



**LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND**

**Yksilökohtaisen opiskeluhuollon tavoitetila eksperttiluokanopettajien
visioimana**

Milja Yli-Opas
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Syksy 2025

Lapin Yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Yksilökohtaisen opiskeluhuollon tavoitetila eksperttiluokanopettajien visioimana

Tekijä: Milja Yli-Opas

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 67 + 3 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Opiskeluhuollolla ja koululla on tärkeä rooli lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Oppilaiden yksilöllisen tuen tarve kouluissa on kasvanut ja oppilaat tarvitsevat yhä moninaisempia tukitoimia koulunkäynnin rinnalla. Maksuton opiskeluhuolto on jokaisen oppilaan oikeus, jonka tavoitteena on turvata varhainen tuki. Tarvittaessa oppilas on oikeutettu saamaan yksilökohtaista opiskeluhuoltoa, kun oppilaan haasteet vaativat monien eri ammattilaisten tukea ja näkökulmia. Luokanopettajat toimivat merkittävässä roolissa oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa sekä monialaisen asiantuntijaryhmän jäsenenä.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata kokeneiden luokanopettajien käsityksiä yksilökohtaisen opiskeluhuollon tavoitetilasta. Tutkimuksessa tarkastelen myös, miten opiskeluhuollon monialaista yhteistyötä voitaisiin edistää. Tutkimushenkilöinä toimivat eksperttiluokanopettajat, jotka omaavat vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen. Tutkimusaineisto koostui viiden luokanopettajan puolistrukturoidusta haastattelusta, jotka analysoin fenomenografisella analyysimenetelmällä.

Tutkimukseni tuloksissa nostan esille opiskeluhuollon tavoitetilaan liittyvät neljä pääteemaa, joita ovat luottamus, roolit, pysyvyys ja rakenteet. Tuloksien kaikissa teemoissa korostuu monialaisen yhteistyön edistäminen. Luokanopettajat kokevat etenkin sujuvan yhteistyön huoltajien kanssa tärkeäksi. Tuloksissa esitän myös esille nousseita tavoitetilaa haastavia tekijöitä, jotka liittyvät neljään pääteemaani.

Asiasanat: opiskeluhuolto, moniammatillisuus, luokanopettajat, fenomenografia

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: The ideal of individual student welfare as visioned by expert class teachers

Author: Milja Yli-Opas

Degree program/subject: Primary teacher education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 67 + 3 attachments

Year: 2025

Abstract:

The school and student welfare in basic education has a key role in the support of learning and the holistic welfare of children and young people. The pupils' need of individual student welfare has increased and more diverse measures of support are required to meet those needs. Free student welfare aims for early intervention and it is the right of every pupil. If needed, the pupil is eligible for individual student welfare when the expertise of several professionals is required to assess the challenges of the pupil. Class teachers play a vital role both in recognising the pupils' needs for support and as members of multidisciplinary group of experts.

My thesis aims to illustrate the views of experienced class teachers on the ideals of individual student welfare. I also consider how to further develop multidisciplinary cooperation. The subjects of this research are expert teachers with at least ten years of professional experience. The data consists of five semi-structured interviews which are analysed with a phenomenographic approach.

My key findings are four main themes, which categorise patterns or meanings identified with the data. These main themes are: trust, roles, stability and structures. All these themes highlight the need to improve multidisciplinary cooperation. Teachers find fluent cooperation with parents especially important. I also review the factors challenging the ideals.

Keywords: student welfare, multiprofessionality, class teachers, phenomenography

X This thesis does not contain personal data other than those of the author.

SISÄLLYS

1. Johdanto	6
2. Opiskeluhoolto suomalaisessa koulutuksessa	9
2.1 Opiskeluhoollon ja koulutuksen historia	10
2.2 Opiskeluhoolto osana oppilaiden hyvinvointia ja terveyttä	12
2.3 Yhteisöllinen opiskeluhoolto	14
2.4 Yksilökohtainen opiskeluhoolto	16
2.5 Yhdenvertaisuus opiskeluhoollossa	17
3. Monialaisuus yksilökohtaisessa opiskeluhoollossa	20
3.1 Eri toimijoihin liittyvät käsitteet	20
3.2 Monialainen asiantuntijaryhmä	21
3.3 Eksperttiopettajat opiskeluhoollon toimijoina	23
3.4 Yhdyspinnat	25
3.5 Monialaisen yhteistyön kehittäminen	26
4. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	29
5. Tutkimuksen toteutus	30
5.1 Fenomenografinen tutkimussuuntaus	30
5.2 Aineiston tuottaminen ja tutkimushenkilöt	31
5.3 Aineiston analyysi	34
6. Eksperttiluokanopettajien käsitykset yksilökohtaisen opiskeluhoollon tavoitetilasta	38
6.1 Luottamus	38
6.2 Roolit	40
6.3 Pysyvyys	43
6.4. Rakenteet	45
7. Kokoava tarkastelu	49
7.1 Visio opiskeluhoollon tavoitetilasta ja pohdintaa	49
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	52
7.3. Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	55
Lähteet	58
Liitteet	68

KUVIOT

<u>1. Opiskeluhuollon kokonaisