vahvistaa sillä, että jokaisella koulun aikuisella olisi riittävä ja ajantasainen osaaminen esimerkiksi erilaisten oppijoiden tarpeista kouluarjessa. Aihetta koskevissa vastauksissa korostuu vanhempien toive siitä, että henkilökunnalla olisi riittävästi koulutuksellista osaamista oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimiseksi.

”-- Toivomme opettajille koulutusta, jossa heille annetaan tietoa ja heitä koulutetaan lukivaikeuksista kärsivän oppilaan tukemiseen koulutyössä ja käsitellään myös heidän asennettaan erilaisilla oppiviin oppilaisiin (myös muiden oppimista hankaloittavien oppilaan ominaisuuksien). Toivomme, että näissä koulutuksissa käsitellään myös niitä negatiivisia henkisiä vaikutuksia, joita nuori lukipulmansa vuoksi usein kohtaamaan. --”

”Toivoisin aineopettajille, jonkinlaista ns lisäkoulutusta, tai työnohjausta, jos koulussa on esim erityislapsi/nuori. Miten kohdata vaikeissa ja hankalissa ja vaikeissa tilanteissa oleva lapsi/nuori.”

”-- Oppilaiden ongelmat ovat nykypäivänä yhä moninaisempia, murrosikä alkaa aikaisemmin yms. Luokanopettajakoulutuksessa näitä ei välttämättä huomioida. Erityispedagogiikan opiskelu pakolliseksi kaikille luokanopettajaksi opiskeleville, jotta heillä olisi edes jonkinlaiset taidot kohdata näitä oppilaita + arvioida omia taitojaan ja mahdollisuutta selviytyä luokan arjesta ja pyytää apua ajoissa!”

”Olisi hyvä, jos opettajat pääsisivät positiivisen psykologian ja neuropsykologisen valmennuksen kursseille. Ei pelkästään erityisopettajat vaan luokanopettajat, jotka arkea pyörittävät, sillä opettajat ovat varmasti kovilla haastavasti käyttäytyvän lapsen/nuoren kanssa.”

”Koulutuksia, kuinka olla murrosikäisen opettajana. --”

Vanhempien keskuudessa herättää paljon ajatuksia erityisesti se, millaisina he näkevät opettajien valmiudet kohdata erityistarpeita kaipaavia oppilaita. Neuropsykologisiin ominaisuuksiin liittyvät erityistarpeet ovatkin erittäin ajankohtaisia kysymyksiä tämän päivän peruskoulussa.

5.2 Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus



Kuvio 4: Kuvauskategoria – Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus

Kuvauskategoria *kodin ja koulun välinen vuorovaikutus* edustaa melko perinteistä näkökulmaa koulun yhteisölliseen hyvinvointityöhön. Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa korostuu vanhempien näkyvä ja selkeä rooli kouluyhteisön hyvinvoinnin vahvistajina. Esittelen seuraavaksi vanhempien näkemyksiä liittyen kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen yllä olevassa kuviossa näkyvien alakategorioiden mukaisesti.

Tiedottaminen koululta kotiin

Koululta tuleva tiedottaminen ajankohtaisista asioista perheille on tärkeässä roolissa kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen toteutumisessa. Vanhemmat arvostavat sitä, että koulu tiedot-

taa heitä oppilaiden kouluarjesta tehokkaasti ja informatiivisesti. Vanhemmat odottavat saavansa tiedotusta muun muassa koulun arkisista tapahtumista, kasvatuksesta sekä siitä, mihin asioihin koulu toivoisi vanhempien kiinnittävän huomiota kotopuolessa.

”Oma opettaja tiedottaa melko säännöllisesti jotain siitä, miten luokassa menee. –”

”Pieniä viestejä, missä mennään, mihin asioihin koulu toivoo kiinnitettävän huomiota kotona jne.”

”Opettajalta enemmän palautetta omasta lapsesta. Vaikka lyhyt Wilma-viesti pari kertaa lukukaudessa koulun sujumisesta, läksyistä, käytöksestä ym. olisi kiva juttu.”

”-- Opettajan ja koulun pitäisi ehdottomasti tiedottaa avoimemmin toiminnastaan! Haluaisin vanhempana tietää, missä ja millaisessa ilmapiirissä lapseni viettää päivät. En tiedä, millä tavalla opetusta toteutetaan ja mitä milläkin viikolla tehdään. Vain aikatauluyms. poikkeustilanteista tiedotetaan. Tekisi mieli mennä seuraamaan opetusta, mutta epäilen, ettei tilanne olisi autenttinen. –”

Vanhemmat toivovat, että tiedottaminen tavoittaisi molemmat vanhemmat myös siinä tapauksessa, kun lapsella on kaksi kotia. *”Kun lapsi ns. eroperheestä niin viestit asioista molemmille vanhemmille, koska viestit eivät välttämättä ”kulje” kahden kodin välillä. –”*

Osassa vanhempien vastauksista korostuu ajatus siitä, että saamalla tietoa lapsen kouluarjesta vanhempi voisi omalla toiminnallaan edesauttaa oppilaan kouluhyvinvointia ja oppimista myös kotoa käsin.

”Tiiviimpää viestittelyä opettajalta esim. Itse sain tietää vuoden jälkeen että lapselleni välillä pilkotaan kokeet eri päiville. –”

Arkipäiväisen säännöllisen tiedottamisen lisäksi vanhemmat korostavat tiedonsaannin tärkeyttä poikkeustilanteissa ja muutoinkin aina tarpeen vaatiessa. Erityisesti oppilaille sattuneet läheltä piti -tilanteet koulupäivän aikana ovat asioita, joista vanhemmat tarvitsevat tietoa mahdollisimman nopealla aikataululla.

”Koulussa sattuu välillä tilanteita välitunnilla jne, joista koulun henkilökunta ei tiedota kotiin, vaan niistä kuulee vasta lapselta, jolloin me huoltajat sitten kysellemme tapahtuneista koululta. Tiedotusta siis lisää toivomme. Samoin asioita ei aina hoideta loppuun asti, vaan vain näennäisesti. Usein asiat hoidetaan loppuun asti vasta, kun huoltajat sitä

pyytävät. Sen jälkeen ovat kyllä pääsääntöisesti hoituneet hyvin. Toivomme koululta oma-aloitteisuutta ja riittävää infoa sekä vuoropuhelua kodin kanssa. –”

”-- Opettajat ottavat myös helposti yhteyttä kun on jotakin ongelmia lapsella.”

”-- Lapsellani on ajoittaisia vaikeuksia mutta teemme taustatyötä kotona ja opettaja pitää minua ajan tasalla missä harjoitusta tarvitaan.”

Tiedotukseen liittyvistä teemoista ylitse muiden näyttäisi korostuvan tiedottaminen opiskelu-
huollon palveluista. Edellisessä alaluvussa nostettiin esille vanhempien käsityksiä muun muassa opiskeluhuollon lähestyttävyydestä. Jotta perhe rohkenisi lähestyä opiskeluhoitopalveluita, kaipaisivat he usein ensin jonkinlaista esitietoa palveluista. Vanhemmat kaipaavatkin parannusta *”Tiedottamiseen eri palveluista. On kurjaa jos huoltaja joutuu aina itse selvittelemään mihin palveluihin oppilaalla on oikeus. –”*

”Huomaan, että x koulun oppilashuollon toiminta on näyttäytynyt melko näkymättömänä. Pohdin, olisiko aiheellista lisätä tiedotusta yhteisöllisestä oppilashuollosta.”

”Palvelujen tiedottamiseen. Vanhemmat ei tiedä/osaa olla itse aktiivisia lapsen hyvinvointiin liittyen...ei tiedetä oikeuksista lapsen tukeen”

Yllä olevassa vastauksessa korostuu vanhemman käsitys siitä, että mikäli saatavilla olevista palveluista ei ole tietoa, niihin hakeutuminen ei voi olla aktiivista. Hieman toisenlaista lähestymiskulmaa aiheeseen edustaa seuraava käsitys: *”Tiedottaminen eri tukipalveluista on aika puutteellista. Toisaalta ymmärrän senkin, että vanhemman on itsekin oltava aktiivinen omaan lastaan koskevissa asioissa.”* Vanhemmilla on siis toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mikä on vanhemman oma rooli avun ja tuen hakemisessa. Mikäli aihetta tarkastellaan opiskeluhoitotolain (1287/2013) näkökulmasta, huomataan, että koulutuksen järjestäjä on vastuussa siitä, että sekä oppilailta että heidän huoltajillaan on tieto oppilaitoksessa käytettävissä olevasta opiskeluhoitopalveluista, ja oppilaitoksen henkilökunnalla on vastuu ohjata oppilas tarvitsemiensa opiskeluhoitopalveluiden ja -etuuksien piiriin (1287/2013, 11 §). On siis selvää, että opiskeluhoitopalveluista tulee tiedottaa kaikkia osapuolia. Pelkkä tiedottaminen itsessään ei kuitenkaan aina kanna riittävän pitkälle. Kuten kävi ilmi tulosten ensimmäisessä kuvauskategoriassa (5.1 tasoarvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö), opiskeluhoitopalveluihin hakeutumiseen vaikuttaa myös palveluiden lähestyttävyyteen liittyvät seikat sekä vanhemman että oppilaan itsensä näkökulmasta.

Vanhemmat kokevat, että opiskeluhuoltopalveluista tiedottamisessa voisi hyödyntää yhteen koottuja informaatiokokonaisuuksia, jotka olisivat löydettävissä kaikille yhteisestä tutusta paikasta.

”Pysyvä ilmoitustaulu wilmaan etusivulle, josta löytyy terkkarin ja lääkärin yhteystiedot ja vastaanottoajat. Niitä tarttee harvoin, siksi asiat unohtuvat helposti.”

”Mielensterveyspalveluiden osalta olisi hyvä, jos koulussa olisi mahdollista saada koottua, mielellään kirjallista tietoa saatavilla olevista palveluista. Myös nuorelle itselleen. On hankala muistaa kaikkea, mitä eri tahot sinulle suullisesti kertovat. Akuutissa kriisissä ei yksinkertaisesti pysty muistamaan kaikkea. Siksi samat asiat olisi hyvä antaa mukaan myös muistilapun muodossa, eikä vain suullisesti. –”

Koulun suunnalta tulevan tiedottamisen suhteen vanhemmat peräänkuuluttavat myös koulussa vallitsevaa palautteenantokulttuuria. Vanhemmat kokevat, että positiivinen palaute omasta lapsesta on tärkeä osa kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Eräs vanhempi toivoisi, että *”Opettajat kirjaisivat plussaa merkinnöille tarkempaa sisältöä.”* Vanhemmat katsovat positiivisella palautteella olevan tärkeä merkitys sekä vanhemmalle että oppilaalle itselleen: *”Kiitän kaikkia niitä opettajia, jotka antavat Wilman kautta positiivista palautetta :) Tämä on erittäin tärkeää murrosikäisen itsetunnolle. Tätä lisää ja kaikki opettajat mukaan näkemään hyvää oppilaisaan!!”* Positiivisen palautteen puuttumisella katsotaan olevan mahdollisia huonoja seurauksia myös oppilaan omalle kokemukselle itsestään:

”Näihin olen törmännyt joitakin vuosia sitten Oulussa. Älkää koskaan enää sanoko oppilaille, että heillä ei ole tulevaisuutta ja että he eivät tule työllistymään eivätkä saamaan mieleistä opiskelupaikkaa. Tuolla pessimismillä pilataan nuoren optimistisuus. Vaarallista puhetta, jolla masennetaan nuorta. Kannustakaa heitä. –”

Yhteydenpito kodista kouluun

Koululta kotiin päin tulevan tiedottamisen lisäksi vanhemmat kokevat, että koulun yhteisöllistä hyvinvointia voitaisi vahvistaa myös sillä, että vanhemmilta itseltään tulevia yhteydenottoja arvostettaisiin koulun puolella. Vanhempien yhteydenottoja koskevissa käsityksissä korostuu

toive siitä, että koulun henkilökunta ottaisi vanhemmilta tulevat yhteydenotot tosissaan, ja reagoisi niihin kokonaisvaltaisesti. Vanhemmat toivovat, että koulun henkilökunta suhtautuisi kotoa päin tulleisiin ajatuksiin ystävällisesti ja hyvän vuorovaikutuksen merkitystä korostaen:

”Yhteydenottopyyntöön reagoitiin nopeasti ja jopa rehtorin kanssa voi keskustella itseäni huolettavista asioista”

”Luottamus siihen että voin ottaa aina tarvittaessa yhteyttä kouluterveydenhoitajaan tai ohjata lastani ottamaan yhteyttä (joinakin päivinä hoitaja on paikalla?)

Luottamus siihen että lapsen omaan opettajaan voin myös ottaa yhteyttä mieltä painavista asioista ja hän yrittää jollakin tavalla auttaa. –”

”-- Erityisopettajat ovat huippuja ja opettajat helposti lähestyttäviä. Koulupsykologi helposti saatavilla. Koen että apua saa, kun vain oman suun avaa.”

”-- Opettajien/henkilökunnan reagointi kysymyksiin ja viestintään. Usein kysymyksiin ja viesteihin ei saa minkään laista vastausta. –”

”Mahdollisuuteen keskusteluihin opettajien ja kuraattorin kanssa. Helposti voi olla yhteydessä.”

Eräs vanhempi tuo esiin mahdollisen vuorovaikutushaasteen vanhemman ja lapsen opettajan välillä: *”Olisi tiedotusta myös siihen, mihin voisi olla yhteydessä, jos ongelmia oman opettajan kanssa on. Pelkään, että jos otan yhteyttä opettajaan, se vaikuttaa lapseni kohteluun. Toivoisin tietoa siitä, kuka olisi neutraali osapuoli, kehen voisin olla yhteydessä.”* Usein vanhemman on mutkattominta olla yhteydessä oppilaan omaan opettajaan tai luokanvalvojaan. Vanhemman ja lapsen oman opettajan välinen vuorovaikutussuhde on siinä mielessä hyvin tärkeä, että se on usein melko pitkäkestoinen. Mutkaton yhteydenpito myös opiskeluhuollon muiden toimijoiden kanssa olisi tärkeää siksi, että vanhemmalla olisi useampi tuttu ja turvallinen yhteydenpitoväylä kouluun, paitsi arjen sujumisen myös yllättävien haasteiden sattuessa kohdalle.

Kodin ja koulun yhteistyö

Edeltävissä alakategorioissa on käsitelty kodin ja koulun välistä tiedonkulkua kahdesta eri näkökulmasta: koululta kotiin ja kodista kouluun. Koin relevantiksi säilyttää omana alakategoria-

naan myös *kodin ja koulun yhteistyön*, sillä on tärkeää huomioida yhteydenpidon erilaisia näkökulmia. Aion seuraavaksi nostaa esiin vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä sellaisesta näkökulmasta, jossa ei oteta kantaa joko koulusta kotiin tai kodista kouluun tapahtuvaan tiedonkulkuun. Pääpaino on siis yhteistyössä ja sen ongelmissa sen kaksisuuntaisesta ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Eräs vanhempi kiteyttää kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoon ”-- *Arkinen hyvä järkevä yhteistyö --*”.

”Opettajaan on helppo saada yhteys tekstiviestitse vaikka kesken päivän, jos on huoli pitkäaikaissairaahan oppilaan voinnista. Opettaja ja erkkaope ymmärtävät perheemme erilaisen huolen ja tarpeen olla tarvittaessa yhteydessä aina kun on asiaa. Ja tiedotus toimii myös meille päin avoimesti ja mutkattomasti. Kummallakin taholla on yhteinen päämäärä.”

Yllä olevassa vastauksessa vanhempi korostaa kodin ja koulun välisen yhteistyön kaksisuuntaista luonnetta, jossa sekä koulun että kodin puolelta tuleva yhteydenpito edesauttaa yhteisen tavoitteen, lapsen parhaan, saavuttamista.

”Yhteistyö luonnollisemmaksi opettajien ja vanhempien välillä. Kun ei oikeasti tunneta - ei yhteistyö ole kuin mekaanisia merkintöjä Wilmassa. --”

”-- Luonnollisesti vanhempien ja koulun yhteistyö pitää olla avointa mutta luottamuksellista.”

”Ennaltaehkäisyn näkökulmasta enemmän kodin ja koulun yhteistyötä.”

Luottamussuhteen syntyminen kodin ja koulun välille on tärkeää mutta se ei ole itsestäänselvyys. Usein kodin ja koulun välinen yhteydenpito on helpointa tietyn koulun aikuisen kautta. Usein yhteydenpito kulminoituu oppilaan omaan opettajaan tai luokanvalvojaan mutta myös opiskeluhuollon ammattilaisten rooli yhteydenpidossa on tunnistettavissa.

”Kommunikointi opettajan ja kouluterveydenhoitajan kanssa toimii hyvin, mistä välittyy aito välittäminen lapsista.”

”Opettajan kanssa on helppo tehdä yhteistyötä. Myös kouluterveydenhoitajan kanssa yhteistyö on toiminut. Molemmat ovat helposti lähestyttäviä.”

”Yhteistyö koulun kanssa kulminoituu liikaa opettajaan. Erityisesti yläkoulussa osalla opettajista ei ole mielenkiintoa toimia luokanvalvojana, joka asettaa oppilaat ja perheet eriarvoiseen asemaan. --”

Wilman merkitys yhteydenpidossa

Paitsi oman aineistoni, myös muualla tutkimuksessa käytävän kodin ja koulun yhteistyötä koskevan keskustelun perusteella peruskoulussa käytössä oleva viestintäsovellus Wilma jakaa mielipiteitä suuntaan ja toiseen. Wilma on noussut merkittävimmäksi yhteydenpitovälineeksi kodin ja koulun välillä, aikaisemmin suosittujen reissuvihkojen ja sähköpostilistojen jäätyä takalalle. Wilma on vanhemmille kauttaaltaan tuttu viestintäpalvelu, ja Wilman nimi vilisikin myös aineiston vastauksissa. Moni vanhempi kokee, että Wilma on toimiva yhteydenpito- ja tiedottamisväline kodin ja koulun välillä:

”Wilma on hyvä tiedotuskanava.”

”Tiedotus ja yhteydenpito Wilman kautta toimii hyvin”

”-- Opettaja ilmoittaa hyvin Wilman kautta hyvinvointiin liittyvistä asioista.”

”Kommunikointi opettajien kanssa toimii riittävän hyvin erityisesti Wilman avulla.”

Negatiivisemmat käsitykset Wilman käytöstä tiedotusvälineenä liittyvät koulun viestintäaktiivisuuteen ja yleisemmin viestien sisältöön:

”enemmän viestejä wilmaan esim mitä liikunnassa ja missä esim edellisellä viikolla.”

”2. Liiallinen Wilma-viestintä yleisissä asioissa. --”

”-- Turhat wilmaviestit/merkinnät rasittavat.

En minä kotona tarvitse tietoa, että pyyhekumi tai viivotin puuttui! Tai vihko kotona. Jos se on jäänyt kotiin, silloin se on jäänyt.”

Wilman merkitystä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on käsitelty esimerkiksi useissa aiheissa tehdyissä opinnäytetöissä. Tarkempaa tutkimusta vaatisi kuitenkin Wilman merkitys yleisemmin koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin edistämistyössä. Wilma vaikuttaa olevan ennen kaikkea tiedotuskanava, jonka käyttämisessä korostuu tiedonanto ja sen vastaanottaminen.

Vanhemmat koulun arjessa

Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon lisäksi vanhemmat voivat osallistua koulun arkeen myös konkreettisesti paikan päällä. Mahdollisuuksia osallistua koulun arkeen on lukuisia, mutta joitakin osallistumisen tapoja tunnustetaan kouluissa paremmin kuin toisia. Tarjotut osallistumisen mahdollisuudet ovat luonnollisesti myös koulukohtaisia. Niin sanotusti virallisia osallistumisen keinoja edustavat muun muassa vanhempainoimikunnat, vanhempainyhdistykset sekä vanhemmille varatut paikat koulun oppilashuoltoryhmissä. Vanhempain osallisuuteen tähtäävät muodolliset toimintamuodot, kuten vanhempainoimikunnat ja -yhdistykset, houkuttavat vanhempia osallistumaan vaihtelevalla menestyksellä.

” -- Sitkeän työn tuloksena hyvä yhteistyö vanhempainyhdistyksen ja koulun välillä esim vakio-osallistuja yhteisöllisen oppilashuoltoryhmän kokouksissa. -- ”

”-- Erityinen plussa vanhempainyhdistykselle, joka toimii aktiivisesti ja tiedottaa todella esimerkillisesti kaikesta facebookissa.”

*”-- 4. Huoltajat tiiviimmin mukaan oppilashuoltoryhmän toimintaan. Esimerkiksi luku-
vuosisuunnitelman laatimisessa vanhemmilla voisi olla paljonkin annettavaa.”*

”-- - tarvitaan asennemuutos, yhteisöllisen oppilashuollon vanhempien osallistamisen osalta: teot sinällään voisi olla hyvinkin pieniä yrityksiä, mikä riittää - tulee tunne, että edes kysytään. Mutta se asenne taustalla on tärkein.”

Yllä olevassa aineistokatkelmassa eräs vanhempi painottaa koulun asennetta vanhempien osallistamisessa yleisellä tasolla. Vanhempain esiin nostamia konkreettisia osallistumisen mahdollisuuksia ovat esimerkiksi teematapaamiset ja vanhempien mielipiteiden kartoittaminen koulun ajankohtaisista teemoista:

”Yhteistyötä voisi olla enemmänkin ja mielelläni osallistuisin esimerkiksi tapahtumajärjestelyihin jos koululla on jotain tilaisuuksia tai muuta toimintaa.”

”Enemmän järjestettyjä tapaamisia eri toimijoiden kanssa, joihin myös vanhemmat on kutsuttu ja joihin on aidosti mahdollista osallistua (tapaamiset illalla)”

”Joustavuutta kokeilla erilaisia keinoja, vahvistettaisiin koulun ja vanhempien yhteistyötä yhteisellä tekemisellä...Vanhemmilla olisi resursseja ja intoa/ kykyä osallistua, jos siihen kutsuttaisiin aktiivisesti, pieniä konkr osallistumismahdollisuuksia osoittaen.”

”Vanhempien osallistaminen palvelujen kehittämiseen. Tällöin saadaan aidosti tuen tarpeita vastaavia, vaikuttavia ratkaisuja.”

Eräs teema, joka toistuu vanhempien käsityksissä, on vanhempien kuulluksi tuleminen. Moni vanhempi haluaa aidosti olla mukana lapsensa kouluarjessa. Se, miten koulun henkilökunta suhtautuu vanhemman tietämykseen omasta lapsestaan, vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka tervetulleeksi vanhempi kokee itsensä lapsen koulussa.

”-- ideoita nuorten hyvinvointiin on otettu x Koulussa vastaan vanhemmilta”

”Henkilökunnan kouluttaminen kohtaamaan ihmiset todellisesti, ei liukuhihnalta. Ymmärrys, että koulu näkee lapsesta vain tietyn ”siivun”, ja perhettä on kuunneltava ja näkemystä arvostettava.”

”Joskus yhteydenottoilanteessa koen, ettei minua oteta vakavasti ja asioita vähätellään. –”

Koulun arkeen osallistumisen suhteen vanhemmat tuovat esiin myös näkemyksiään oppilaiden vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen merkityksestä:

”Tehtäisiin enemmän töitä, huoltajien kanssa. Huoltajat istuisivat koululla keskenään pitäisivät joka kk palaveria asioista.”

”-- Talkootyötä tai luokkaretkirahojen keräämistä vanhemmille, jotta vanhemmat tutustuisivat toisiinsa. Tämä itsessään jo ehkäisisi kiusaamista. --”

”-- Erityisoppilaisiin liittyen myös tavisvanhemmat mukaan kotona tapahtuvan asennekasvatukseen kautta eriarvoisuuden ja suvaitsevaisuuden lisäämiseksi. –”

Keskustelutuokioiden kodin ja koulun välillä

Yhteydenpito kodin ja koulun välillä on nykyään usein sähköisten viestimien varassa, vaikkakin myös perinteiset kasvokkaiset keskustelutuokioiden pitävät edelleen pintansa. Vanhempien käsitysten mukaan sekä keskustelut oppilaan, vanhemman ja opettajan että keskustelut vanhemman ja opettajan välillä ovat yksi tapa kiinnittää huomiota hyvinvointiin koulussa.

”Opettajan ja vanhempien sekä lapsen yhteiset keskustelut ala-asteella ovat parhaita.”

Vanhemman, lapsen ja opettajan välisten keskusteluiden luonteeseen tulisi erään vanhemman mukaan kiinnittää kuitenkin erityistä huomiota:

”Vuosittaisen vanhempi-lapsi-opettaja keskusteluajan pituuteen ja sisältöön. Kannattaako lyhyttä puolituntista käyttää jo kotona käyneiden kokeiden ja tehtävien uudelleen läpikäymiseen? Tärkeämpää mielestäni käydä läpi kuulumisia katsekontaktissa oleellisista asioista, jotka ovat lapsen tai vanhemman tai opettajan mielessä. Tavoitteet ja onko niihin päästy voi hyvin käydä keskustellen läpi ilman piirtoheittimiä. Puoli tuntia on näin toimien liian lyhyt aika ja jättää helposti kalsean vaikutelman. --”

Vanhemmat näkevät vanhemman ja opettajan väliset kehityskeskustelut muun muassa hyvänä väylänä jakaa tietoa lapsen kouluarkea koskevista ajankohtaisista teemoista:

”Opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa on mukava ja kannustava tunnelma, ja ne käydään lapsilähtöisesti käyttäen tunnekortteja ja visuaalista materiaalia. --”

”Hyvä keskusteluyhteys erityisesti lapsen opettajaan on ensiarvoisen tärkeä. Lapset puheeksi keskustelu seitsemännellä luokalla oli todella tärkeä kohtaaminen opettajan kanssa keskusteluyhteyden syntyiseksi.”

Pieni osa vanhempien vastauksista koski myös perinteisiä vanhempainiltoja. Jotkut vanhemmista toivoi lisää vanhempainiltoja lukuvuotta kohden. Osa vanhemmista puolestaan toi esiin vanhempainiltojen mahdollisuuden saada koottua paikalle useampia osapuolia kerrallaan ajankohtaisten aiheiden kartoittamiseksi:

”Ne vanhemmat, joiden lapsilla todennäköisesti ongelmia myös vanhempainiltoihin ja tapaamisiin. Lapsista välittämisen ilmapiiiri vahvaksi. --”

”Vanhempain illoissa voisi olla joku toinen tai toiset opettajat paikalla luokanvalvojan lisäksi.”

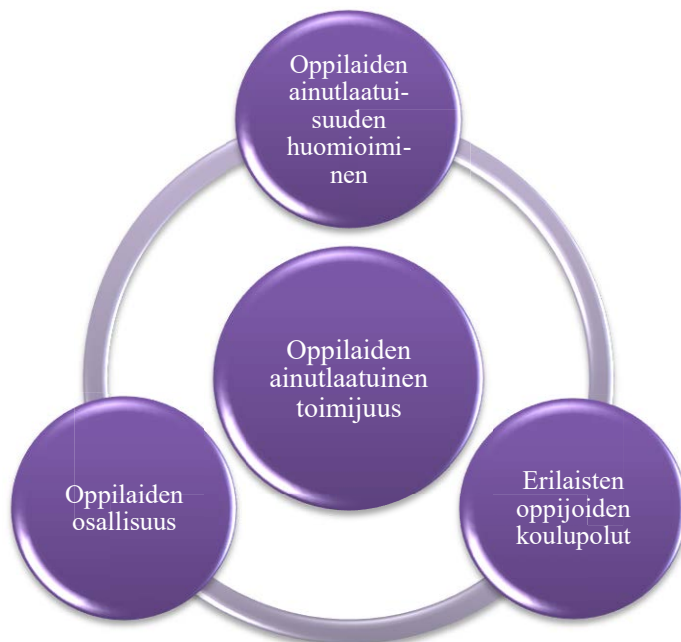
”-- Vanhempainilloissa on mahdollista kysyä jos joku asia askarruttaa. --”

Vanhempainillat eivät loppujen lopuksi nousseet vanhempien käsityksissä kovinkaan huomattavasti esiin. Yksi syy tähän voi olla se, että nopeatempoinen sähköinen viestintä kodin ja koulun välillä on osittain tullut perinteisempien vuorovaikutusmuotojen, kuten vanhempainiltojen, rinnalle ja tilalle. Wilma ja muut sähköiset viestintäkanavat nopeuttavat yhteydenpitoa kumpankin suuntaan. Perinteiset vanhempainillat myös vaativat konkreettisen tilan ja ajan, minkä

vuoksi vanhempien voi olla helppo jättäytyä tilaisuuksista pois vedoten muihin velvollisuuksiin.

Mitä vanhempainiltojen sisältöihin tulee, ylempänä olevassa katkelmassa eräs vanhempi tuo ilmi ongelmien käsittelemisen vanhempainilloissa. Vanhempi pitää tärkeänä sitä, että myös ne vanhemmat, joiden lapsilla todennäköisesti on ongelmia, saapuisivat paikalle vanhempainiltoihin. Vanhempien epäsuhtainen osallistuminen vanhempainiltoihin onkin varmasti ollut haasteena kautta aikojen.

5.3 Oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus



Kuvio 5: Kuvauskategoria – Oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus

Kolmas kuvauskategoria, *oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus*, keskittyy tarkastelemaan koulun yhteisöllistä hyvinvointityötä painottaen kouluyhteisössä toimivien oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmaa. Jotta yhteisö voisi entistä paremmin, tulisi yhteisössä kiinnittää huomiota myös jokaiseen yksilöön. Oppilaiden hyvinvointi on luonnollisesti tärkeä asia myös oppilaiden vanhemmille.

Oppilaiden ainutlaatuisuuden huomioiminen

Vanhemmat kokevat, että oppilaiden yksilöllisten piirteiden ja vahvuuksien huomioiminen on yksi yhteisöllisen hyvinvoinnin peruspilareista. Vanhemmat toivovat, että koulun henkilökunta tunnistaisi oppilaiden vahvuudet ja yksilöllisten piirteiden tuomat voimavarat:

”Enemmän suvaitsevaisuutta ja yksilöllisyyden hyväksyntää. Kaikki ei aina mene samaan muottiin. Se pitäisi ymmärtää. – Tukea ja kannustusta!”

”Jokaisen opettajan tulisi huomioida lapsi kokonaisvaltaisesti. Hän ei ole mikään diagnoosi tai kirjainyhdistelmä vaan jokainen on oma persoonansa ja diagnoosi antaa vain viitteitä ihmisen haasteista. –”

”Lapsen tulisi saada olla myös oma itsensä eikä liikaa koittaa muokata samaan muottiin ja liikaa arvioida joka liikettä. Välillä jopa liian tarkkaan yritetään arvioida/arvostella lapsen oppimista, joka vasta harjoittelee koulun käyntiä”

”Lapsen taidot huomioidaan yksilöllisesti ja kannustavasti. Kaikessa ei tarvitse olla paras ja tämä pitäisi tuoda myös opetuksessa esille. Voimavaroja vahvistetaan”

”Kannustamiseen, tukemiseen opiskelussa ja itseensä luottamisessa”

Muutaman vanhemman käsityksissä korostuu hiljaisten oppilaiden huomioiminen äänekkäämpien oppilaiden rinnalla:

”Koulussa myös hiljaisia tulee kuulla. He vaativat hetken aikaa.”

”Hiljaisten ja introverttien temperamentin huomioimista koulussa sekä oppitunnilla että mukaan pääsemisessä kaikessa koulutyössä”

Vanhemmat ajattelevat, että oppilaiden kokemaa hyvinvointia voitaisi lisätä vahvistamalla positiivista näkökulmaa:

”Positiiviseen ja kannustavaan opetustyyliin täytyy pyrkiä kaikessa opetuksessa, --”

”Positiivisen esimerkin näyttämistä oppilaille. Uudenlaisia opetusmenetelmiä, jossa tunnustetaan lasten vahvuuksia ja hyödynnetään niitä koulutyössä.”

Erilaisten oppijoiden koulupolut

Oppilaiden yksilöllisten piirteiden ja vahvuuksien huomioimisen lisäksi vanhemmat kokevat, että yhteisöllisen hyvinvoinnin lisäämiseksi koulun tulisi kiinnittää huomiota myös oppilaiden erilaisiin oppimisedellytyksiin, jotta jokainen oppilas voisi edetä omien kykyjensä mahdollisimalla tavalla.

”Lapsen hyvinvointi huomioidaan tilanteen mukaan erittäin hyvin ja siitä informoidaan reaaliaikaisesti. Lisäksi etsitään erilaisia keinoja lapsen osallistua ja opiskella hänen voimavaransa huomioiden.”

”Koulussa otetaan hyvin ja yksilöllisesti huomioon nuoren erityistarpeet”

”-- Lapsemme keskittymisvaikeuksiin tartuttiin ja asiassa päästiin pian tutkimuksiin.”

”Opettajien, rehtorien olisi syytä ymmärtää että lapset ovat erilaisia. Mikä toimii toiselle ei välttämättä toimi toiselle. Eikä kaikkien kemiat vain toimi. Silloin on kuitenkin pärjättävä yhdessä.”

Useampi vanhempi ajattelee pienryhmätyöskentelyn olevan avuksi etenkin silloin, kun oppimisessa on haasteita. Pienryhmätyöskentely linkittyy yhteisölliseen hyvinvointiin siinä mielessä, että haasteita kokevat oppilaat voivat mahdollisesti keskittyä pienemmässä ryhmässä paremmin kuin isossa oppimisympäristössä.

”-- Erilaiset mahdollisuudet järjestää luokka ja pienryhmät, vaikka osittain, auttaa todella paljon erilaisia oppijoita.”

”Pienryhmään pääsy osoittautunut helpoksi toteuttaa (meidän vanhempien näkökulmasta)”

Oppilaiden osallisuus

Vanhemmat nostavat esille myös käsityksiään oppilaiden osallistamisen merkityksestä. Yhteisöllisen opiskeluhuollon tärkeimpiä tavoitteita on kaikkien oppilaiden osallisuusmahdollisuuksien lisääminen koulun arjessa. Vanhemmat toivovat, että koulu pystyisi tarjoamaan oppilaille paitsi konkreettisia osallistumisen mahdollisuuksia myös kiireettömiä hetkiä, jolloin oppilaat saisivat aidosti tulla kuulluiksi.

Osa vanhemmista kokee, että jo nykyinen tilanne mahdollistaa oppilaiden kuulluksi tulemisen:

”Rento ilmapiiri, luottamus oppilaisiin, nuoret tulevat kuulluiksi”

”Lapsen luokanvaihtotoive otettiin vakavissaan ja se toteutettiin hyvällä yhteistyöllä.”

”Aikuisia tuntuu olevan riittävästi ja he ovat täysillä läsnä arjessa. Lapset voivat puhua kaikesta ja heitä kuunnellaan.”

Useimmat vanhemmat kuitenkin kokevat, että koulu voisi kuunnella oppilaita nykyistä herkemällä korvalla:

”Oman lapseni kanssa keskustellessa on useamman kerran tullut sellainen vaikutelma, että lapsi kokee, ettei heillä ole vaikutusmahdollisuuksia koulussa (=lapsi ei tule kuulluksi). Hän kysyi eräänä päivänä, että miksi meille opetetaan lastenoikeuksista ja lasten kuuntelemisen tärkeydestä, kun me emme kuitenkaan saa itse päättää tai vaikuttaa asioihin koulussa.”

”-- Opettajille enemmän aikaa kuunnella lasten ajatuksia toiveita opiskelun lomassa.”

”-- Lasten ja nuorten kuuntelemista herkällä korvalla sekä tukemista kaikkien henkilökuntaan kuuluvien taholta.”

”Lapsia kuunneltaisiin ja asiat otettaisiin vakavasti.”

Oppilaiden kuulluksi tulemisen lisäksi vanhemmat painottavat myös konkreettisia osallistumismahdollisuuksia, joita koulu voisi oppilaille tarjota. Osallistumisen mahdollisuuksia voivat vanhempien mukaan olla esimerkiksi oppilaille suunnatut kyselyt, oppilaiden osallistaminen koulun ruokalistojen suunnitteluun sekä oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan kautta.

”-- Lisää vuorovaikutustaitoja vahvistavaa toimintaa. Kuinka paljon nuoret voivat itse vaikuttaa hyvinvoinnin lisäämiseen koulussa? Voisiko heidän osallisuuttaan lisätä?”

”Vielä enemmän asioiden hoitoa suoraan nuorten kanssa eli yläkoululaisille suoraan, jotta oppivat vastuun kantaan. --”

”Lapselle vastuuta myös.”

”Oppilaiden osallistuminen kyselyjen kautta, oppilaskuntatoiminta myös osallistumisen kanava. –”

Eräs vanhempi tuo esille näkemyksensä siitä, kuinka oppilaita osallistamalla voitaisi myös konkreettisesti puuttua yhteen yhteisöllisen hyvinvoinnin merkittävään uhkaan, eli kiusaamiseen:

”Ehdottaisin salaisia tarkkailijoita jotka valitaan luokan oppilaista. Tällöin kiusaajatkin pääsevät tarkkailemaan ulkopuolisin silmin tapahtuuko kiusaamista. Ja miten sekä mitkä asiat he tunnistavat kiusaamiseksi. Esim. Viikko tarkkailua ja raportti opettajalle.”

5.4 Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri



Kuvio 6: Kuvauskategoria – Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri

Neljännessä kuvauskategoriassa esitellään vanhempien käsityksiä koulun yhteisöllisestä hyvinvoinnista koulun toimintakulttuurin näkökulmasta. Käsitykset sisältävät ajatuksia niin yhteisistä aktiviteeteista kuin ilmapiiristä ja yhteisistä säännöistäänkin. Lisäksi käsitykset linkittyvät koulun oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin sekä vertaisten että koulun henkilökunnan välillä.

Yhteinen tekeminen koulussa

Vanhempien käsitykset yhteisestä tekemisestä koulun piirissä sisältävät ajatuksia muun muassa yhteisistä teemapäivistä, tapahtumista sekä liikunta- ja luontohetkistä. Osa vanhemmista korostaa oppilaiden vanhempien osallistumismahdollisuuksia yhteisiin tapahtumiin, kun taas osassa käsityksistä painotus on tapahtumissa koulun oppilaiden ja henkilökunnan kesken. Vanhemmat ilmaisevat tyytyväisyyttään jo järjestettäviin yhteishenkeä nostattaviin tapahtumiin, kuten juhliin, naamiaisiiin ja myyjäisiin.

”Voisi olla joku yhteinen tapahtumailta tai kokoontuminen, tai oman luokan ja vanhempien/perheiden kokoontuminen joului- tai kevätjuhlan yhteydessä.”

”Maksutonta yhteistä tekemistä koko perheelle koulun tai vanhempaintoimikunnan järjestämänä”

”Toivoisin koulupäiviin virikkeellistä toimintaa nuorille, jossa touhuttas jotakin mukavaa yhdessä. Hyvinvointiin liittyviä teemapäiviä tms. Varmasti olisi joku keino, jolla pienet piirit purettas ja saatas nuoret yhdessä tekemään asioita. Oppisivat arvostamaan kaikkia ihmisiä.”

Vanhempien käsityksissä käy ilmi myös Liikkuva koulu -tempausten mahdollisuudet yhteisöllisen ilmapiiriin vahvistajina. Myös ulkoilu- ja retkitoiminta nähdään otollisina mahdollisuuksina yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamiseksi:

”Puhutaan paljon lasten ulkoilun vähenemisestä. Tähän asiaan pitäisi ennen kaikkea meidän aikuisten ja myös koulun näyttää esimerkkiä. Järjestettäisiin siis enemmän retkiä luontoon ja pidettäisiin opetusta ulkona. Samalla tuotaisiin esille tärkeitä luontoarvoja. Vanhempainillat voitaisiin hyvin järjestää esim. ulkona jollain laavulla ja näin kasvattaa niin itseämme kuin lapsiammekin hakeutumaan raittiiseen ilmaan.”

”Kokonaisvaltaisesti liikunta ja luonto retuperällä koko yhteiskunnassa. Seuratoiminnan sijaan vastuuta koululle asian suhteen.”

Oppilaiden kerhotoiminta

Vanhempien käsityksissä nousee esille yhteisten tapahtumien lisäksi myös oppilaille suunnattu säännöllinen kerhotoiminta. Kerhotoiminnan suhteen vanhemmat mainitsevat sekä koululla järjestettävän, koulupäivän jälkeisen kerhotoiminnan että erillisenä järjestettävän iltapäiväkerho- ja nuorisotalotoiminnan.

”-- Kerhojen järjestäminen tukee hyvinvointia, niitä saisi olla useampia.”

”Liikuntailtapäiväkerhot suoraan koulun jälkeen”

”-- IP-toiminta nyt erityisesti on ollut positiivisen ihmetyksen aihe.”

”-- Ja kiva, että nuokkari on tullut matalan kynnyksen paikaksi lapsille.”

Kerhotoimintaa koskevissa vastauksissa korostuu vanhempien käsitys kerhoista matalan kynnyksen kohtaamispaikkana lapsille. Myös erilaiset teemakerhot (liikunta, musiikki jne.) nousevat vanhempien käsityksissä esille hyvinvointia lisäävinä tekijöinä:

”-- koulun jälkeistä tekemistä, kerhoja, pelipäiviä, diskoja jne. fyysisiä ja turvallisia, luontevia kohtaamispaikkoja.”

”Erityisesti maksuttomat kerhot, jotka järjestetään koululla heti koulupäivän jälkeen ovat loistavia. Näitä lisää!”

”Olisi erillinen musikkikerho. Halukkaiden olisi helppo päästä kokeileen soittamista ja laulamista yksin ja yhdessä.

Tämä voisi olla vaikka koulun jälkeen tapahtuvaa toimintaa, vaikka maksullistakin.”

Koko koulun yhteisöllisyys

Koko koulun yhteisöllisyyttä koskevaan alakategoriaan olen poiminut sellaisia vastauksia, joissa vanhemmat korostavat jollain tapaa koulun ilmapiiriä, yhteishenkeä tai toimintakulttuuria. Koulun ilmapiiri ja yhteishenki todentuvat koulun eri osapuolten yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa:

”Huoltajana koen että koulu on turvallinen, ilmapiiri kannustava, huomioiva ja nuoren kasvua ja kehitystä tukeva”

”Koulussa tuntuu olevan hyvä ilmapiiri niin oppilaiden kuin opettajien keskuudessa. --”

”Kouluun on saatu luotua hyvä yleisilmapiiri, lapset viihtyvät hyvin koulussa.”

Vanhemmat kuvailevat koulun ilmapiiriä moninaisin tavoin, kuten:

”-- Ystävällinen ilmapiiri.”

”Turvallinen ja kannustava positiivinen ilmapiiri.”

”Turvallinen ja välittävä ilmapiiri. Kaikki tuntevat toisensa, kyläkoulumaisuus. --”

Vanhemmat myös tarkentavat käsityksiään koulun toimintakulttuurin luonteesta seuraavilla tavoilla:

”Kaikenkaikkiaan pieni yksikkö on ollut erinomaisen toimiva; kaikki opettajat tuntevat kaikki oppilaat, ja myös erityisopettaja on kuulemma mukana hyvin koulun toiminnassa, jolloin kiusaaminen ym. lieveilmiöt eivät edes pääse kasvamaan suuriksi ongelmiksi. Oppilaat myös työskentelevät yli luokkarajojen. --”

”-- Koulukulttuuri on asia, joka tapahtuu monella tasolla: lasten keskinäisessä, opettaja-lapsisuhteissa, opettajien keskinäisissä suhteissa.”

Myös luokkarajat ylittävä työskentely ja yhteistyö herättää vanhemmissa ajatuksia:

”-- Monen ikäiset samassa talossa; isommat kannustavat pienempiä, näin ainakin liikuntaluokilla. --”

”Yhdessä tekemisen kulttuuri ja eri ikäluokat yhdessä opiskelee. --”

Yhteisöllisyys luokan kesken

Koko koulua koskevan yhteisöllisyyden lisäksi vanhempien vastauksissa korostuvat myös luokan yhteishenkeä koskevat käsitykset. Omat luokkakaverit ja tutut opettajat ovat oppilaiden pysyvimpiä suhteita koulussa, ja niinpä myös luokan keskiseen vuorovaikutukseen tulee kiinnittää huomiota yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Vanhempien käsityksissä korostuvat etenkin luokan yhteishenkeen ja kaverisuhteisiin liittyvät tekijät:

”Yleinen henki koulussa. Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Opettajat yrittävät esim. kehityskeskusteluiden kautta edistää luokkien hyvinvointia.”

”Luokassa tuntuu olevan hyvä yhteishenki. Luokka on kuitenkin tosi iso (32 oppilasta) joten opettaja ei ehdi nähdä kaikkea ja huomata lasten tarpeita.”

Eräs vanhempi kokee, että hänen lapsensa luokassa *”Opetetaan ottamaan toiset huomioon, -- - opettavat pyrkivät saamaan kaikille kaverin, --”*. Toinen vanhempi puolestaan toivoo parannusta tämänhetkiseen tilanteeseen: *”Ryhmähengen parantaminen luokissa, kokonaisvaltaisempaa tukea lasten ja nuorten kaverisuhteisiin ja -taitoihin”*.

Vanhempien käsityksissä myös luokan sisällä tapahtuva ryhmäyttäminen nähdään potentiaalisena keinona kehittää koulussa koettua yhteisöllistä hyvinvointia:

”-- Vaihtelevat työryhmät ja parit, jotta oppivat työskentelemään kaikkien kanssa ja tutustuvat. --”

”Lukuvuoden alussa (7. lk) oli ryhmäytymistyöskentelyä. Voisiko sitä olla säännöllisesti vaikkapa kerran lukukaudessa? Ellei jo ole..”

”Ryhmäytystä saisi olla hieman pidempään syksyllä ja jatkaa osin keväälläkin. Hitaasti lämpiävä oppilas ei ehdi vielä edes sopeutua uuteen kouluun ja opiskeluun saati ottaa osaa muuhun toimintaan.”

Yllä olevassa aineistokatkelmassa eräs vanhempi toivoo ryhmäytysten jatkuvan nykyistä pidempään. Näkökulmana vastauksessa on se, että hitaasti lämpiävä oppilas tarvitsee riittävästi aikaa sopeutumiseen ja uusien käytänteiden oppimiseen uudessa koulussa. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota sekä ryhmäytysten sisältöihin että niiden pituuteen.

Koulun aikuisten ja oppilaiden välinen vuorovaikutus

Koulun aikuisten ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näkyy vanhempien käsityksissä melko laajasti. Vanhempien käsityksissä korostuu oppilaiden ja koulun aikuisten välisen vuorovaikutuksen merkitys muun muassa avoimen keskusteluyhteyden muodossa:

”Koulu voisi tarjota nuorille keskustelumahdollisuuksia erilaista teemoista, --”

”Lapsille ja nuorille voi suoraan puhua ja tiedottaa asioista. Kaiken ei tarvitse kulkea ensin kotien kautta.”

Vanhemmat painottavat myös koulun aikuisten suhtautumista oppilaisiin. He pitävät tärkeänä sitä, että koulun aikuiset suhtautuvat lapsiin välittävästi, ja että he ovat aidosti kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista:

”-- Opettajat ovat aidosti kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista ja tuntevat muitakin kuin oman luokkansa oppilaita.”

”-- Koulun henkilökunta puhuu nuorista kauniisti ja arvostavasti.”

”Ihanan lempeä ja leppoisa suhtautuminen lapsiin”

Vastapuolena vanhemmat tuovat esiin myös kokemuksen siitä, että koulun aikuisilla ei ole tarpeeksi aikaa tai kiinnostusta paneutua oppilaiden hyvinvointiin:

”Enemmän välittämistä ja kannustamista opettajien puolelta”

”Olisiko xx koululla tarvetta kiinnittää huomiota opettajien työhyvinvointiin ja -motivaatioon, koska kotiin välittyy sellainen, että lapseni opetus hoidetaan helpoimmalla ja nopeammalla mahdollisella tavalla. Kasvatusasioihin kiinnitetään huomiota vähemmän kuin pitäisi, koska se vaatisi aikaa ja paneutumista lapsiin tutustumiseen. --”

Yllä olevassa katkelmassa vanhempi nostaa esiin opettajien työhyvinvoinnin ja motivaation merkityksen. Vanhempi kokee, että opettajan koettu työhyvinvointi saattaisi vaikuttaa siihen, millaisia vuorovaikutussuhteita tämä muodostaa oppilaidensa kanssa.

Oppilaan ja koulun aikuisen välinen vuorovaikutus näyttäytyy parhaimmillaan luottamussuhteena, jossa oppilas tietää pystyvänsä luottamaan aikuiseen asiassa kuin asiassa. Toisaalta luottamussuhteen syntymistä voi estää esimerkiksi hankalat välit, joissa tietynlaiseksi muodostunut vuoropuhelu estää toimivamman vuorovaikutuksen syntymistä.

”Opettajan ja oppilaan välinen suhde hyvä, pystyy puhumaan asioista. --”

”-- Lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista on ainakin opettaja kiinnostunut.”

”Joskus opettajien ja oppilaiden välillä tuntuu olevan sellaista kismaa, johon toivoisi keskusteluita myös opettajille. Että se lapsi ei ole siellä koulussa tahallaan ärsyttämässä

ja jos kemiat ei kohtaa aikuisen pitää pystyä se ymmärtämään ja käsittelemään aikuisen tavalla.”

Vanhempien käsityksissä toimivan vuorovaikutussuhteen muodostumista oppilaan ja koulun aikuisen välille voi estää opettajan huono tai negatiivinen asenne sekä oppilaiden kohtelemine epäoikeudenmukaisesti.

”-- Joidenkin opettajien suhtautuminen murrosikäiseen nuoreen: oppilaan itsensä kuvaamana ”opettaja vihaa minua”, ”opettaja inhoaa minua” ”opettaja antaa wilmamerkinnet minulle, mutta ei toiselle samasta teosta/ esim. myöhästymisestä”....”

”Vanhempana en ole kuullut kertaakaan että oppilailta/nuorilta kysyttäisiin mielipidettä oppilaan ja opettajan väliseen kommunikointiin. Onko todella aina niin että oppilas ”pulkikoi” ja opettaja on oikeassa? Onko varmaa ettei tapahdu ns. ”silmätikkuna” olemista? Verrataanko julkisesti opettajien käytösopastusta keskenään? Toinen opettaja on ns.renonmpi ja toinen tiukempi, mikä on virallinen käytäntö?”

”myös aikuisten tulisi osoittaa omalla käytöksellään hyvää esimerkkiä koulutyössä ja kunnioittaa kaikkia, nuorta ei saa lannistaa eikä mitätöidä vaan kannustaa”

Oppilaiden yhdenvertaisuus

Oppilaiden yhdenvertaisuus koulussa linkittyy koulun eri osapuolien väliseen vuorovaikutukseen ja sen laatuun. Yhteisöllinen hyvinvointi koulussa voi vahvistua parhaiten tilanteessa, jossa koulun oppilaat nähdään keskenään tasa-arvoisina, mutta jossa on kuitenkin tilaa myös erilaisuudelle. Vanhempien käsityksissä korostuvat toiveet eri osapuolten suvaitsevaisuudesta sekä ymmärryksestä erilaisia oppilaita kohtaan.

”Yleinen ilmapiiri tukee tervettä ja tasapainoista kasvua ja kehitystä. Lapsella ei ole paineita esim. pukeutumisen suhteen, vaikka on jo yläkoulun puolella.”

Eräs vanhempi peräänkuuluttaa *”Tasa-arvoa, sukupuolineutraalia ympäristöä. –”,* ja toinen vanhempi toivoo, että *”-- kaikkia kuullaan tasapuolisesti jos on epäselviä tilanteita eikä lyödä leimaa kenellekkään jos on joskus toiminut väärin --,”*

Vanhemmat myös toivovat, että koulun aikuiset kohtelisivat kaikkia oppilasryhmiä ja luokkia tasaveroisesti:

”-- Opettajat eivät saa suosia oman luokan oppilaita myös tähän tasa-arvoa.”

”-- Tasavertainen huomioiminen. Mm. Koulupäivissä.. Esim urheilijoiden kohdalla joustetaan koulun alkamisessa. Sivukylien oppilaille sama mahdollisuus.”

”x liikuntaluokka niin saadaan tasa arvoa. Sekä [laskettelureissu] pois se tuo epätasa arvoa niitä kohtaan joilla ei ole varaa lasketella. Tai sitten koulu maksaa sen kaikille.”

Koulun yhteiset pelisäännöt

Vanhempien käsitykset koulun yhteisöllisestä toimintakulttuurista liittyvät osaltaan myös koulun yhteisiin pelisääntöihin. Koulu on laaja sosiaalinen ympäristö, jossa oikein toimiminen on helpointa tilanteessa, jossa kaikilla osapuolilla on tiedossa yhteiset tavoitteet. Vanhempien käsityksissä nousee esiin yhteisten pelisääntöjen ja käytöstapojen merkitys. Vanhemmat toivovat koulun säännöiltä selkeitä raameja ja niiden reilua noudattamista sekä lasten että aikuisten puolelta. Eräs vanhempi nostaa esiin myös eri kieli- ja kulttuuritaustojen huomioimisen yhteisten sääntöjen esittämisessä.

”-- Koulutiestä on juteltu ja fiilis on sellainen että lapset hoksautetaan ihan luokissa sitoutumaan yhteisiin sääntöihin jolloin kaikkien oma panos tulee lapsillekin tärkeäksi ja merkitykselliseksi.”

”-- koulun yleisen ilmapiirin kehittämiseen yhteiset, selkeät säännöt, myös aine- ja sijaisopettajille. --”

”Toivoisin, että puhelimet keittäisiin "parkkiin" oppituntien ajaksi. --”

”Yhteiset selkeät pelisäännöt kouluun ja kaikkien nähtäville!

Näen myös tärkeänä kääntämisen kielille, joita koululaisten kotona puhutaan, jotta asiat oikeasti olisi kaikkien lasten ja vanhempien tietoisuudessa.”

Kurin ja järjestyksen säilyttäminen luokassa ja koulualueella on tärkeää yhteisen hyvinvoinnin takaamiseksi. Muutama vanhempi tuo lisäksi ilmi, että erityisesti heidän lastensa mukaan kurinpito oppitunneilla olisi saatettava paremmalle tolalle:

”Enemmän oikeuksia tai keinoja opettajille puuttua häiriökäyttäytymiseen jotta muilla opiskelijoilla on mahdollista opiskella rauhassa”

”Esiteini lapseni toivoo jatkuvasti parempaa järjestystä ja tiukempaa kuria. Opettaja sallii liikaa melua ja häiriöitä ja lupaa aina ensi kerralla puuttua. Minun ja lapseni mielestäni isoja oppilaita ei tarvitse erikseen palkita esim tehdyistä läksyistä, jotain pitää koulussa vaatiakin. --”

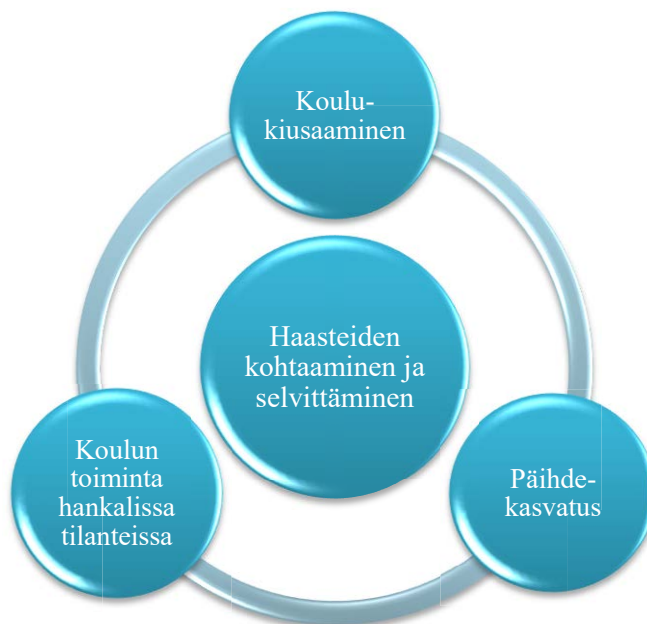
”Opettajien kurinpitohalu ja -keinot paremmaksi: tämä on toive lapselta”

Yhteisiin pelisääntöihin liittyy läheisesti myös käytöstavat. Osa vanhemmista kokee, että käytösten opettaminen oppilaille on yhteisöllisen toimintakulttuurin näkökulmasta tärkeää:

”-- Hyvät käytöstavat ja muiden kunnioittaminen on isossa roolissa.”

”Voiko opettajat ohjata lapsia parempiin käytösten opettamiseen.”

5.5 Haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen



Kuvio 7: Kuvauskategoria – Haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen

Viides kuvauskategoria, *haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen*, kokoaa yhteen vanhempien käsityksiä, jotka liittyvät jollain tavalla koulussa esiin tulevien haastavien aiheiden ja tilanteiden kohtaamiseen ja niiden selvittämiseen. Koin tärkeäksi erottaa haasteita koskevat käsitykset omaksi kuvauskategoriakseen, sillä esimerkiksi kiusaamiseen ja muihin sosiaalisiin ongelmiin liittyvät käsitykset muodostivat merkittävän sisällöllisen kokonaisuuden. Koulukiusaamisen ja

muiden sosiaalisten haasteiden lisäksi nostin tähän kategoriaan myös oppilaiden päihteiden käyttöä ja päihdekasvatusta koskevat käsitykset, sillä vanhempien huoli aiheesta nousi käsityksissä selkeästi esille.

Koulukiusaaminen

Koulukiusaaminen on yksi suurimmista uhkista koulun yhteisölliselle hyvinvoinnille. Kiusaamista tapahtuu kouluissa monella tasolla, sekä henkisellä että fyysisellä. Koulukiusaaminen on valitettavasti asia, joka liittyy tavalla tai toisella lähes jokaisen koulun arkitodellisuuteen. Vanhempien kiusaamista koskevat vastaukset liittyvät suurelta osin kiusaamiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisemiseen melko yleisellä tasolla. Moni vanhempi korostaa vastauksissaan koulun aikuisten mahdollisuutta ja velvollisuutta puuttua kiusaamistilanteisiin mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti aina kiusaamista nähtyään tai siitä kuultuaan.

”Opettaja puuttuu mahdollisiin kiusaamistilanteisiin, --”

”Lapsia miestäni kuunnellaan uskotaan hyvin jos on ilmennyt koulu kiusaamista.”

”Kiusaamiseen puutututaan välittömästi. --”

”Kiusaamiseen ja negatiiviseen käytökseen olisi puututtava selkeämmin, --”

Muutama vanhempi tuo vastauksissaan ilmi tilanteita, joissa lapsen kiusaaminen on jatkunut vielä kiusaamiseen puuttumisen jälkeenkin:

”Aitoa puuttumista kiusaamiseen ja porukasta ulosjättämiseen. Niin, että koulussa järjestettäisiin välitunneilla ryhmätoimintaa, ettei kukaan jäisi yksin. Kiusaamiselle nollatoleranssi, esim. kiusaajan erottaminen koulusta määrääjäksi. Ei aina niin, että kiusattua lopulta vain kiusataan vielä enemmän sen jälkeen kun koulussa on siihen muka puututtu.”

”Aiempi kokemus koulukiusaamisen ehkäisemisestä ja siihen puuttumisesta on näin jälkeenpäin osoittautunut voimattomaksi. Lapsi ei aikanaan kertonut todellista tilannetta kotona, koska koki että ohje kertoa kiusaamisesta aikuiselle ei johtanut mihinkään koulussa tai kotona. Tilanne säilyi ennallaan kaikista keskusteluista huolimatta. Lisäksi hän jäi näissä keskusteluissa aina kiusaajan jalkoihin, jonka ulosanti oli parempaa. Eli kiusaamiseen pitäisi puuttua riittäväällä vakavuudella heti alussa, jotta säästyttäisiin myöhemmin mielenterveyden ongelmilta.”

Vanhempien vastauksissa korostuu pelko siitä, että joko kiusaamiseen ei puututa riittävällä voimakkuudella tai että kiusaamiseen puuttuminen ei johda toivottuun lopputulemaan. Eräs vanhempi korostaa varhaisen puuttumisen merkitystä. Vanhemman mukaan varhaisen puuttumisen ansiosta kiusaaminen ei välttämättä ehtisi edetä kaikista rajuimpaan muotoonsa:

”Kiusaamisen puuttumiseen riittävän ajoissa. ”Lievät” tilanteet selvitetään puutteellisesti, mistä seuraa tilanteen paheneminen --”

Kiusaamiseen puuttumisen lisäksi myös kiusaamisen ennaltaehkäiseminen nousee vanhempien vastauksissa vahvasti esiin. Useampi vanhemmista nostaa esiin KiVa Koulu® -toimenpideohjelman (*Kiusaamisen Vastainen*) merkityksen kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. Toisaalta KiVa Koulu® herättää osassa vanhempia myös kritiikkiä:

”Tietyt asiat (KiVa-systeemi) pitäisi mielestäni hoitaa asianmukaisella kaavalla, ei soveltaen.”

”Lisäksi KiVa-koulua käytetään väärin. Jopa rehtori sanoi, että siinä ei selvitetä asioita perusteellisesti, vain pintapuolisesti.”

Vanhemmat kokevat, että KiVa Koulu® -toimenpideohjelman käyttötavat vaikuttavat siihen, kuinka hyödyllinen ohjelma loppupeleissä on. Vanhempien käsitysten mukaan kiusaamisen ennaltaehkäisemistä voitaisi vahvistaa myös esimerkiksi opiskeluhuollon henkilökunnan avulla tai positiivisen palkitsemisjärjestelmän innoittamana:

”-- Kuraattorin tekemää ennaltaehkäisevää toimintaa lisää kouluihin esim kiusaamisasioihin. --”

”Kiusaamisen ehkäisyyn ja havaitsemiseen enemmän koulutusta opettajille, jo opiskelun aikana. Sijaiset ja aine-opettajat usein heikossa asemassa, kukaan eivät tunne tai tiedä luokkien dynamiikkaa ja rooleja luokassa. Opettajien välinen informaatio oppilaista hyvin helpoksi ja selkeäksi. Kokonaisvaltainen ilmapiirin muuttaminen koulussa, koko henkilökunnan koulutus kiusaamisen estoon välttämätöntä. --”

”Jossain koulussa on palkittu koulusta luokka joka tekee esim kevään aikana eniten positiivisia asioita. Olisiko se tai joku muu hyvä tapa teidän koulussa innostamassa lapsia kohtelevaan toisia tasa-arvoisesti myös silloin kun opettaja ei ole näkemässä?”

Kiusaamiseen puuttumisen ja sen ennaltaehkäisemisen lisäksi vanhemmat toivovat, että kiusaamistapauksista ilmoitettaisiin tehokkaasti vanhempien suuntaan. Vanhemmat kokevat, että asianosaisten perheiden on tärkeä olla tietoisia kiusaamisesta, jotta asia saadaan välittömästi käsitellyn.

”Opettajan täytyy ottaa yhteyttä myös kiusaajien vanhempiin”

”-- Kiusaamisesta aina soitto tai viesti eikä niin että opettaja tietää heti ja keskusteleo oppilaiden kanssa ja luuleo asian korjaantuneen mutta kotona lapsi sanoo vasta kuukausien päästä itse että kiusaamista ollut pitkään. Niihin pitää puuttua heti.”

”Varhainen puuttuminen kiusaamiseen heti. Kummankin osapuolen vanhemmat heti kasvokkain paikalle ja kiusaaja ja kiusattu myös. Asia käsitteyyn asianomaisten kesken ja sovittu seuranta ja tarvittaessa uudet tapaamiset, jos ei lopu. Kiva koulut yms ovat täysin ponnettomia puuttumisessa, vaikka asia on tärkeä.”

Kiusaamistapauksista eteenpäin kertomiseen liittyy kuitenkin vanhempien käsitysten mukaan riski siitä, että kiusaamisesta eteenpäin kertonut oppilas joutuisi silmätikuksi:

”On vaikea sanoa mitä pitäisi tehdä, jos oppilaiden toimintakulttuuriin kuuluu ettei asioista kerrota että ei tule vielä enemmän kiusaamista. Se joka kertoo vanhemille tai opettajalle joutuu helposti silmätikuksi. Tämä tieto on siis sen perusteella mitä olen kuunnellut nuorten keskinäistä puhetta.”

”Kiusaamistapauksiin heti alussa vanhemmat mukaan keskusteluihin. Vanhemmille mahdollisuus viestiä opettajille ja/tai koulun rehtorille siten, ettei kenenkään oppilaan tai muun opettajan tietoon tule, kenen oppilaan vanhemmista kyse, jottei oppilas saisi ”leimaa” tästä. Myös oppilaille täytyisi tarjota helppo mahdollisuus kertoa turvallisesti mahdollisista turvallisuuteen liittyvistä peloistaan tai kiusaamiseen liittyvistä asioista siten, että hän voi olla varma tämän olevan täysin luottamuksellista.”

Päihdekasvatus

Vanhempien käsitysten mukaan myös oppilaiden päihteenkäyttö sekä puutteellinen päihdekasvatus ovat mahdollisia uhkia koulun yhteisölliselle hyvinvoinnille. Suomessa tupakan ja al-

koholituotteiden käytön ja hallussapidon ikäraja on k-18. Myös nuuskan myynti ja sen luovuttaminen sekä välittäminen on Suomessa laitonta. Etenkin yläkouluikäisten nuorten keskuudessa herää usein mielenkiinto päihteiden kokeilua kohtaan, mikä herättää huolta vanhemmissa. Vanhempien vastauksissa korostuu oppilaiden nuuskan ja tupakan käytön haittapuolet etenkin sen sosiaalisessa merkityksessä:

”Koulussa pitäisi pystyä puuttumaan tiukemmin tupakointiin sekä muihin päihteisiin. Niiden toteamiseen koulupäivän aikana.

Koulussa ollaan päihteiden alaisena ja se rasittaa koulukavereita, voi tuoda ylimääräistä huolta, pelkoa ja stressiä..”

”- tyttäreni mukaan koulussa nuoret käyttävät nuuskaa ja sitä on kuulemma lattialla. --”

”-- Mikäli nuuskaamista esiintyy, siihenkin olisi hyvä luoda selkeät kiellot, raamit ja seuraamukset, jotta opettajilla on alusta asti mahdollisuus vaikuttaa päihdekulttuuriin.”

Vanhemmat nostavat vastauksissaan esiin toiveen siitä, että koulun olisi mahdollista lisätä päihdekasvatusta- ja valistusta päihteidenkäytön rajoittamiseksi kouluympäristössä. Terveystiedon oppiaine sisältää tiettyjä terveys- ja hyvinvointiaiheisia oppisisältöjä, mutta koulujen välillä on varmasti eroavaisuuksia sen suhteen, kuinka tarkasti oppilaiden kanssa keskustellaan esimerkiksi päihteistä ja niiden vaaratekijöistä.

”Vanhempana en tiedä onko koulussa käsitelty millä tavoin päihteet, huumeet ja niiden vaaratekijät.”

”Päihdevalistus etenkin nuuskan ja kannabiksen suhteen. --”

”päihteistä ja varsinkin huumeiden käytöstä ja sen ilmenemisestä koulumaailmassa, vaaroista jne. tietoa, koska se on lisääntynyt paljon”

Eräs vanhempi tuo esille myös kritiikkiä koulun nykyisistä terveyskasvatuksen keinoista: *”Yleishyvinvoinnin tiedot ja menetelmät joilla yritetään saada nuoret ymmärtämään vaaroja, niin kuin huumeet, alkoholi jne. ovat vanhaaikaisia.”*

Päihteidenkäyttö on aihe, joka voi olla hankala tuoda keskusteluun erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden kanssa. Vanhempien käsityksissä oppilaiden päihteidenkäytöstä korostuu pelko siitä, että päihteiden vaikutuksen alaisena olevat oppilaat vaikuttavat negatiivisesti muiden oppilaiden kouluhyvinvointiin. Vanhemmat myös toivovat, että koulu pystyisi käsittelemään

päihteidenkäyttöä monipuolisesti, etenkin mahdollisten vaarojen näkökulmasta. Kodin ja koulun välillä voi olla toisinaan hankala tehdä rajanvetoa sen suhteen, minkä aiheiden käsittely kuuluu kellekin osapuolelle. Yhdessä ylempänä olevista katkelmista eräs vanhempi toteaaakin, ettei hän tiedä, onko koulussa ylipäättään käsitelty eri päihteitä ja niiden vaaratekijöitä.

Koulun toiminta hankalissa tilanteissa

Kiusaamisen ja päihteidenkäytön lisäksi vanhemmat nostivat koulun haasteista esille koulun toiminnan myös muissa hankalissa tilanteissa. Monella vanhemmalla oli käsityksiä, joiden mukaan koululla tulisi olla valmiuksia käsitellä erityisesti hankalia tilanteita ja ongelmia. Näissä vastauksissa ongelmia ei kuitenkaan rinnastettu mihinkään tiettyyn teemaan, kuten koulukiusaamiseen. Vanhemmat kokevat, että esiin tuleviin haasteisiin vastaaminen yleisellä tasolla on koulun tärkeä tehtävä yhteisöllisen hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Vanhemmat korostavat vastauksissaan, että koulun tulisi pystyä puuttumaan erinäisiin ongelmiin ja huoliin aina tilanteen vaatimalla napakkuudella. Osa vanhemmista tuo esille koulun nykyisen mallikkaan toiminnan:

”Jos tulisi ongelmia, opettajat ottavat asian tosissaan. --”

”Jos huolta on, se otetaan vakavasti ja asia hoidetaan, ei vähätellä”

”Jos olen huolissani jostain ja otan yhteyttä opettajaan tai terv.hoitajaan, asiat otetaan tosissaan.”

”-- Marginaalisissa ongelmatilanteissa asiat on ratkastu helposti ja sujuvasti.”

Osa vanhemmista kokee, että koulu voisi entisestään kehittää kykyään vastata haasteisiin sekä kiinnittää huomiota *”Reagoimisnopeuteen koulun ulkopuolisissa kriiseissä.”*

”Toivoisin henkilökunnalle rohkeutta ottaa vastuuta asioista, se ei riitä että ammattilaiset oavt sitä mieltä että en voi ottaa kantaa ettei kukaan pahoita mieltään.”

”-- Asiat otetaan käsittelyyn vasta kun kaikki on pielessä.”

Ongelmatilanteiden ja haasteiden suhteen vanhemmat toivovat, että myös heitä informoidaan riittävästi jo varhaisessa vaiheessa, eikä vasta kun tilanne on jo niin sanotusti päällä:

”Toivon, että opettajat ovat aikaisessa vaiheessa yhteydessä vanhempiin, jos ilmenee ongelmia”

”Avoimuutta ja yhteydenpitoa silloin, kun tilanne vaatii, eli kun on huolta. Jos kaikki sujuu, riittää tavanomainen viestintä. Oppilas helposti hukkuu massaan, kun opettajia on päivän aikana monta. Kuka vaan opettaja voisi laittaa viestiä, jos huomaa outoa, huolta herättävää käytöstä?”

”Otetaan vanhemmat heti mukaan keskusteluun tai ainakin heihin tulee olla yhteydessä heti kun lapsi/alaikäinen nuori kohtaa ongelmia koulunkäynnissä! Jokaisen osallisen on tiedettävä heti missä mennään jotta tarvittava apu saadaan kunnolla alulle.”

Sen lisäksi, että vanhemmat toivovat itse saavansa informaatiota koulussa esiin tulleista ongelmista ja haasteista, he toivovat, että myös heidän lapsensa pidetään ajan tasalla kohdatuista haasteista. Vanhemmat korostavat, että oppilaat tarvitsevat laajasti tietoa sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolella sattuneista kriisitilanteista ja muista oppilaita mahdollisesti uhkaavista vaaroista. Vanhempien käsityksissä korostuu ajatus siitä, että oppilaiden kanssa tulisi keskustella avoimesti etenkin siksi, että keskusteltaessa vaikeista asioista oppilaat saavat tärkeää esimerkkiä myös oikein toimimisesta.

”Kriisitilanteissa asioista pitäisi keskustella luokissa. Koulun oppilas kuoli ja asiaa ei ole käsitelty ollenkaan. On tarjottu mahdollisuutta mennä koulupäivän aikana juttelemaan terkkarille ym, mutta harva lapsi lähtee kesken tuntien vieraan luo juttelemaan. Kuolema koskettaa yhteisössä kaikkia tavalla tai toisella. Avoin käsittely olisi tärkeää etteivät lapset jää keskenään miettimään vakavia asioita.”

”Puhutaan paljon ja pidetään hankalatkin aiheet esillä jotta niitä on nuoren helpompi käsitellä ja kohdata.”

”Asioista (vaikeistakin)toivottavasti puhutaan avoimesti. --”

”Asioista puhuttaisiin lasten kanssa ja aivan ehdottomasti jo 1.lk kun koulu alkaa, niin koulupoliisi ensimmäisen kerran näyttille ja puhumaan lapsille”

Arkoihin ja hankaliin aiheisiin liittyen vanhempien vastauksissa korostuu yksi teema ylitse muiden: seksuaali- ja itsemääräämisoikeuksista keskusteleminen oppilaiden kanssa. Käyttämäni kyselyaineiston vastaukset on alun perin kerätty vanhemmilta vuoden 2019 alkupuolella. Juuri sen jälkeen, kun Oulussa tapahtuneet lapsiin kohdistuneet seksuaalirikokset olivat tulleet mediassa julki. Vanhempien käsityksissä korostuu ajatus siitä, että koulun tulisi aktiivisesti käsi-

tellä seksuaali- ja itsemääräämisoikeuksia oppilaiden kanssa heidän ikätasonsa mukaisesti. Käsitelyssä korostuu vanhempien huoli jo tapahtuneista kauheista teoista, ja toisaalta myös kysymys siitä, millaiset ovat koulun mahdollisuudet levittää tärkeää tietoa ajankohtaisista teoista suojellakseen lapsia vastaavilta tapahtumilta jatkossa. Seksuaali- ja itsemääräämisoikeuksista keskusteleminen oppilaiden kanssa nousee vanhempien käsityksissä kaikista keskeisimmäksi keinoksi turvata lasten oikeudet koskemattomuuteen.

”Nyt kun nuorille on tapahtunut pahoja asioita, niin tuntuu, että apua olisi helposti saatavilla, mikäli olisi tarve. Aiemmin apu ei ollut riittävän hyvin saatavilla ja tarjolla.”

”-- Lasten ja nuorten turvallisuus on tärkeää ja on tärkeää, että kamalia asioita (Oulu 2019) käsitellään lapsentasoisesti koulussakin.”

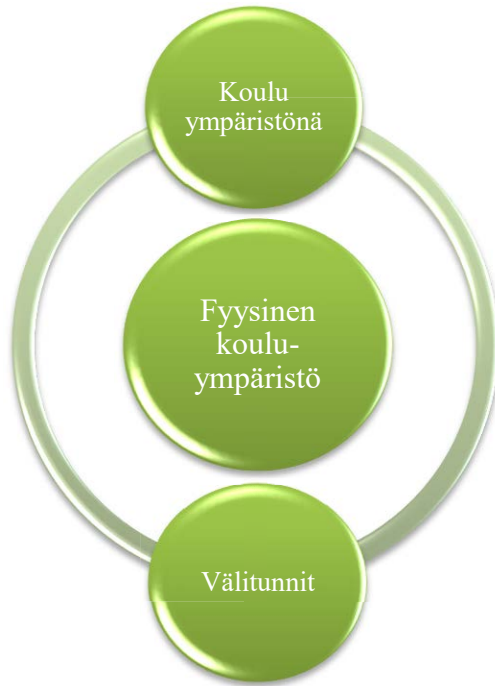
”Tänä aikana kouluissa pitäisi enemmän kiinnittää huomiota nuorten valistukseen Oulussa tapahtuvien seksuaalirikosten johdosta. Ei olisi pahitteeksi, vaikka opetussuunnitelmaan lisättäisiin jonkinlaista itsepuolustustaitoa. Nuoret tarvitsevat jonkinlaisen väylän, millä kokemistaan epämääräisistä instagram tms yhteydenotoista voisi ilmoittaa helposti eteenpäin. Onko se sitten poliisiin, koulun tai jonkin mun tahon ylläpitämä sivusto, johon nuori voisi lähettää esimerkiksi kuvakaappauksen saamastaan yhteydenotosta, videosta tms. Oman nuoren kanssa asioista on kotona puhuttu paljon, ja nuori tietää miten tilanteessa pitää toimia. Mutta nämä asiat on nuorelle noloja, joten olisi äärettömän tärkeää, että nuorille tehdään mahdollisimman helpoksi näistä asioista ilmoittaminen. Omalle äidille tai isälle on noloa tulla kertomaan asiasta tai näyttämään viestiä tms, joten jokin muu taho olisi hyvä olla olemassa. Näin nuori välttyy nolostumisen tunteesta, mutta asiat saadaan eteenpäin, mikä on se kaikkein tärkein asia näissä rikoksissa. joten olisi äärettömän tärkeää, että nuorille tehdään mahdollisimman helpoksi näistä asioista ilmoittaminen.”

”Lisää valmiuksia ja koulutusta opettajille kohdata ja käsitellä vaikeitakin asioita lasten kanssa ja psykologi asiantuntijana luokkiin kiertämään. Tässä viime aikojen seksuaalirikosasiassa myös poliisin kiertäminen ja ohjeistaminen luokissa olisi tarpeellista.”

”Monenlaista tukea yms on tarjolla nyt näihin raiskaustapauksiin ja itsemurhaan liittyen. Kuitenkin näihin tukipalveluihin pitää itse hakeutua, eikä sinne hakedu välttämättä ne jotka sitä tarvisivat. Pitäisi järjestää koko koululle tiedotustilaisuuksia asian tiimoilta.

Koulussa ei keskustella esimerkiksi siitä, mihin toista saa koskettaa ja mistä itse saa päättää näissä asioissa tai mikä on väärin.”

5.6 Fyysinen kouluympäristö



Kuvio 8: Kuvauskategoria – Fyysinen kouluympäristö

Viimeinen kuvauskategoria, *fyysinen kouluympäristö*, tuo esiin vanhempien käsityksiä yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamisesta koulun fyysisen ympäristön näkökulmasta. Edeltävissä kuvauskategorioissa on käsitelty laajasti muun muassa eri osapuolten välistä vuorovaikutusta, oppilaiden ainutlaatuisuutta, vanhempien ja oppilaiden osallisuutta ja koulussa esiintyviä haasteita. Koin tärkeäksi nostaa esille myös fyysisen ympäristön merkityksen yhteisölliselle hyvinvoinnille, sillä vanhempien käsityksissä myös koulun fyysiset puitteet olivat yhdistettävissä yhteisöllisen hyvinvoinnin näkökulmaan. Tässä kuvauskategoriassa keskitytään tarkastelemaan, millaisia käsityksiä vanhemmilla on kouluympäristön ja välituntien potentiaalista yhteisöllisen hyvinvoinnin ylläpitäjinä ja vahvistajina.

Koulu ympäristönä

Koulu on laaja sosiaalinen kokonaisuus, jonka sisällä toimii monia pieniä yksiköitä. Koulu voi olla suuri yhtenäiskoulu tai pieni kyläkoulu, ja kaikkea siltä väliltä. Yhteisöllinen hyvinvointi ei toki koskaan ole kiinni vain koulun koosta, mutta useampi vanhemmista tuo esiin käsityksiään koulun koon yhteydestä koettuun hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen.

”Pieni koulu jossa tunnetaan oppilaat, saa helpommin tarvitsemaansa tukea, ympäristö lapsenkokoinen, --”

”Pieni koulu on mahtava oppimisympäristö. Siellä jokainen voidaan ottaa yksilönä huomioon ja opettajat tekevät loistavaa työtä haastavassa ympäristössä usean luokan ja lakkauttamisuhan alla. Pienessä yhteisössä ongelmat tulevat helpommin esille ja niihin päästään puuttumaan ajoissa.”

”Pieni koulu, luonto lähellä. Vähän oppilaita, jolloin pystytään valvomaan paremmin ettei kukaan jää yksin tai esiinny kiusaamista.”

”Pienet intiimit koulut joissa kuulut johonkin. Tunnet muita ja opettajatkin muistavat sinut. Saat henkilökohtaista tukea.”

”Liian iso koulu, oppilasta ei kohdata yksilönä.”

Kuten yllä olevista käsityksistä käy ilmi, moni vanhemmista yhdistää koulun koon koettuun hyvinvointiin. Vastauksissa korostuu ajatus siitä, että pieni koulu yhteisö mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen, kun taas isompien koulujen merkittäväksi haasteeksi koetaan oppilaiden hukkuminen massaan.

Koulun koon lisäksi koulu ympäristön suhteen vanhempia puhututtaa myös erityisesti koulun viihtyisyys sekä turvallisuus. Kouluhyvinvointia vahvistaviksi tekijöiksi vanhemmat kokevat turvallisuuden ja viihtyvyyden lisäksi myös rauhallisuuden, virikkeellisyyden sekä esteettömyyden. Eräs vanhempi korostaa myös tilojen lainaamisen lisäävän koettua yhteisöllisyyttä.

”Rauhallinen, viihtyisä ympäristö.”

”-- Koulussa on turvallista ja viihtyisää. --”

”Koulun asiat ovat tällä hetkellä hyvin. Oppilaiden turvallisuuteen ei voi koskaan kiinnittää liikaa huomiota.”

”-- On hienoa myös, että koulun tiloja saa käyttöön ilmaiseksi tarvittaessa, se edistää yhteisöllisyyttä ja lisää positiivista ilmapiiriä kotien ja koulun välille. --”

Koulun koon ja koko kouluympäristön lisäksi myös luokkaympäristöt herättävät vanhemmissa ajatuksia sekä luokan oppilasmäärän että luokan ulkoisten ominaisuuksien osalta. Osa vanhemmista kokee, että liian isot luokkakoot omalta osaltaan vaikeuttavat sekä yksilöllisen että yhteisöllisen hyvinvoinnin saavuttamista:

”Liian isot luokkakoot. Lapset pitäisi pystyä kohtaamaan yksilöinä ja heidän tulisi saada tukea opiskeluunsa. Taataan hyvä oppimisympäristö pienemmissä ryhmissä alaluokilla”

”En tiedä onko luokanopettajalla aikaa ja mahdollisuutta perehtyä noin isossa luokassa oikeasti lasten hyvinvointiin. Heillä on yhteisopettajuus käytössä eli 40 lasta ja 2 aikuista samassa tilassa. Yksittäisen lapsen havainnointiin eli varmasti ole kovin paljon mahdollisuutta.”

Luokan fyysisen ulkoasun suhteen vanhempia puhututtaa erityisesti nykyaikana yleistyneet avoimet opiskelutilat, joissa luokkia on jaettu osiin esimerkiksi sermien avulla. Vanhemmat ajattelevat avoimien työskentelytilojen heikentävän oppilaiden kouluhyvinvointia muun muassa työrauhan rikkoutumisen vuoksi.

”Työrauhaongelmat ovat kaikesta huolimatta ilmeisiä ja suurin syy on avoimet työtilat, meteli on päivittäistä ja liian suurta jatkuvasti.”

”Oppilaille työrauhaa, eli ei niin paljon yhteistyötä viereisen luokan kanssa samassa, isossa tilassa. Yhteistyö on ilman muuta hyvä asia, mutta 40 oppilaan avokonttorissa ei uskoakseni voi aina työrauha säilyä.”

Kuten yllä olevista käsityksistä käy ilmi, vanhemmat kantavat huolta yhteisöllisen hyvinvoinnin toteutumisesta luokkatilaratkaisujen suhteen. Kuten yllä olevassa katkelmassa eräs vanhempi toteaa, yhteistyöllä on usein myös positiivisia puolia, mutta toisaalta heikolla tavalla toteutettu yhteistyö ei kuitenkaan johda hyvään lopputulokseen.

Välitunnit

Kouluympäristön sekä luokkaympäristön lisäksi halusin nostaa esille vanhempien käsityksissä toistuneet huomiot välituntiympäristön merkityksestä yhteisölliselle hyvinvoinnille. Välitunnit

kuuluvat oppilaiden jokapäiväiseen kouluarkeen, vaikka välitunnin viettotavat vaihtelevat koulujen kesken ja oppilaiden ikätason mukaan. Välituntiympäristö sekä fyysisen että sosiaalisen potentiaalinsa puolesta herättää vanhemmissa monenlaisia ajatuksia.

Vanhempien käsitysten mukaan koulun yhteisölliseen hyvinvointiin olisi mahdollista vaikuttaa kehittämällä koulun välituntiympäristöä ja sen tarjoamia mahdollisia välituntiaktiviteetteja. Moni vanhempi kokee välituntiympäristön tärkeiksi ominaisuuksiksi muun muassa virikkeellisuuden sekä tilan tarjoamien aktiviteettien mielekkyyden ja monipuolisuuden.

”En ole pihasuunnittelun ammattilainen enkä tiedä tarpeeksi, mutta ne jotka osaavat ja tietävät esim piha-alueen rajat, voisivat suunnitella siitä oppilaslähtöisemmän.

Käytävälle viihtyvyyttä ja mahtuisiko toimintapisteitä lisää”

”x koululla on suurelle lapsimäärälle liian vähän tekemistä välitunneilla. Koulun läheisyyteen pitäisi saada useampi peliareena pihapelejä varten ja lapsille liikuntapuisto.”

”Koulun piha-alueen kehittäminen, niin että olisi mielekästä tekemistä. --”

Vanhempien vastauksissa korostuu toiveet liikuntamahdollisuuksien lisäämisestä sekä huumorin hyödyntämisestä oppilaiden vapaahetkissä koulupäivien keskellä:

”yläasteelle enemmän ulkoaktiviteettia välitunneille”

”Tekemistä enemmän lapsille välitunneille esim. pelejä. Huumorin käyttämistä.”

”Huumoria. Yhteisiin tiloihin esim. lautapelejä ja kortteja, tekemistä lapsille.”

Lisäksi vanhemmat korostavat välituntien merkitystä lasten välisten kohtaamisten paikkana. Lukuisissa vastauksissa vanhemmat toivoivat lisää luotettavia aikuisia välitunneille valvomaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Vanhemmat kokevat välituntien olevan otollinen ympäristö oppilaille opetella sosiaalisen kanssakäymistä. Välituntivalvojiksi ehdotetaan tehtävää tavallisesti hoitavien opettajien lisäksi myös koulunkäyntiavustajia ja kuraattoreita. Vanhemmat toivovat, että välitunneilla olisi aina riittävästi aikuisia paikalla, jotta mahdolliset vaara- ja häirintätilatilanteet saataisi heti alkuunsa selvitettyä.

”Välituntivalvonta pitäisi saada toimivammaksi. Välillä oppilaat ovat pitkiä aikoja (jopa 20 minuuttia) ulkona keskenään, ainakin ruokailun jälkeisellä välitunnilla, ilman että yhtään välituntivalvojaa on ulkona. Näin siis ainakin pienten pihan puolella.”

”Välitunti hyvinvointiin ja riittävään valvoja määrään. Kiusaaminen tapahtuu yleensä piilossa. Ja kaverisuhteisiin kannattaa panostaa kaveri kyselyillä ja pihavalvonnan yhteydessä. Yksinolijat pitää kaivaa esiin. Aika harva haluaa olla oikeasti yksin.”

”-- Myös koulunkäynninohjaajien työllistäminen sekä tunneille, että välituntivalvontaan niin oppilaiden kuin myös opettajien tueksi olisi hyödyllistä kaikille. Niin erityistä tukea tarvitseville oppilaille, kuin myös yleisesti muillekin tukea kaipaaville oppilaille. Opettajat eivät ymmärrettävästi ehdi aina huomaamaan kaikkea sitä kiusaamista mitä tunneilla, naulakoilla ja välitunneilla koulussa tapahtuu. Tässä voi olla hyödyksi työntekijä, jolla on (muiden töiden ohessa) aikaa huomioda ja tarvittaessa myös seurata enemmän kiusaamistilanteita koulussa.”

Välitunnit ovat potentiaalinen paikka koulukiusaamiselle. Välituntivalvojat eivät aina valitettavasti ehdi nähdä kaikkea, mitä välitunnilla tapahtuu. Vanhemmat näkevät koulun aikuisten potentiaalin välituntivalvomisen lisäksi myös välituntien sosiaalisen hyvinvoinnin vahvistajina. Osa vanhemmista kokee, että välituntikulttuuria voisi rikastaa esimerkiksi koulun ulkopuolelta tulevien toimijoiden vetämä välituntitoiminta, tai koulun ulkopuolisten aikuisten, kuten isovanhempien, osallistaminen mukaan välitunneille.

”-- Luottamus siihen että välitunnilla on valvontaa ja valvojien kanssa voi jutella. --”

”Välitunneille esim.järjestöjen ihmisiä /liikunta-alan/okl:n opiskelijoita vetämään liikuntatutuja tai luokat vuorotellen vetämään jonkun jutun välkällä ulkona.Samalla yhteishenki ym.nousisi. --”

”Kyselyä välituntitekemistä lapsille mitä voisivat tehdä porukalla. Lisää silmiä kouluun näkemään lasten opetellessa kaveruutta.”

”Varhaiseen puuttumiseen. Koulun piha alueella tulee olla välitunnilla enemmän aikuisia. Voisiko vapaaehtoisia, mummuja ja pappoja saada mukaan.”

6 Yhteenveto

Olen tutkimuksessani tarkastellut vanhempien käsityksiä koskien koulun yhteisöllistä hyvinvointia. Tutkimuskysymyksenäni oli, millaisia käsityksiä vanhemmilla on peruskoulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. Aineistonani käytin vanhemmille suunnatun kyselytutkimuksen vastauksia, joissa vanhemmat ovat tuoneet ilmi käsityksiään koulun opiskeluhuollon mahdollisuuksista muun muassa koulun hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Vastauksissa on nähtävissä myös vanhempien käsityksiä siitä, millaiset tekijät hyvinvoinnin vahvistumista mahdollisesti hidastavat tai estävät. Analysoin aineistoa fenomenografinen analyysin keinoin. Vanhempien käsitykset koulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista muodostivat kuusi kuvauskategoriaa, jotka ovat seuraavat: *tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö, kodin ja koulun välinen vuorovaikutus, oppilaan ainutlaatuinen toimijuus, koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri, haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen sekä fyysinen kouluympäristö.*

Ensimmäisessä kuvauskategoriassa, *tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö*, vanhemmat toivat esiin käsityksiään koulussa toteutettavasta opiskeluhollosta. Lantelan ja Lakkalan (2020) tutkimuksessa vanhempien näkemykset koulun opiskeluhollosta oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa koostuivat seuraavista osatekijöistä: moniammatillinen yhteistyö, palveluiden lähestyttävyyden matala kynnys, palveluista tiedottaminen, palveluiden resurssit ja saatavuus sekä hyvinvointityön organisoiminen. Oman tutkimukseni opiskeluhoitotyötä koskevan kuvauskategorian tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia Lantelan ja Lakkalan tulosten kanssa.

Tutkimuksessani vanhemmat kokivat, että opiskeluhoitotyön tulisi olla helposti lähestyttävä palvelukokonaisuus sekä vanhemman että lapsen näkökulmasta. Lisäksi he peräänkuuluttivat tarjottavien palveluiden selkeärajaisuutta. Myös moniammatillisuus nähtiin työn tärkeänä toteuttamismuotona. Lakkala ja Lantela (2020) toteavat, että opiskeluhollosta pirstoutunut rakenne voi hankaloittaa palveluiden pariin hakeutumista, ja tällöin etenkin sellaiset perheet, jotka jo ennestään kokevat opiskeluhollosta palvelut etäisiksi, saattavat jättäytyä kokonaan palveluiden ulkopuolelle. Opiskeluhoitotyön pitäisi siis olla helposti saavutettavaa sekä vanhemman että oppilaan näkökulmasta. Oppilailta vaaditaan usein liikaa oma-aloitteisuutta opiskeluhollosta palveluihin hakeutumisessa, ja tämä voi johtaa siihen, että apua päätyvät hakemaan lähinnä vain ne oppilaat, jotka oireilevat ulospäin tai ovat tottuneet avun hakemiseen (Pajamäki,

2019). Oppilailta on usein myös virheellinen käsitys, jonka mukaan ongelmien pitäisi olla todella isoja, ennen kuin ne ovat tarpeeksi merkityksellisiä otettavaksi käsiteltäviksi (Pajamäki, 2019).

Opiskeluhoollon palvelusisällöistä ainakin lääkäriyön resurssit sijoittuvat koulun ulkopuoliseen hallinnolliseen linjaan, ja tämän vuoksi koululääkärin roolia voidaankin pitää kouluterveydenhuollon heikoimpana lenkkinä (Suhola, 2017). Koululääkärin vastaanotto on nykyään avoterveydenhuollon terveysasemien vastuulla, ja tämä voi vaikeuttaa yhteyden saamista koululääkäriin. Lisäksi koululääkäreiden vaihtuvuus on suurta, ja näin ollen lääkäreiden sitoutuneisuus koulussa esiintyvään tematiikkaan jää usein pintapuoliseksi (Suhola, 2017). Huoli opiskeluhoollon palveluiden jatkumosta näkyi myös aineistoni vanhempien vastauksissa. Useampi vanhempi toi myös esiin huolensa siitä, että opiskeluhoollon toimijoiden vaihtuvuus saattaa yhtäkkiä katkaista hyvin alkaneen yhteistyösuhteen.

Myös opiskeluhoollon ammattilaisten valmiudet perheiden kanssa työskentelemiseen ovat tärkeässä roolissa sen suhteen, millaiseksi yhteistyösuhde ajan saatossa muotoutuu. Ahtolan ja Kiiski-Mäen (2010) tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun henkilöstön mielestä koulupsykologin työskentely perheiden kanssa on kokonaisuutena tärkeämpää kuin työskentely esimerkiksi opettajien kanssa. On selvää, että opiskeluhoollon yhteisöllisen työotteen vahvistamiseksi koulun tulisi varmistaa, että yhteistyö sujuu paitsi perheiden ja koulun, myös henkilökunnan jäsenten välillä. Mäenpään ja Åstedt-Kurjen (2008b) tutkimuksessa vanhemmat toivoivat kouluterveydenhoitajien osallistumisen terveyden edistämistyöhön olevan vielä aiempaa näkyvämpää. Vanhempien keskuudessa on usein vallalla näkemys siitä, että kouluterveydenhoitajat keskittyvät lähinnä fysiologisen terveyden tarkkailemiseen, ja ettei työssä oteta tarpeeksi huomioon terveyden kokonaisvaltaista luonnetta (Mäenpää & Åstedt-Kurki, 2008b).

Moniammatillisuus on käsitteenä hyvin pinnalla opiskeluhoollon koskevassa yleisessä keskustelussa. Tutkimusaineistossani vanhemmat toivoivat, että moniammatillista työotetta onnistuttaisi hyödyntämään sekä koulun sisällä että koulun ja sen ulkopuolisten tahojen välisessä työskentelyssä mahdollisimman monipuolisesti. Opiskeluhoollon kuraattorien ja psykologien lisäksi myös opettajat joutuvat omaksumaan moniammatillisen työotteen osaksi työtään ehkäpä totuttua enemmän. Suomalainen opettaja on historiallisesti tarkasteltuna koulutuksesta saadun korkean pedagogisen osaamisen ansiosta tottunut hallitsemaan luokkaansa hyvin itsenäisin ot-

tein (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). On kuitenkin selvää, että nykyinen vaatimus yhteisöllisen työskentelyotteen vahvistamisesta niin henkilökunnan kuin koko koulu yhteisönkin kesken asettaa uudenlaisia vaatimuksia työn toteuttamiselle.

Eri osapuolten välisen yhteistyön rakentamisen alkuvaihe on siinä mielessä tärkeä, että mikäli luottamusta ei onnistuta saavuttamaan heti yhteistyön alkuvaiheessa, osapuolet alkavat herkästi välttelemään vuorovaikutusta ja tekevät työtä mieluummin yksin kuin yhdessä (Aira, 2012). Erimielisyydet voivat hetkellisesti heikentää koettua keskinäistä luottamusta, mutta toisaalta ongelmien tuloksellinen ratkaiseminen vaikuttaisi puolestaan vahvistavan sitä (Aira, 2012). Moniammatillisen työskentelyotteen hyödyntäminen voi luonnollisesti tuntua alkuun hankalalta, ja tilannetta voi entisestään vaikeuttaa uudenlaisen toimijuuden kannalta olennaisten täydennyskoulutusmahdollisuuksien puute (Takala ym., 2020). Myös oman tutkimukseni tuloksissa vanhemmat toivat esiin koulun henkilökunnan täydennyskoulutusmahdollisuudet.

Varsinaisen opiskeluhoitotyön lisäksi vanhemmat kokivat kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen vahvistavan koulun yhteisöllistä kulttuuria ja sitä kautta hyvinvointia. Kuvauskategoriassa *kodin ja koulun välinen vuorovaikutus* tarkasteltiin kodin ja koulun vuoropuheluun liittyviä käsityksiä. On tutkittu, että vanhempien osallisuuden vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kodin ja koulun välinen toimiva yhteydenpito sekä tapaamisten riittävyys ja omakohtaisuus (Hietanen ym., 2014). Luottamussuhteen rakentumista edesauttaa lisäksi positiivinen, säännöllinen ja informatiivinen yhteydenpito koululta kotiin (Francis ym., 2016). Edellä lueteltuja tekijöitä oli luettavissa myös oman tutkimukseni vanhempien vastauksista. Useampi vanhempi painotti, että olisi mukava säännöllisesti kuulla, miten juuri oman lapsen koulunkäynti sujuu. Jos vanhempi ottaa yhteyttä koululle, hän toivoo, että asia otetaan hoidettavaksi välittömästi, ja että häntä pidetään koko ajan tasalla siitä, miten koulussa päätetään asian kanssa edetä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö onkin tehokkaimmillaan silloin, kun vanhemmat ja koulun henkilökunta työskentelevät yhdessä ja hyödyntävät kaksisuuntaista informaation jakamista (Cox, 2005).

Myös Wilman merkitys kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa tuli esiin vanhempien vastauksissa. Osa aineiston vanhemmista koki Wilman jouduttavan kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Toiset puolestaan kokivat, että lyhyet kirjalliset viestit antavat turhan yksipuolisen kuvan oppilaan kouluarjesta. Hietanen ja kollegat (2014) muistuttavat, että tiedottamiseen painottuvaan yhteistyöhön sisältyy useita väärinymmärryksen mahdollisuuksia, ja jos siihen lisäksi sisältyy paljon kuittaamista ja allekirjoittamista, vanhemmat voivat herkästi väsyä. Toinen

näkökulma, mikä ei oman aineistoni osalta niinkään tullut ilmi, on se, että vanhempien kyvyt ja taidot ymmärtää kirjallisia viestejä vaihtelevat huomattavasti (Hietanen ym., 2014). Hietanen ja kollegat (2014) nostavat esille myös eri kulttuureista ja kielialueilta tulevat perheet, joissa lapsi saattaa usein toimia tulkkina kodin ja koulun välillä. Lienee aiheellista miettiä, voisiko Wilman käyttöä kehittää entistä yhteisöllisempään ja aidompaan vuorovaikutukseen pohjautuvaan suuntaan.

Vanhempien osallisuutta heikentäviä tekijöitä kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa voivat olla esimerkiksi vanhempien henkilökohtaiset syyt, kuten kiire tai hankalat kulkuyhteydet sekä koulun henkilökuntaan kohdistuvat ennakkoluulot ja luottamuspuola (Hietanen ym., 2014). Tutkimusaineistossani vanhemmat kokivat muun muassa liian muodollisen vuorovaikutussuhteen vaikeuttavan luottamuksellisten välien syntymistä. Vanhemmat myös korostivat, että koulun aikuisten olisi tärkeää arvostaa vanhempien näkemyksiä, ja tarjota vanhemmille konkreettisia tilaisuuksia tuoda oma äänensä kuuluviin. Tällaisia osallistumisen paikkoja ovat esimerkiksi vanhempaintoimikunnat, vanhemman osallisuus oppilashuoltoryhmän toiminnassa sekä säännölliset ja riittävän syvälliset keskustelutuokiot perheen ja koulun välillä. Vanhempien näkemysten kuunteleminen ja arvostaminen yhteisissä kohtaamisissa on tärkeää, sillä mikäli vanhemmalla on negatiivisia kokemuksia kohtaamisista, hän osallistuu jatkossa entistä epätoennäköisemmin (Räty ym., 2009).

On tutkittu, että vanhempaintoimikuntien toimintaan osallistuu todennäköisimmin akateemisesti koulutetut vanhemmat, etenkin äidit, ja vähiten vanhempaintoimikunnat näyttäisivät houkuttelevan ammatillisesti koulutettuja isiä (Räty ym., 2009). Erilaiset osallistumisen keinot pitäisikin pystyä paikantamaan riittävän tarkasti niin, että sopivan osallistumisen keinon löytäminen ei muodostuisi ylitsepääsemättömäksi esteeksi. Historiallisesti tarkasteltuna vanhempien osallistumismahdollisuudet koulun arkeen ovat painottuneet pitkälti esimerkiksi varainkeruuseen (Hornby & Lafaele, 2011). Aikaisemmin koulut ovat itsenäisesti hallinneet oppilaiden oppimiseen liittyvää vastuuta, mutta nykyajan modernissa koululaitoksessa vanhemmilla tulisi olla sananvaltaa myös koulun kasvatuksellisissa ja oppisisällöllisissä teemoissa (Hornby & Lafaele, 2011). Mikäli koulu ei kykene tunnistamaan erilaisten osallistumismahdollisuuksien moninaista kirjoa, koulu voi ikään kuin tahtomattaan sekä vaikuttaa negatiivisesti vanhempien osallistumisaktiivisuuteen että kaventaa niitä tapoja, joilla vanhemmat voisivat osallistua lastensa kouluarkeen (Mapp, 2003). Voikin olla, että erilaisten osallistumisvaihtoehtojen niukkuus on usein suurempi este osallistumiselle kuin vanhempien varsinainen tahtotila (Mapp, 2003).

Vaikka opettajien ja koulun muun henkilökunnan tuleekin ylläpitää hyviä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kotien kanssa, on tärkeää huomata, että heidän resurssinsa ja jaksamisensa ovat kuitenkin rajallisia. On melko tyypillistä, että koulu yhteisöä tai yksittäisiä oppilaita koskevat huolet kasautuvat opettajan harteille, sillä hän on juuri se henkilö, joka on takuuvarmasti oppilaiden lähellä päivittäisessä arjessa (Lakkala & Lantela, 2020). Vaikka opettajat ovatkin osa opiskeluhoitoa ja sitä kautta vastuussa oppilaiden hyvinvoinnista, opettajilla ei kuitenkaan ole koulutuksensa puolesta samoja ammatillisia ominaisuuksia, joita esimerkiksi koulupsykologeilla ja koulukuraattoreilla on (Lakkala & Lantela, 2020). Niinpä koulun yhteisöllinen opiskeluhoito sen kaikkine ammatillisineen olisi tärkeä pystyä suuntaamaan myös kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen piiriin.

On tärkeää huomata, että myös lapsen koulukäyttäytyminen voi vaikuttaa vanhempien osallistumishalukkuuteen. Kodin ja koulun välisessä viestinnässä negatiivisesti latautuneet aiheet voivat herkästi etäännyttää vanhempia pitämästä yhteyttä. Mikäli oppilas on saanut koulussa tietynlaisen, negatiivisen maineen, vanhemmat todennäköisemmin välttelevät osallistumista koulun toimintaan, koska pelkäävät osallistumisensa myötä saavansa lisää huonoja uutisia (Hornby & Lafaele, 2011). Vaikuttaisi siltä, että vanhempien osallisuuden ja lapsen käyttäytymisongelmien välillä olisi negatiivinen korrelaatio, jolloin lapsen häiritsevä käyttäytyminen koulussa vähentää vanhempien osallistumista koulun toimintaan (Hornby & Lafaele, 2011). Oman tutkimusaineistoni osalta oppilaaseen liittyvien tekijöiden merkitys vanhempien osallistumiselle ei oikeastaan tullut ilmi.

Kolmannen kuvauskategorian, *oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus*, vastaukset liittyivät oppilaiden yksilölliseen arvoon osana koulun yhteisöllistä kokonaisuutta. Vanhempien vastauksissa korostui toive siitä, että oppilaat huomioitaisiin yksilöllisesti ja näiden vahvuuksia kunnioittaen. Vanhempien käsitysten mukaan olisi yhteisen edun mukaista, mikäli lasten henkilökohtaiset oppimisedellytykset ja persoonalliset luonteenpiirteet tunnistettaisiin koulumaailmassa. Lisäksi vanhemmat peräänkuuluttivat lasten omaa osallisuutta heidän kouluarkeaan koskevissa päätöksissä. Tavoiteltaessa yhteistä päätöksentekoa, aikuisten tulisikin huomioida lasten rooli arvokkaina neuvottelukumppaneina (Bjerke, 2011). On tavallista, että kotiympäristössä lapset ovat omaksuneet roolinsa neuvotteluissa vanhempien kanssa, mutta kouluympäristössä oppilaiden rooli neuvottelukumppaneina tuntuu usein olevan heikommin tunnistettu, eikä oppilaiden osallistamista koskevat viralliset linjaukset aina vastaa koulun arkitodellisuutta (Bjerke, 2011). Lapsen ottaminen mukaan häntä koskeviin keskusteluihin antaa hänelle kokemuksen siitä, että

myös hänelle tarjotaan oma tärkeä roolinsa yhteistyössä (Hietanen ym., 2014). Hietasen ja kollegoiden (2014) mukaan lasten osallistaminen mukaan yhteisiin keskusteluihin kasvattaa myös heidän vastuuntuntoaan. Aineistoni vanhemmat myös korostivat, että koulun aikuisten olisi tärkeää pysähtyä aidosti kuuntelemaan oppilaiden viestejä keskellä kouluarkea. Myös positiivisen esimerkin voima nousi vastauksissa esiin.

Kuvauskategoria *koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri* toi esiin suuren määrän käsityksiä, jotka liittyivät tavalla tai toisella yhteisöllisen hyvinvoinnin teemaan koulun arkipäiväisen toimintakulttuurin muodossa. Vanhemmat katsoivat erilaisten yhteisten tapahtumien sekä oppilaille suunnatun kerho- ja iltapäivätoiminnan olevan oivallisia keinoja edistää yhteisöllistä hyvinvointia. Myös Lantelan ja Lakkalan (2020) tutkimuksessa vanhemmat toivat esiin näkemyksensä siitä, että koulun jälkeiset kerhot voivat toimia lasten psyykkistä hyvinvointia vahvistavina aktiviteetteina.

Konkreettisten toimintamuotojen lisäksi yhteisöllinen toimintakulttuuri nousi vanhempien vastauksissa ilmi käsityksinä oppilaiden tasavertaisuudesta, yhteisistä säännöistä sekä yhteisöllisyydestä niin oppilaiden kesken kuin oppilaiden ja opettajienkin kesken. Vanhemmat korostivat, että oppilaita tulisi kohdella koulussa aina tasavertaisesti. Koulun henkilökunnan oppilaille osoittama tuki ja arvostus olivat niin ikään esillä vanhempien vastauksissa.

Lisäksi vanhempien vastauksissa kävi useaan otteeseen ilmi myös koulun ilmapiirin merkitys yhteiselle hyvinvoinnille. Elovainio ja kollegat (2011) käyttävät käsitettä organisatorinen oikeudenmukaisuus (eng. *organizational justice*) kuvaamaan koulun henkilökunnan keskinäistä työssä koettua reilua ja tasapuolista kohtelua. Kyseisen tutkimuksen mukaan koulun henkilökunnan keskinäinen psykososiaalinen työilmapiiri vaikuttaa oppilaiden kouluhyvinvointiin. Mikäli henkilökunnan keskinäiset vuorovaikutussuhteet eivät ole tasapuoliset, jännitteet voivat purkautua kylmänä ja kolkkona vuorovaikutusilmapiirinä. Henkilökunnan keskinäinen arvostus ja tasapuolinen kohtelemine näyttäisi siis vaikuttavan koko koulun ilmapiiriin, minkä kautta sillä voi olla positiivisia vaikutuksia myös yksittäisten oppilaiden kokemaan hyvinvointiin (Elovainio ym., 2011).

Mitä tulee koulun yleiseen toimintakulttuuriin, oppilaan ikä näyttäisi vaikuttavan oppilaan ja koulun aikuisen väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Etenkin nuoret tarvitsevat riittävästi aikaa kiinnittyäkseen koulun aikuisen kanssa rakentuvaan luottamussuhteeseen (Pajamäki, 2019). Epäonnistuneiksi tapaamisiksi nuoret kokevat sellaiset tilanteet, joissa aikuinen vaikuttaa kii-

reiseltä, eikä siten vaikuta pystyvän keskittymään nuoren sanomaan (Pajamäki, 2019). Toisinaan nuoret jopa pelkäävät kuormittamansa koulun aikuisia liikaa omilla huolillaan (Pajamäki, 2019). Oman tutkimukseni aineistossa osa vanhemmista toi ilmi huomionsa siitä, että koulun aikuiset eivät aina onnistu kohtelemaan kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Vanhempien mukaan opettajat saattavat suhtautua tiettyihin oppilasryhmiin, esimerkiksi murrosikäisiin poikiin, jo lähtökohtaisesti kriittisemmin kuin muihin oppilaisiin.

Mitä tulee koko koulun yhteisölliseen toimintakulttuuriin opiskeluhuollon palveluiden näkökulmasta, yhteisöllisyyttä ei voida käsittää kovinkaan yksiselitteisesti. Eräässä koulun henkilökunnan käsityksiä kartoittaneessa tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun henkilökunta näki koko koulu yhteisöä koskevat työmuodot kaikista vähiten tärkeinä (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2010). Tässä mielessä täytyy siis huomata, että vaikka koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistaminen voidaan nähdä kouluhyvinvointia lisäävänä tekijänä, etenkin opiskeluhuoltotyön tarjoamien yhteisöllisten palveluiden merkitys kokonaisuudessa lienee monissa kouluissa vielä hyvinkin selkiintymätön.

Kuvauskategoriassa *haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen* korostui teemoista erityisesti koulukiusaaminen, oppilaiden päihdekasvatus sekä yleisemmin erilaisten esiin tulevien haasteiden käsitteleminen henkilökunnan ja oppilaiden kesken. Koulukiusaaminen on väistämätön osa peruskoulun kouluarkea. Tutkimusaineistoni vanhemmat kokivat, että riittämättömät keinot koulukiusaamiseen puuttumiseksi ja kiusaamisen ehkäisemiseksi on merkittävä uhka koulun yhteisölliselle hyvinvoinnille. Koulun koko henkilökunnalla on merkittävä rooli koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamisessa. Henkilökunnan sitoutuneisuus, aktiivisuus, tieto, taidot ja asenteet ovat merkittävässä roolissa koulukiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja kouluhyvinvoinnin vahvistamisessa (Ahtola, 2012). Mikäli koulussa halutaan yhteisöllisesti kehittää kiusaamista ehkäiseviä käytänteitä, henkilökunnan tulisi kiinnittää huomiota ainakin tietoisuuden lisäämiseen, neuvotteluun ja suunnitteluun sekä valittujen käytänteiden toimeenpanoon, ylläpitoon ja arviointiin (Sharp & Thompson, 1994)

Osa vanhemmista koki, että koulun keinot puuttua ilmenneeseen kiusaamiseen olivat olleet riittämättömiä. Mikäli opettaja kokee, että hänellä on tarvittavaa osaamista puuttua kiusaamistilanteisiin, hänen uskalluksensa ja halukkuutensa tarkkailla ja sitä myötä tunnistaa kiusaamistilanteita kasvaa entisestään (Ahtola, 2012). Vanhemmat korostivat opettajan vastuuta kiusaamiseen puuttumisessa, mutta lisäksi muutama vanhempi esitti, että opiskeluhuollon muillakin ammattilaisilla voisi olla hyviä työkaluja kiusaamiskulttuurin kitkemiseksi ennaltaehkäisevästi.

Ahtolan (2012) tutkimuksessa rehtorin sitoutumisella ja tuella kiusaamisen vastaiseen työhön oli positiivinen vaikutus siihen, miten uskollisesti opettajat toteuttivat KiVa Koulu® -ohjelmaan kuuluvia oppitunteja. Mitä enemmän opettajat kokivat saaneensa tukea rehtorilta kiusaamisen vastaisessa työssä, sitä aktiivisemmin he raportoivat käsitelleensä KiVa Koulu® -aiheisia teemoja oppilaidensa kanssa (Ahtola, 2012). Aineistossani vanhemmat peräänkuuluttivat, että kiusaamiseen puuttuminen ei kuitenkaan saisi asettaa kiusattua oppilasta huonoon valoon vertais-suhteissaan. Luottamuksen merkitystä korostettiin. Myös Sharp ja Thompson (1994) korostavat, että koulun käytänteet kiusaamisen ja häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseksi eivät koskaan saisi asettaa oppilaita tilanteeseen, jossa he kokisivat olonsa nolatuiksi tai nöyryytetyiksi. Toimivia käytänteitä haasteellisten tilanteiden ratkaisemiseksi ovat esimerkiksi sellaiset, joissa koulun aikuiset ottavat aiheen puheeksi painottaen yksilöiden sijaan ongelmanratkaisua, ja joissa myös oppilaille itselleen annetaan aktiivinen rooli konfliktin selvittämiseksi (Sharp & Thompson, 1994).

Myös koulun muiden sosiaalisten haasteiden suhteen vanhemmat korostivat tiedonkulun ja yhteisen keskustelun tärkeyttä. Vanhempien käsitysten mukaan haasteita ja kouluarjessa ilmeneviä yllättäviä tilanteita tulisi pystyä jatkuvasti refleктоimaan yhdessä oppilaiden kanssa. Vanhemmat toivoivat myös itse tulevansa informoiduiksi poikkeavista tilanteista tai erityisjärjestelyistä mieluummin ennemmin kuin myöhemmin. Koulun henkilökunnan ja oppilaiden välisistä keskusteluteemoista erityisen vahvasti vastauksissa nousi esille oppilaiden seksuaali- ja itsemääräämisoikeudet.

Koulun haasteita koskeva kuvauskategoria sisälsi myös käsityksiä koskien lasten päihdekulttuuria ja päihdekasvatuksen merkitystä. Jarvisin ja Starkin (2005) terveysvaaroista puhumista koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat uskoivat lastensa saavan suurimman osan terveysvaaroja koskevasta informaatiosta heiltä itseltään. Samassa tutkimuksessa ammattikasvattajat kokivat omalla kohdallaan samoin, eli suurimman osan informaatiosta tulevan heiltä. Lapsilta itseltään kysyttäessä he vastasivat, että todennäköisimmin he saavat tietoa terveysvaaroista omilta vanhemmiltaan (Jarvis & Stark, 2005). Eri osapuolet eivät siis välttämättä aina ole ajan tasalla siitä, mitä kaikkea lapset oikeastaan tietävätkään ajankohtaisista aiheista, ja siitä, keneltä tiedot ylipäätään ovat peräisin. Tämä kävi ilmi myös aineistoni vastauksissa, joissa vanhemmat toivat ilmi epätietoisuutensa koskien lastensa tietämystä päihhteistä ja niiden vaaroista.

Tutkimustulosteni kuudes eli viimeinen kuvauskategoria, *fyysinen kouluympäristö*, sisälsi vanhempien käsityksiä koskien koulun fyysisen toimintaympäristön potentiaalia yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistajana. Vastaukset liittyivät pääasiassa koulun kokoon, luokkien kokoon, luokkakohtaisiin oppilasmääriin sekä välituntien fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön.

Koulun koon suhteen moni vanhemmista uskoi pienemmän koulun edistävän yhteisöllistä hyvinvointia isoa koulua todennäköisemmin. Myös luokkakohtaiset oppilasmäärät herättivät vanhemmissa ajatuksia, esimerkiksi suuren oppilasmäärän tuomista haasteista. Luokkakohtaisten oppilasmäärien lisäksi myös luokan muut fyysiset ominaisuudet, kuten modernit, muokattavat oppimisympäristöt herättivät vanhemmissa ajatuksia. Luokkaympäristöjä kehitettäessä onkin tärkeä muistaa, että niiden fyysinen muokkaaminen modernien kehitystrendien mukaisiksi ei yksinään riitä (Takala ym., 2020). Luokka- ja oppimisympäristöjen kehittämisessä tulisi panostaa fyysisen tilan lisäksi myös pedagogisen, teknologisen sekä sosiaalisen ympäristön kehittämiseen, sillä vain kaikki nämä osatekijät huomioimalla uudentyyppisistä, joustavista oppimisympäristöistä voidaan hyötyä parhaalla mahdollisella tavalla (Takala ym., 2020).

Välitunnit edustavat oppilaille vapaahetkiä keskellä koulupäivää. Vanhemmat pohtivat vastauksissaan välituntipihan merkitystä oppilaiden viihtyvyyden ja sosiaalisten kontaktien näkökulmasta. Välituntiympäristön koko ja virikkeellisyys voi vaikuttaa oppilaiden väliseen kanssakäymiseen monin tavoin. Isoa ja korutonta välituntiympäristöä voidaan pitää otollisena maa-peränä sosiaalisille konflikteille mutta yhtä lailla pienet välituntipihat saattavat altistaa konflikteille, kun oppilaat joutuvat kilpailemaan kaipaamastaan tilasta (Boulton, 1994). Moni vanhemmista toivoikin välituntipihalle lisää eri ikäisten lasten kehitystasoille sopivia virikkeitä. On kuitenkin tärkeää huomata, että aikuisten ja lasten käsitykset kouluympäristön viihtyisyydestä eivät aina kohtaa (Higgins, 1994), ja niinpä pihaympäristön suunnittelussa tulisikin huomioida kaikkien eri osapuolten erityistarpeet.

Myös välituntivalvonta herätti vanhemmissa ajatuksia. Vanhempien käsitysten mukaan välituntivalvontaan ei voi koskaan panostaa liikaa, sillä erityisesti pienet oppilaat vasta harjoittelevat sosiaalisen kanssakäymisen periaatteita. Välituntiympäristö on otollinen paikka kiusaamiselle. On monia syitä, miksi välituntivalvoja ei pysty tunnistamaan välitunnilla tapahtuneita kiusaamistilanteita. Valvoja ei ole välttämättä nähnyt tilannetta kokonaisuudessaan (Boulton, 1994). Voi myös olla, että valvoja ei pysty erottamaan, onko oppilaiden välinen ”nujakkä” leikkiä vai oikeaa kiusaamista. Toisinaan kiusattua oppilasta on myös voitu vannottaa sanomaan

aikuisille, että häntä ei todellisuudessa olekaan kiusattu (Boulton, 1994). Kiusaaminen ei itses-
tään vähene pelkästään välituntiympäristön puitteiden kohentamisella mutta kaikki parannuk-
set, jotka tähtäävät onnistuneiden leikki- ja pelihetkien lisäämiseen, parantavat välituntiympä-
ristön sosiaalista potentiaalia (Higgins, 1994).

Kuten omassa tutkimuksessani, myös Lantelan ja Lakkalan (2020) tutkimuksessa vanhemmat
toivat ilmi välituntien potentiaalin sosiaalista ilmapiiriä vahvistavana ympäristönä. Tutkimuk-
sessa vanhemmat ehdottivat esimerkiksi koulun ulkopuolelta tulevien turvallisten aikuisten
osallistamista välitunneille organisoimaan erilaisia pelejä ja leikkejä, sekä koulupsyykkaritoi-
minnan tuomista koulun jokapäiväiseen arkeen (Lantela & Lakkala, 2020). Myös oman aineis-
toni vanhemmat nostivat esille edellä mainittuja ehdotuksia sosiaalisen välituntiympäristön ko-
hentamiseksi.

6.1 Kuvauskategoriat suhteessa Epsteinin (1995) vanhempien osallisuuden malliin

Esittelin työni alkupuolella vanhempien osallisuuteen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön liitty-
vää teoriataustaa. Nostin työni keskeiseksi teoriaksi Epsteinin (1995) mallin vanhempien kuu-
desta osallistumisen tyypistä. Esittelen seuraavaksi työni tuloksia vielä Epsteinin malliin suh-
teutettuna, jotta tutkimukseni tulokset linkittyisivät vielä vahvemmin osaksi aihetta koskevaa
tutkimuskenttää.

Alla olevan taulukon vasemmalla puoliskolla on listattu Epsteinin (1995) kuusi osallistumisen
tyyppiä. Taulukon oikealla puolella puolestaan on listattu aineiston pohjalta muodostamiani
kuvauskategorioita. Olen asettanut kuvauskategorioita niiden Epsteinin osallisuuden tyyppien
yhteyteen, joiden koen parhaiten edustavan muodostamieni kuvauskategorioiden laadullista si-
sältöä. Kuvauskategoriat saattavat sopia useampaankin osallisuuden tyyppiin. Taulukon ala-
puolella käyn tarkemmin läpi kaikki kuusi osallisuuden tyyppiä, ja osoitan, millä perusteilla
olen sijoittanut kuvauskategoriat kuhunkin osallisuustyyppiin.

Vanhemman kuusi osallisuuden tyyppiä (Ep- stein, 1995):	Vanhempien käsityksiä koulun yhteisöllistä hyvin- vointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista:
1. Vanhemmuus (eng. <i>parenting</i>) Tukeminen, hoitaminen, kasvattaminen	<i>Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus</i>
2. Kommunikaatio (eng. <i>communication</i>) Yhteenkuuluvuus, tarkkaileminen.	<i>Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus</i> <i>Haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen</i>

3. Vapaaehtoinen osallistuminen (eng. <i>volunteering</i>) Vapaaehtoisuus, valvominen.	<i>Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri</i>
4. Oppiminen kotiympäristössä (eng. <i>learning at home</i>) Onnistuminen, tunnistaminen, palkitsevuus.	<i>Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus</i>
5. Päätöksenteko (eng. <i>decision making</i>) Harkitseminen, edistäminen.	<i>Tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö</i> <i>Fyysinen kouluympäristö</i>
6. Yhteistyö yhteisön kanssa (eng. <i>collaborating with community</i>) Jakaminen, antaminen.	<i>Tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö</i> <i>Oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus</i> <i>Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri</i>

Taulukko 5: Vanhempien osallisuus koulun arjessa

Ensimmäinen Epsteinin (1995) kuudesta osallisuuden tyyppistä on *vanhemmuus*. Vanhempi ymmärtää, että lapsen kehitys muovautuu kodin ja koulun yhteisvaikutuksesta. Vanhempi on tietoinen, että vanhemmuudessa tulee väistämättä eteen haasteita, ja kokee, että voi saada tukea koulun henkilökunnalta ja toisilta vanhemmilta (Epstein, 1995). Oman tutkimukseni kuvauskategorioista olen sijoittanut tähän osallisuuden tyyppiin kuvauskategorian *kodin ja koulun välinen vuorovaikutus*. Vanhempien käsitykset kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta liittyivät aineistossani esimerkiksi ajankohtaisista aiheista keskustelemiseen vanhemman ja koulun aikuisen välillä. Vanhempien käsityksissä korostui toive siitä, että vanhemman ja koulun aikuisen välille olisi mahdollista muodostua aitoa yhteistyötä, jossa kummallakin osapuolella on yhteinen päämäärä. Kyseinen kuvauskategoria sisältää käsityksiä myös vanhempien keskinäisestä vuorovaikutuksesta.

Epsteinin (1995) osallisuusmallin toinen osallisuustyyppi, *kommunikaatio*, korostaa vanhemman ymmärrystä koulun toimenpiteitä ja tavoitteita kohtaan. Vanhempi tarkkailee lapsen edistystä ja pyrkii omalla toiminnallaan vastaamaan lapsen kouluarjessa ilmeneviin haasteisiin. Vanhempi ja koulun henkilökunta toimivat yhteistyössä. Kommunikaatio-osallisuustyyppiin sopii kuvauskategoriat *kodin ja koulun välinen vuorovaikutus* sekä *haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen*. Kuten ensimmäisessä osallisuustyyppissä, myös tässä keskeiseksi nousee vanhemman ja koulun aikuisten kyky toimia yhdessä lapsen parhaaksi. Aineistossani vanhempien käsityksissä kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta koskien nousi selkeästi esiin vanhempien ajatukset siitä, kuinka tärkeää olisi saavuttaa kahdensuuntainen toimiva vuorovaikutussuhde kodin ja koulun välillä. Vanhempien käsitysten mukaan koulun olisi tärkeä pystyä tarjoamaan vanhemmille oikea-aikaista informaatiota lapsen ajankohtaisista asioista koulussa. Niin ikään

vanhemmat toivoivat, että koulu pystyisi reagoimaan kodin yhteydenottoihin riittävän tehokkaasti ja ymmärtävällä otteella. Myös kuvauskategoria *haasteiden kohtaaminen ja selvittäminen* liittyy kommunikaation osallisuustyyppiin. Epstein (1995) kuvailee, että tässä osallisuustyyppissä vanhemmat pyrkivät myös vastaamaan lapsen kouluarjessa ilmeneviin ongelmiin. Vanhempien käsitykset koulun haasteiden kohtaamisesta ja selvittämisestä liittyivät pitkälti koulun kykyyn huomata ongelmatilanteita ja puuttua niihin riittävän varhaisessa vaiheessa. Aineistossa vanhemmat myös toivoivat, että sekä he että lapsensa saisivat hyvissä ajoin riittävästi tietoa ilmenneistä haasteista ja niiden selvittämisestä.

Epsteinin (1995) kolmas osallisuustyyppi, *vapaaehtoinen osallistuminen*, liittyy vanhemman ymmärrykseen opettajan työn merkityksestä ja toisaalta omasta roolistaan lapsen kouluarjen tukemisessa. Tällöin vanhempi on tietoinen siitä, että perheiden osallistumista arvostetaan, ja vanhempi voikin osoittaa kiinnostustaan kouluarkeen osallistumalla esimerkiksi kouluun liittyvään vapaaehtoistyöhön. Tähän osallisuustyyppiin sopii kuvauskategorioista erityisesti koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri. Koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria koskevissa käsityksissään vanhemmat nostivat esiin monipuolisesti erilaisia mahdollisuuksia, joilla koulu voisi vahvistaa yhteisöllistä hyvinvointia. Käsitykset yhteisöllisyyden vahvistamisesta sisälsivät ehdotuksia esimerkiksi erilaisista tapahtumista ja kerhoista. Vanhemmat toivat ilmi esimerkiksi perheiden ja koulun yhteiset tapahtumat. Ehkäpä eniten aineistossa korostuivat kuitenkin vanhempien käsitykset koulun ilmapiiristä sekä erilaisten vuorovaikutussuhteiden merkityksestä hyvinvoinnille. Epsteinin vapaaehtoisen osallistumisen tyyppissä ei ehkä ole huomioitu yhteisöllisen ilmapiirin merkitystä osallistumiselle yhtä vahvasti.

Neljäs Epsteinin (1995) osallisuustyyppi on *oppiminen kouluympäristössä*. Tässä osallisuuden tyyppissä luonnehditaan, kuinka vanhempi opettelee keinoja, miten voisi parhaiten tukea, rohkaista ja auttaa lastaan koulutehtävissä erityisesti kotoa käsin. Vanhempi myös keskustelee koulutehtävistä ja kouluun liittyvistä aiheista yhdessä lapsen kanssa, ja pyrkii pysymään ajan tasalla siitä, millaisia ajankohtaisia teemoja lapsen kouluarjessa milloinkin esiintyy. Tässä osallisuustyyppissä korostuu vanhemman käsitys lapsestaan erityisesti uuden tiedon oppijana. Tämä osallisuustyyppi jäi oman aineistoni osalta hieman kaukaiseksi ja vaikeasti yhdistettäväksi. Vanhemmat eivät käsityksissään juurikaan tuoneet ilmi sitä, että haluaisivat pystyä entistä paremmin tukemaan lastensa koulunkäyntiä kotoa käsin. Liitin kuitenkin kuvauskategorian *kodin ja koulun välinen vuorovaikutus* tähän osallisuustyyppiin, sillä löysin pieniä yhtäläisyyksiä niiden väliltä. Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta koskevissa käsityksissään osa vanhemmista

toivoi, että koulun henkilökunta pitäisi vanhempia paremmin ajan tasalla siitä, millaisten teemojen ympärillä lasten kouluarki kulloinkin pyörii. Tutkimusaineistossani esiintyi ilmauksia, joissa vanhemmat toivoivat opettajien informoivan vanhempia herkemmin siitä, mitä oppilaat ovat saaneet läksyksi, tai millaisiin asioihin lasten tulisi koulutyössään kiinnittää tarkemmin huomiota. Tämänkaltaiset ilmaukset ovat nähdäkseni luettavissa niin, että vanhemmat toivovat opettajilta lisää tietoa, jotta voisivat itse paremmin auttaa lastaan.

Epsteinin (1995) viides osallisuustyyppi, *päätöksenteko*, edustaa vanhemman osallistumista kouluarjen päätöksentekoon oppilaitoksen tai kunnan tasolla. Tässä osallisuuden tyyppissä vanhempi osoittaa tietämyksensä niistä virallisista toimista ja päätöksistä, jotka koskevat hänen lapsensa koulunkäyntiä. Vanhempi on tietoinen omista vaikuttamismahdollisuuksistaan koulussa, ja mahdollisesti jakaa kokemuksiaan myös muiden vanhempien kanssa. Kuvauskategorioista tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö ja fyysinen kouluympäristö sopivat tähän osallisuustyyppiin. Opiskeluhoitotyöllä on merkittävä rooli peruskoulun yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamisessa. Opiskeluhoitotyö tuli vanhempien käsityksissä esiin muun muassa sen lähestyttävyyden sekä moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Monista vanhempien käsityksistä oli luettavissa heidän tietämyksensä siitä, millaiset päätökset ohjaavat heidän lastensa hyvinvointipalveluiden saantia. Vanhemmat olivat vastaustensa perusteella pääosin melko tietoisia siitä, että opiskeluhoitotyön tarkoituksena on nimenomaan heidän lastensa tukeminen. Vanhempien käsityksissä kävi kuitenkin useaan otteeseen ilmi, että tukipalveluihin haakeutuminen ei ole aina niin helppoa kuin ehkä teorian tasolla annetaan ymmärtää.

Myös kuvauskategoria fyysinen kouluympäristö on liitettävissä *päätöksenteko*-osallisuustyyppiin, vaikkakaan sen yhteys tähän tyyppiin ei ole yhtä selkeä kuin opiskeluhoitotyön kuvauskategorian kohdalla. Fyysistä kouluympäristöä koskevissa käsityksissään vanhemmat korostavat koulun fyysisen ympäristön sekä välituntien merkitystä yhteisölliselle hyvinvoinnille. Vanhemmat toivat aineistossa useaan otteeseen ilmi, että esimerkiksi koulun fyysisen ympäristön kehittäminen olisi tärkeää oppilaiden viihtyvyyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Myös välituntiympäristöön ja -toimintaan vanhemmat kaipaisivat kehittämistä. Epsteinin (1995) mukaan *päätöksenteko*-osallisuustyyppiä kuvaa vanhemman tietoisuus omista vaikuttamismahdollisuuksistaan koulussa. Koenkin, että vanhempien käsitykset ja parannusehdotukset fyysisen kouluympäristön kehittämiseksi liittyvät nimenomaan siihen, että vanhemmat tiedostavat omia vaikuttamismahdollisuuksiaan koulussa.

Epsteinin (1995) kuudes ja viimeinen osallisuustyyppi on *yhteistyö yhteisön kanssa*. Tässä osallisuustyyppissä korostuu vanhempien tieto niistä paikallisista tukimahdollisuuksista, joihin perhe on oikeutettu lapsen turvallisen ja terveellisen koulutien varmistamiseksi. Tässä osallisuustyyppissä korostuu vanhempien yhteistyö muiden perheiden kanssa erilaisissa kouluyhteisöissä. Vanhempi on tietoinen kouluyhteisön vaikutuksesta oppilaiden kouluarkeen. Tähän osallisuustyyppiin liitin kuvauskategoriat tasa-arvoinen moniammatillinen opiskeluhoitotyö, oppilaiden ainutlaatuinen toimijuus sekä koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri. Tasa-arvoisen moniammatillisen opiskeluhoitotyön kategorian yhdistin tähän osallisuustyyppiin siksi, että tässä osallisuustyyppissä korostuu vanhempien tietoisuus oppilaiden koulukohtaisista tukimahdollisuuksista, eli tässä kontekstissa opiskeluhoitopalveluista. Vanhempien käsityksissä tuli useaan otteeseen ilmi esimerkiksi se, että he toivoisivat opiskeluhoitotyön rakenteen palvelevan aiempaa sujuvammin heidän lastensa tukitarpeita.

Oppilaiden ainutkertainen toimijuus -kategorian yhdistin tähän osallisuustyyppiin sen vuoksi, että tämän osallisuustyyppin mukaan kouluyhteisöllä on vaikutuksia lasten kouluarkeen. Oppilaiden ainutlaatuista toimijuutta koskevissa käsityksissään vanhemmat korostivat koulun aikuisten velvollisuutta tunnustaa lasten yksilöllisiä piirteitä paitsi lapsina myös oppijoina. Vanhempien käsityksissä korostui ajatus siitä, että koulun tulisi huomioida lasten yksilölliset tarpeet ja taata lasten osallisuus, ja myös tässä yhteydessä korostui vanhempien tietämys lapsilleen kuuluvista tukipalveluista opiskeluhoitoloissa. *Yhteistyö yhteisön kanssa* -osallisuustyyppiin liitin myös kuvauskategorian koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri. Koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria koskevat vanhempien käsitykset muodostivat todella laajan kokonaisuuden, niin määrällisesti kuin sisällöllisesti. Vanhempien käsityksissä korostui kouluyhteisön monipuoliset mahdollisuudet tukea yhteisöllistä hyvinvointia esimerkiksi yhteisten tapahtumien, ilmapiirin kehittämisen sekä vuorovaikutukseen panostamisen kautta. Tämän osallisuustyyppin mukaan vanhempi tiedostaa kouluyhteisön merkityksen jokapäiväiseen kouluarkeen (Epstein, 1995). Vanhempien käsityksissä tämä tietämys kävi laajalti ilmi. Vanhemmat toivoivat, että oppilaat saisivat viettää koulupäivänsä myönteisessä ja kannustavassa ilmapiirissä, jossa erilaisuutta arvostetaan. Vanhemmat toivat esiin myös käsityksiään siitä, kuinka tärkeää koulun olisi panostaa laadukkaaseen vuorovaikutukseen niin koulun aikuisten ja oppilaiden välillä kuin myös luokkayhteisöissä ja työskentelyssä yli luokkarajojen.

Epsteinin malli kuudesta osallistumisen tyyppistä (1995) vaikuttaisi edustavan melko optimistista lähestymistapaa kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen. Epstein (1995) kuitenkin

huomauttaa, että osallisuuden tyypit eivät luonnollisestikaan voi toteutua tilanteessa, jossa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvät toimintamahdollisuudet ovat heikosti organisoituja. Heikosti organisoidut osallisuuden mahdollisuudet saattavat pahimmillaan sulkea tiettyjä perheitä toiminnan ulkopuolelle ja ehkäistä toimivaa vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä (Epstein, 1995). Oman aineistoni suhteuttaminen Epsteinin kuuteen osallisuustyyppiin toimi mielestäni kohtalaisen hyvin. Erityisesti kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on käsitteenä niin laaja-alainen, että se oli helppo liittää osaksi useampaa osallisuuden tyyppiä. Toisaalta Epsteinin osallisuustyypit ovat joiltakin osin sisällöllisesti niin lähellä toisiaan, että pientä hankaluutta tuotti havaita, millaiset yksityiskohdat näitä erilaisia osallisuuden mahdollisuuksia lopulta erottaakaan.

7 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on koulun yhteisöllistä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. Tulokset toivat esiin kirjon erilaisia tapoja, joilla vanhemmat voivat osallistua koulun, ja tarkemmin myös opiskeluhoollon, toimintaan. Vanhempien mahdollisuudet edistää oppilaiden hyvinvointia kietoutuvat sekä heidän konkreettisiin toimintamahdollisuuksiinsa että heidän rooleihinsa luotettavina aikuisina, jotka onnistuvat tekemään yhteistyötä koulun ammattilaisten kanssa. Olen työssäni yhdistänyt vanhempien osallisuuden näkökulman yhteisöllisen hyvinvoinnin vahvistamismahdollisuuksiin.

Hietanen ja kollegat (2014) toteavat, että osallistuakseen koulun toimintaan vanhemmat tarvitsevat konkreettista tietoa siitä, mitä koulu heiltä odottaa, ja millaisia toimijuuden mahdollisuuksia heille ylipäättään tarjotaan. Koulun henkilökunta puolestaan tarvitsee vanhemmilta tietoa oppilaasta ja perheen käytänteistä, jotta voisi parhaalla mahdollisella tavalla huomioida oppilaiden ja perheiden heterogeenisyyttä (Hietanen ym., 2014). Oman aineistoni vanhempien käsityksissä korostuikin ajatus siitä, että kommunikaation ja tiedonvälityksen tulisi olla kaksisuuntaista ja oikea-aikaista, jotta aito vuorovaikutus voisi toteutua.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa keskitytään usein vanhempien mahdollisuuksiin oppilaiden koulumenestyksen vahvistajina. Suomalainen opiskeluhoolto, etenkin sen yhteisöllisestä näkökulmasta, keskittyy kuitenkin yhä enenevässä määrin kouluyhteisöä suojaavien tekijöiden vahvistamiseen oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Lantela ja Lakkala (2020) toteavatkin, että koulussa tulisi panostaa oppilaiden positiivisen minäkuvan, toimijuuden sekä myönteisten vuorovaikutussuhteiden tukemiseen, ja ottaa kokonaiskuvassa huomioon erityisesti perheiden näkemykset. Lantela ja Lakkala (2020) käyttävät käsitettä kestävä hyvinvointi (eng. *sustainable well-being*) kuvaamaan ennaltaehkäisevyyteen nojaavaa toimintakulttuuria, johon koulujen tulisi tähdätä lasten hyvinvoinnin tukemiseksi. Oman tutkimukseni aineistossa vanhemmat korostivat koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin suhteen erityisesti koulun ilmapiiriä, oppilaiden tasa-arvoisuutta, erilaisuuden arvostamista sekä lasten ja koulun aikuisten välistä vuorovaikutuskulttuuria. Koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin edelleen kehittäminen lieneekin merkittävässä roolissa sekä lasten hyvinvoinnin tukemisessa että vanhempien osallisuuden takaamisessa ja vahvistamisessa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta käydään aika ajoin kädenvääntöä. Laadulliselta tutkimukselta usein puuttuu se, mikä on määrällisen tutkimuksen ehdoton vahvuus: selkeä ja luotettava toistettavuuden mahdollisuus, mikä voidaan taata erilaisten kvantitatiivisten objektiivisten mittarien avulla. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida kriittisesti muun muassa aineistonhankinnan ja tulkinnan sekä tutkimusmenetelmien valinnan kautta.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkijan tulkinnat aineistosta ovat läpinäkyviä ja oikeudenmukaisia niin, että jokainen tutkittavalta saatu merkityksenanto on mahdollista sijoittaa rakennettujen kategorioiden sisälle (Huusko & Paloniemi, 2006). Ylipäätään analyysiprosessin selkeä ja yksityiskohtainen kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus kärsii, mikäli tutkija ei ole onnistunut raportoimaan kategorioiden muodostamisprosessia riittävän tarkasti (Huusko & Paloniemi, 2006). Tällöin analyysiprosessin kulku jää lukijalle epäselväksi. Tutkimusprosessin yksityiskohtaisen kuvauksen lisäksi myös aineistosta poimitut lainaukset lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä, ja auttavat myös lukijaa arvioimaan tutkijan tekemien huomioiden paikkansapitävyyttä (Huusko & Paloniemi, 2006). Olen pyrkinyt tuomaan selkeästi esiin analyysiprosessin eri vaiheet kuvaamalla tekemiäni ratkaisuja analyysin jokaisessa vaiheessa. Tulosten esittelyn yhteydessä olen käyttänyt runsaasti aineistolainauksia. Olen myös varmistanut, että aineistolainauksia on nostettu esiin jokaisen alakategoriankin osalta.

Toinen fenomenografisen analyysiprosessin luotettavuuden kysymys liittyy kuvauskategorioiden ja lopulta tulosavaruuden pohjalta esiin nousseisiin keskeisiin teemoihin. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että tutkimustulokset ja niiden kuvailu perustuvat pitkälti tutkijan subjektiivisten tulkintojen varaan (Uljens, 1989). Mikäli tutkimuksen lukija haluaisi toteuttaa oman fenomenografisen tutkimuksen lukemansa pohjalta, käyttäen tismalleen vastaavaa teoreettista viitekehystä, aineistoa ja tutkimusmenetelmää, olisiko lopputuloksena samanlaiset kategoriat ja ylipäätään vastaavanlainen tulkintaketju? On mahdollista, että toinen tutkija olisi päätenyt muodostamistani kategorioista poikkeaviin kategorisointeihin käyttäessään samaa aineistoa. Täysin itsenäisiltä tutkijoilta ei välttämättä voida fenomenografisessa tutkimuksessa odottaa päätymistä identtisiin kategorisointeihin, mutta tutkimuksen lähtökohtien, kulun ja analyysin huolellisen auki selittämisen avulla tutkimuksen tulisi olla uudelleen toteutettavissa

(Marton, 1988). Olen pyrkinyt varmistamaan, että lukija pystyy seuraamaan tekemääni analyysiprosessia alusta loppuun saakka. Tällä olen varmistanut aineiston käsittelyä koskevan läpinäkyvyyden.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulisi huomioida myös tutkittavien käsitysten merkitys koko tutkimusprosessille. Fenomenografisessa tutkimuksessa saatetaan toisinaan unohtaa se, että tutkittavan tapa käyttää kieltä ei välttämättä vastaa sitä, mitä tutkija kielen käytöltä odottaa (Häkkinen, 1996). Tämän huomion pyrin pitämään mielessäni aineistoa analysoidessani. Tutkijan tulisi aineistoa analysoidessaan varmistaa se, ettei antaisi aineistoon kohdistamiensa odotusten vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu tutkittavien esiintuomiin käsitteisiin tarkastellusta ilmiöstä (Häkkinen, 1996). Mitä tulee tutkittavien käyttämään kieleen ja tutkijan siitä tekemiin päätelmiin, tulee muistaa, että fenomenografian tavoitteena ei kuitenkaan ole kielen tutkiminen. Fenomenografisen tutkimusprosessin keinoin ei voida todistaa sitä, että tutkittavat todella kokevat tietyn ilmiön niin, miten tutkija on analyysinsä kautta tulkinut (Marton & Booth, 1997). Uskon, että analyysiprosessin huolellinen auki kirjoittaminen ja tutkimustulosten yhteydessä esiteltyt suorat aineistolainaukset ovat mahdollistaneet sen, että lukija on pystynyt seuraamaan tutkittavien tuottamia ilmauksia ja sitä kautta arvioimaan niistä tekemiäni tulkintoja.

Mitä aineistonhankintakeinoihin tulee, koen, että kyselytutkimusaineisto toimi hyvin tutkimuksessani. Myös esimerkiksi haastattelu olisi varmasti toiminut hyvin tässä tutkimuksessa, joskin silloin tutkittavien määrä olisi ollut huomattavasti pienempi. Kyselytutkimusaineiston ehdoton etu oli vastausten suuri määrä, ja sitä kautta saavutettu laaja käsitysten kirjo. Fenomenografian kannalta aineiston laajuus ei kuitenkaan ole merkityksellinen tekijä, vaan huomattavasti suppeampikin aineisto olisi voinut tuottaa kysymyksenasettelun kannalta merkityksellisiä löydöksiä. Tällöin aineiston osalta olisi ollut mahdollista myös syventyä aiheeseen entistäkin tarkemmin. Näin laajan tutkimusaineiston käsittelemisessä myös määrällisillä menetelmillä olisi varmasti paljon annettavaa.

Se, että vanhempien vastaukset koskivat käytännössä koko peruskoulukontekstia, on jällempäin tarkasteltuna rajaukseltaan turhan laaja skaala. Peruskoulua käyvät oppilaat ovat tyypillisesti iältään 6–16-vuotiaita, ja on selvää, että kymmenen vuoden ikähaarukkaan liittyy valtava määrä erilaisia erityiskysymyksiä, joista osa on väistämättä myös ikäsidonnoisia. Jatkotutkimuksia ajatellen peruskoulun yhteisöllisen hyvinvoinnin kysymyksiä olisi tärkeä tarkastella

pienemmissä osissa oppilaiden ikätaso huomioiden, jotta lapsen kasvun ja kehityksen herkäät vaiheet tulisivat tutkimuksen yhteydessä tunnistetuiksi ja paikannetuiksi.

7.1.1 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Kun tarkastelen tutkimustani eettisestä näkökulmasta, mieleen tulee erityisesti kysymykset tutkimusjoukon roolista tutkimuksessani. Sain tutkimusaineiston käyttämistä varten tutkimusluvan Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden yksiköstä, sillä aineisto on alun perin kerätty osana opiskeluhuollon seuranta- ja omavalvontaa (ks. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 25 §, 26 §). Vaikka sain tutkimusluvan valmiin aineiston käyttämiseksi pro gradu -työtäni varten, aineiston tutkittavat, vanhemmat, eivät lähtökohtaisesti ole tietoisia siitä, minkä tyyppisessä opinnäytetyössä heidän vastauksiaan on jatkohyödynnetty. On kuitenkin tärkeä huomata, että olen vastaanottanut tutkimusaineiston täysin anonymisoidussa muodossa. Uskon, että tutkittavien anonymiteetti omalta osaltaan lisää tutkimukseni eettisyyttä. Tutkimukseni ei myöskään aseta tutkittavia tai heidän vastauksiaan millään tavalla huonoon valoon, vaan vastauksia on esitelty ja tulkittu asianmukaisen teoriataustan valossa. Avoimuuden ja läpinäkyvyyden nimissä tässä työssä esiin tulleet tulokset olisi tärkeää saattaa tutkittavina toimineiden vanhempien tietoon, mikäli se on mahdollista.

Toinen tutkimukseni eettinen erityiskysymys liittyy alkuperäisen tutkimuskyselyn ja oman tutkimukseni väliseen vuoropuheluun. Tutkimusaineiston vanhemmat ovat alkuperäisessä tutkimuskyselyssä vastanneet kolmeen avoimeen kysymykseen (ks. luku 4.2). Oman tutkimukseni tutkimuskysymys ei luonnollisesti ole ollut samassa muodossa kuin alkuperäiset kysymykset. Oman tutkimukseni näkökulma on erityisesti yhteisöllisen opiskeluhuollon ja hyvinvoinnin teemassa, kun taas alkuperäisellä kyselyllä on kartoitettu vanhempien näkemyksiä opiskeluhuollosta ja sen toimivuudesta laajemmin. Olen tehnyt työssäni selväksi sen, että hyödynnän aineistosta vain sellaisia vastauksia tai vastauksen osia, joiden käyttämisen pystyn perustelemaan asettamani tutkimuksellisen viitekehyksen valossa.

Usein korostetaan, että tutkijan tulisi lähestyä aineistoa objektiivisesti, ilman tutkimusta ohjaavia ennakko-oletuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuitenkin huomauttavat, että tutkimuksen etiikkaan liittyy aina tutkijan tekemien valintojen taustalla vaikuttava moraalikäsitelmä. Jokaisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa tietty tiedekäsitys, ja tutkijan arvosidonnaiset käsitykset ohjaavat sitä, millaisia tutkimusaiheita hän pitää tärkeänä ja täten perusteltuna tutkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsemani aiheen tutkiminen on mielestäni perusteltua ja tärkeää, sillä sekä

peruskoulun yhteisöllisestä opiskeluhollosta että vanhempien osallisuudesta siihen kaivataan lisää tietoa.

Vaikka tutkimukseni aiheenvalintaa on ohjannut aiheen ajankohtaisuuden lisäksi, tai ehkä juuriksi, omat henkilökohtaiset intressini, olen pyrkinyt tulkitsemaan varsinaista aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. On kuitenkin mahdollista, että omat tutkimukselliset intressini ovat voineet ohjata esimerkiksi tutkimukseni teoreettista viitekehystä koskevaa tiedonhakua. Tutkimukseni tulokset ovat kuitenkin hyvin perusteltavissa suhteessa asettamaani teoriataustaan. Peruskouluikäisten lasten sekä heidän vanhempiensa osallisuus koulun toiminnassa on teemana laava ja hankalasti tartuttava, mutta sen kautta voidaan silti avata keskustelua liittyen siihen, miksi osallisuuden mahdollistaminen peruskoulun monimuotoisella toimintakentällä on paitsi arvokasta itsessään myös hyödyllistä oppilaiden psyykkistä pahoinvointia ehkäisevänä toimintamahdollisuutena.

7.1.2 Vanhempien osallisuus tutkimuskohteena

Yhdeksi tutkimukseni keskeisistä haasteista koin vanhempien osallisuuden ja opiskeluhollo välisen vuoropuhelun. Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan opiskeluhollo yhteisöllisyyttä yhtäältä vanhempien osallisuutena ja toisaalta opiskeluhollo tosiasiallisena toteutusmuotona. Nähdäkseni vanhempien osallisuus tulee ilmi tutkimusaineistoni osalta kahdella eri tavalla. Ensimmäkin vanhemmat ovat jo alkuperäiseen kyselytutkimukseen osallistuessaan tulleet toteuttaneeksi opiskeluhollo sen yhteisöllisessä muodossa. Toisekseen vanhemmat ovat vastaustensa sisällöissä tuoneet esiin opiskeluhollo yhteisöllisyyteen viittaavia teemoja, joiden perusteella voidaan arvioida esimerkiksi sitä, miten koti ja koulu ovat yhteistyössä tavallisessa kouluarjessa.

Vanhempien osallistumista koskeva tutkimus on yleisesti ottaen ollut pääasiassa laadullista ja ei-empiiristä (Fan & Chen, 2001), mikä vaikeuttaa aiheesta tehtävän tutkimuksen yleistettävyyttä. Lisäksi ne määrälliset empiiriset tutkimukset, joita aiheesta on tehty, eivät ole olleet täysin linjassa keskenään (Fan & Chen, 2001). Vaikka vanhempien osallisuuden on yleisesti ottaen katsottu olevan eduksi lasten koulumenestykselle, tulee huomata, että kaikkien vanhempien osallisuuden muotojen ei ole todistettu olevan positiivisesti yhteydessä lasten koulumenestykseen tai koulussa pärjäämiseen (Boonk ym., 2018). Vanhempien osallisuuteen liittyvät erilaiset ulottuvuudet tulisikin mitata toisistaan erillisinä sen sijaan, että osallisuutta tarkasteltaisi yhtenä yksikkönä (Boonk ym., 2018; Fan & Chen, 2001). Lisäksi olisi hyödyllistä, että

aiheesta tehtävässä tutkimuksessa tarkasteltaisiin tiettyä oppilaiden ikäryhmää kerrallaan (Boonk ym., 2018).

Vaikka vanhempien osallisuus liitetään usein osaksi nimenomaan lasten koulumenestystä, oman työni osalta en ole ollut kiinnostunut tarkastelemaan aihetta kyseisestä näkökulmasta. Yhteisöllisen opiskeluhuollon käsitettä on hankala liittää osaksi kansainvälistä keskustelua, sillä opiskeluhuollon (eng. *student welfare*) käytänteet ja jopa opiskeluhuollon toimijoiden ammattinimikkeet vaihtelevat merkittävästi valtioittain ja alueittain. Vaikka olen työni teoriaosuudessa pohjustanut vanhempien osallisuutta lasten koulumenestyksenkin kautta, aiheen pääpaino on tässä yhteydessä jossain aivan muualla. Opiskeluhuolto kokonaisuutena sisältää tietenkin palveluita myös oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja koulutyön tukemiseen. Oppimisen tuen ja muiden yksittäisiä oppilaita koskevien erityistarpeiden tarvetta ei tule vähätellä. Yhteisöllisen opiskeluhuollon käsite tuo keskusteluun kuitenkin uudenlaisia ominaispiirteitä, joissa on kyse muustakin kuin vanhempien roolista lastensa oppimisessa ja koulumenestyksessä.

Nähdäkseni yhteisöllisen opiskeluhuollon voisi hahmottaa koko kouluyhteisön päälle asettavana turvaverkkona, joka on olemassa sekä itseään että mahdollistamaansa lopputulemaa varten. Itseään varten yhteisöllinen opiskeluhuolto on olemassa siksi, että moniammatillisen työn ja yhteisöllisyyden vahvistamisen on todettu olevan tärkeitä rakennuspalasia koko yhteisön hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Yhteisöllisen opiskeluhuollon lopputulemana puolestaan on oppilaiden huolien ja ongelmien varhainen tunnistaminen, joihin tarttuminen voi parhaimmillaan vaikuttaa positiivisesti sekä oppilaiden koulussa pärjäämiseen että heidän psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvointinsa kehitykseen.

7.2 Tulevaisuuden suuntaviivoista

Opiskeluhuolto osana suomalaista peruskoulua pyrkii edistämään sekä oppilaiden yksilöllistä että yhteisöllistä hyvinvointia monin tavoin. Koulun mahdollisuuksia kestävän hyvinvoinnin tukemiseksi ovat esimerkiksi matalan kynnyksen opiskeluhuoltopalveluiden tarjoaminen sekä yhteistyöhön ja dialogisuuteen perustuvan koulukulttuurin edelleen kehittäminen (Lantela & Lakkala, 2020). Opiskeluhuollon nykytilannetta koskevan selvityksen mukaan opiskeluhuollossa tulisi pystyä huomioimaan oppilaiden ja heidän perheidensä yksilölliset tarpeet nykyistä herkemmin (Wiss ym., 2017). Vanhempien osallistamisen suhteen tulisi huomioida perheiden

sosioekonomisten ja muiden henkilökohtaisten tekijöiden vaikutus sekä heidän osallistumishalukkuuteensa että osallistumisedellytyksiinsä.

Kaikki oppilaat, vanhemmat ja perheet eivät pysty eivätkä halua osallistua samalla tavalla. Tämä ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, etteikö halua osallistumiseen ylipäättäen olisi. Vanhempien osallistuminen koulun toimintaan voi olla luonteeltaan aktiivisempaa tai passiivisempaa (Fisher, 2016), ja osallistumisaktiivisuuden taso voi myös vaihdella yksittäisten osallistumisen mahdollisuuksien mukaan. Keskeisiä kysymyksiä, joita sekä koulun henkilökunta että vanhemmat voivat itselleen ja toisilleen asettaa, ovat *miten*, *milloin* ja *miksi* osallistua (Fisher, 2016).

Peruskoulun opiskeluhollossa toimivan ammattihenkilöstön perusrakenne on jo pitkään pysynyt melko muuttumattomana. Opiskeluhollossa sekä kouluterveydenhoitajalla ja koululääkärillä että koulukuraattorilla ja -psykologilla on omat tärkeät roolinsa kokonaiskuvassa. Niin omassa tutkimuksessani kuin muissakin ajankohtaisissa opiskeluhoitoa koskevissa tutkimuksissa ja katsauksissa on noussut esiin tärkeitä kysymyksiä opiskeluhoitopalveluiden saavutettavuudesta ja lähestyttävyydestä.

Vuonna 2014 voimaan astunutta opiskeluhoitolakia on kritisoitu muun muassa siksi, että sen katsotaan hidastavan opiskeluhoollollisia prosesseja, ja sen erinäisten pykälien rajoittavan liikaa opiskeluhoollon toimijoiden toimintamahdollisuuksia. Nykyisessä opiskeluhoitolaissa yhteisöllisen opiskeluhoollon rooli on huomattavasti aiempaa suurempi ja entistä tarkemmin määriteltä. Koulun yhteisöllisen hyvinvointityön tulisi opiskeluhoitolaain (1287/2013) mukaan perustua ennen kaikkea ennaltaehkäisevään toimintakulttuuriin. On kuitenkin selvää, että yhteisöllisen opiskeluhoollon on mahdotonta saavuttaa täyttä potentiaaliaan tilanteessa, jossa koulun henkilökunnan sisällä vallitsee erimielisyyttä siitä, kuinka vahvasti ja millä keinoin yhteisöllistä opiskeluhoitoa milloinkin kannattaisi toteuttaa.

Se, että vanhemmat tuntevat opiskeluhoollon palveluiden sisältöjä jokseenkin heikonlaisesti, eivätkä tiedä, millaisissa tilanteissa heidän lapsensa on oikeutettu opiskeluhoollon piiriin, ei ainakaan edesauta yhteisöllisen opiskeluhoollon kehityskulkua. Mikäli oppilas uskaltautuu koulukuraattorin luokse vasta oltuaan vuoden ajan kiusattu, tai koulupsykologin luokse vasta kun toimintakyky on täysin romahtanut, täytynee syytä tilanteelle hakea yksilöiden sijaan opiskeluhoollon rakenteista.

Opiskeluhoollon henkilökunnan työhyvinvointiin olisi tärkeää kiinnittää erityistä huomiota. Mahdollisia syitä esimerkiksi koulupsykologien tiuhaan vaihtuvuuteen ovat työssä koettu yksinäisyys sekä työn vaativuus, jonka yhtenä syynä voidaan nähdä liian suuret työntekijäkohtaiset oppilasmäärät (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2010). Lisäksi vaihtuvuutta aiheuttaa myös se, että uusiin ja määräaikaisiin työsuhteisiin sijoittuu usein nuoria psykologeja, joiden ammatilliset kiinnostuksenkohteet hakevat vielä paikkaansa (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2010). Tilanne, jossa koulupsykologiksi ajaututaan sen sijaan että sellaiseksi päästään, ei palvele yhteisöllisen opiskeluhoollon tavoitteita, mutta ehkä sitäkin vähemmän se palvelee psykologia itseään. Olisikin tärkeää pohtia keinoja, joiden kautta opiskeluhoollon pariin hakeutuisi enemmän esimerkiksi psykologeja, joiden ammatilliset kiinnostuksenkohteet ja edellytykset liittyisivät jo valmiiksi jollain tapaa yhteisöllisiin työtapoihin.

Opiskeluhooltopalveluiden lähestyttävyyys sekä oppilaiden itsensä että heidän vanhempiansa näkökulmasta vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen toiminta-arvo palveluilla nähdään. Toisaalta opiskeluhoollon toimijat, jotka viihtyvät työssään ja ovat jopa avoimia palveluiden jatkokehittämiselle, ansaitsevat ympärilleen yhteisön, jossa kaikilla yhteisön jäsenillä on yhteinen päämäärä. Yhteisöllisen opiskeluhoollon sisällöt ja tavoitteet ovat lakiin kirjattu tosiasia. Ajatus siitä, että yhteisöllisen opiskeluhoollon konkreettisten käytänteiden kehittämistä vältellään siksi, että se olisi pois yksilökohtaisesta opiskeluhoollosta, on hieman erikoinen. Mielestäni yhteisöllistä ja yksilökohtaista opiskeluhoolltoa ei tulisi nähdä toisistaan erillisinä kokonaisuuksina, vaan ennemminkin saman janan vierekkäisinä pisteinä. Tietenkin yhteisöllisten, ennaltaehkäisevien toimintamallien istuttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria vaatii priorisointia ja resurssejakin, mutta kuten yleisesti tiedetään, kokonaiskuvassa ennaltaehkäisevä työ tulee korjaavaa työtä edullisemmaksi monessakin mielessä. On kuitenkin sanomattakin selvää, että yhteisöllisen toimintakulttuurin rinnalla tulee turvata myös yksilökohtaisen oppilashuollon palvelut, jotka tähtäävät esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja sosiaalisten haasteiden tunnistamiseen yksittäisten oppilaiden kohdalla.

Sekä omassani että muissakin viime vuosien tutkimuksissa vanhemmat ja ammattilaiset ovat väläyttäneet ideoita ”koulupsyykkari”-toiminnasta, jossa psykiatrinen sairaanhoitaja tarjoaisi oppilaille varhaista tukea ja neuvoja mielenterveyteen liittyvissä asioissa. Itseasiassa psyykkaritoimintaa jo tarjotaan joissakin suomalaisissa kouluissa. Itse näkisin lisäksi esimerkiksi kasvatopsykologian alan osaamisen hyödyttävän koulumaailmaa merkittävästi. Kasvatopsykologia alana sijoittuu kasvatuksen ja psykologian välimaastoon, tarjoten tietoa ja osaamista niin kasvatuksen ja koulutuksen kuin ohjauksenkin erityiskysymyksistä. Kasvatopsykologian alan

osaamista hyödynnetään jo nyt laajalti erilaisissa perheiden ja yhteisöjen vuorovaikutukseen liittyvissä työtehtävissä kunnissa ja järjestöissä. Koulu yhteisönä, jonka päämääränä on yhteisöllisen hyvinvoinnin saavuttaminen ja vahvistaminen, voisi vakiintuneiden opiskeluhoiton toimijoiden lisäksi hyötyä myös sellaisten alojen taitajista, joiden erityisvahvuudet jo alun alkaen ovat muualla kuin kiertyneiden solmujen avaamisessa.

Lähteet

- Adams, K. S. & Christenson, S. 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. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00048-0
- Addi-Raccach, A. & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 805–813. doi: 10.1016/j.tate.2009.01.006
- Ahtola, A. (2013). Keskeytyäänkö oppilashuollossa vääriin asioihin? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 50*, 96–98.
- Ahtola, A. (2012). *Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Haettu 20.2.2020 osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/84839/AnnalesB356Ahtola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahtola, A. & Kiiski-Mäki, H. (2010). Koulupsykologinen työ Suomessa – opettajien ja muun oppilashuoltohenkilöstön käsityksiä. *Psykologia, 45*(3), 234–249.
- Airaksinen, U. (2012). *Vanhempien osallisuus ja verkostoituminen kodin ja koulun yhteistyössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Haettu 20.2.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40644/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301031006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bartels M. & Eskow, K. (2010). Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership. *The School Community Journal, 20*(2), 45–71.
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of Agency in Child–Adult Relations at Home and School. *Children & Society, 25*(2), 93–103. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. A (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10–30. doi: 10.1155/2011/915326
- Boulton, M. (1994). How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior/middle school playground. Teoksessa S. Sharp & P. K. Smith (toim.) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers* (s. 103–132). London: Routledge.

- Brock, S. & Edmunds, A. L. (2010). Parental Involvement: Barriers and Opportunities. *EAF Journal: Journal of Educational Administration and Foundations; Winnipeg*, 21(1), 48–59.
- Conoley, J. C. & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't—why doesn't—school psychology realize its promise? *Journal of School Psychology*, 33(3), 209–217. doi: [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00009-B](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00009-B)
- Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497. doi: 10.1521/scpq.2005.20.4.473
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11–30. doi: <https://doi.org/10.1080/00220679909597625>
- Elovainio, M., Pietikäinen, M., Luopa, P., Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Jokela, J., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine*, 73(12), 1675–1682. doi: 10.1016/j.socscimed.2011.09.025
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi, Delta, Kappan*, 76(9), 701–712. doi: 10.1177/003172171009200326
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123–133. doi: 10.1080/10476210.2013.786897
- Fan, X., and Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Fisher, Y. (2016). Multi-Dimensional Perception of Parental Involvement. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 457–463. doi: 10.13189/ujer.2016.040220
- Francis, G. Blue-Banning, M. Haines, S. Turnbull, A. & Gross, J. (2016). Building “Our School”: Parental Perspectives for Building Trusting Family–Professional Partnerships. *Preventing School Failure*, 60(4), 329–336. doi: 10.1080/1045988X.2016.1164115
- Green, C. Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivation for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
- Higgins, C. (1994). How to improve the school ground environment as an anti-bullying strategy. Teoksessa S. Sharp & P. K. Smith (toim.) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers* (s. 133–174). London: Routledge.

- Hietanen, K., Ylitalo, M., Keloneva, E. & Kangas, H. (2014). Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua – Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla* (s. 75–98). Lapin yliopisto. Rovaniemi. Haettu 22.9.2020 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61832/Yhdess%c3%a4_toimimalla_kohti_hyvinvoivaa_koulua_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S. & Laitinen, K. (2019a). *Koulukuraattoripalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhoillon seurannasta 2018*. Tutkimuksesta tiiviisti 4/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. Haettu 1.4.2020 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137540/URN_ISBN_978-952-343-271-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hietanen-Peltola, M., Vaara, S. & Laitinen, K. (2019b). *Koulupsykologipalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhoillon seurannasta 2018*. Tutkimuksesta tiiviisti 5/2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. Haettu 1.4.2020 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137541/TUTI2019_5_Koulupsykologipalvelujen%20yhdenvertaisuudessa_FINAL_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E. & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – Opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa*. Ohjaus 9/2018. THL. Haettu 2.4.2020 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Hill, N. & Craft, S. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.74
- Hintsala, J. & Leppänen, H. (2013). *YHTEISTYÖ ON YLIVOIMAA! Opettajien ja vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä eräillä Kajaanin kouluilla*. Pro gradu -tutkielma. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Haettu 19.2.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201306051499.pdf>
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education*, 15(4), 321–338. doi: 10.1016/J.LINGED.2005.07.001
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. doi: 10.1207/S15326985EP3603_5

- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. doi: 10.5330/prsc.14.1.768th8v77571hm7r
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parent involvement in rural elementary schools in New Zealand: A survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771–777. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9368-5>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyvinvointisuunnitelma. (2018–2021). *Oulun kaupungin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2018–2021*. Oulun kaupunki. Haettu 25.3.2020 osoitteesta: https://www.ouka.fi/documents/64277/1_04164/Hyvinvointisuunnitelma_2018_2021.pdf/dc30f99b-4228-4685-987c-75f18132018a
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Työpaperi 33/2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 22.9.2020 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1
- Jarvis, J. & Stark, S. (2005). Partnership working and the involvement of parents in the health education of 7–11 years-old. *Primary Health Care Research & Development*, 6(3), 208–216. doi: 10.1191/1463423605pc245oa
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Haettu 18.1.2020 osoitteesta <http://julkika oulu.fi/files/isbn9789526202747.pdf>
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Haettu 16.1.2020 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61660/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- L 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. Haettu 22.1.2020 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

- L 1326/2010. Terveystietolaki. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. Haettu 13.2.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#L2P16>
- L 628/1998. Perusopetuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. Haettu 22.1.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Lantela, L. & Lakkala, S. (2020). The role of comprehensive schools in supporting the well-being of Northern Finnish young people as perceived by the young people, parents and carers. *Education in the North*, 27(1), 125–140. doi: 10.26203/3jgr-kd46
- Lakkala, S. & Lantela, L. (2020). Koulu hyvinvointia tukemassa – Nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.) *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 237–264). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Latvala, M. (2016). *Vanhempien ja opettajien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Haettu 19.2.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201701131080.pdf>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10, 117–200. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.). *Qualitative research in education: focus and methods* (s. 141–161). London: The falmer press.
- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development*, 24(4), 335–348. doi: 10.1080/07294360500284706
- Marton, F., Sherman, R. R. & Webb, R. B. (1986). *Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality*. College of Education, University of Oklahoma. Oklahoma.
- Metso, T. & Repo, K. (2015). Vanhempien ja huoltajien näkökulma. Teoksessa Hietanen-Peltola M & Korpilahti U. (2015). *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. THL Ohjaus 7/2015. Haettu 26.3.2020 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126936/URN_ISBN_978-952-302-505-9.pdf?sequence=1
- Mäenpää, T. & Åstedt-Kurki, P. (2008a). Cooperation between Finnish primary school nurses and pupil's parents. *International Nursing Review*, 55(2), 219–226. doi: 10.1111/j.1466-7657.2007.00608.x

- Mäenpää, T. & Åstedt-Kurki, P. (2008b). Cooperation between parents and school nurses in primary school: parents' perceptions. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 22(1), 86–92. doi: 10.1111/j.1471-6712.2007.00527.x
- Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 2.4.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oulun kaupunki. *Oulun kaupungin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2018–2021*. Haettu 17.3.2020 osoitteesta: https://www.ouka.fi/documents/64277/1_04164/Hyvinvointisuunnitelma_2018_2021.pdf/dc30f99b-4228-4685-987c-75f18132018a
- Oulun kaupunki. *Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset*. Haettu 2.4.2020 osoitteesta <https://eperusteet.opinto-polku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4084738>
- Pajamäki, T. (2019). Lasten ja nuorten kokemuksia ammattilaisista. Teoksessa M. Hietanen-Peltola, M. Rautava, K. Laitinen, & E. Autio *Kohtaaminen keskiössä: Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa* (s. 9–13). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 23.9.2020 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137983/URN_ISBN_978-952-343-307-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pang, M. F. (2003). Two faces of variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145–156. doi: 10.1080/00313830308612
- Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. (2015). *Monialainen opiskeluhoolto ja sen johtaminen*. 36/2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 25.3.2020 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126938/Monialainen_opiskeluhoolto_Opas36.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. doi: 10.3102/003465430305567
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.) *Osallisuus – Oikeutta vai pakkoa?* (s. 12–34). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Haettu 22.9.2020 osoitteesta https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. & Wiss, K. (2008). *Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä*. Stakes. Helsinki. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77111/R29-2008-VERKKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rose, J. (2011). Dilemmas of inter-professional collaboration: Can they be resolved? *Children & Society*, 25(2), 151–163. doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x
- Räty, H., Kasanen, K. & Laine, N. (2009). Parents' Participation in Their Childs' Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277–293. doi: <https://doi.org/10.1080/00313830902917352>
- Saarela, L. (2014). *Kodin ja koulun yhteistyö – huoltajien näkökulma*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Haettu 15.2.2020 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153014/Liisa_Saarela_progradu_2014.pdf?sequence=2
- Saarelainen, T. & Kiviniemi, M. (2017). *Opiskeluhuollon verkostot ja yhdyspinnat tulevaisuuden kunnassa*. Suomen Kuntaliitto. Helsinki. Haettu 18.9.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/47796219-Opiskeluhuollon-verkostot-ja-yhdyspinnat-tulevaisuuden-kunnassa.html>
- Sharp, S. & Thompson, D. (1994). How to establish a whole-school anti-bullying policy. Teoksessa S. Sharp & P. K. Smith (toim.) *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers* (s. 23–40). London: Routledge.
- Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The falmer press.
- Sihvonen, E. (2018). Parenting Support Policy in Finland: Responsibility and Competence as Key Attributes of Good Parenting in Parenting Support Projects. *Social Policy and Society*, 17(3), 443–456. doi: 10.1017/S1474746417000550
- Suhola, T. (2017). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: oppilashuoltoprosessi systeemisellä palvelukokonaisuutena*. Väitöskirja. Lappeenrannan yliopisto. Haettu 30.11.2019 osoitteesta <https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/130367/Timo%20Suhola%20A4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Suomen Vanhempainliitto. Verkkosivut. Haettu 26.3.2020 osoitteesta www.vanhempainliitto.fi
- Takala, M. & Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Topor, D. R., Keane, S. P. & Shelton, T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183–197. doi: 10.1080/10852352.2010.486297
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur. Lund.
- Washington, A. (2011). *A National Study of Parental Involvement: Its Trends, Status and Effects on School Success*. Western Michigan University. Dissertations. 477. Haettu 20.9.2020 osoitteesta <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/477>
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010) Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education? Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27–41. doi: 10.5330/prsc.14.1.768th8v77571hm7r
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F.-Y., Yu, Y., Wang, M. & Wang, Q. (2019). Why does parents’ involvement in youth’s learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262–274. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.12.007
- Wiss, K., Halme, N., Hietanen-Peltola, M. & Ståhl, T. (2017) *Perusopetuksen opiskeluhoollon tilannekuva 2017 – Yhdenvertaisuus haasteena yksilökohtaisessa ja yhteisöllisessä työssä*. Tutkimuksesta tiiviisti 23/2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. Haettu 16.9.2020 osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135219/TuTi_Opiskeluhoollon%20tilannekuva_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wong, R. S. M., Ho, F. K., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., Chan, K. L. & Ip, P. (2018). Parental Involvement in Primary School Education: its Relationship with Children’s Academic Performance and Psychosocial Competence through Engaging Children with School. *Journal of Child & Family Studies*. 27(5), 1544–1555. doi: 10.1007/s10826-017-1011-2
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics’ understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in higher education*, 13(6), 633–644. doi: 10.1080/13562510802452350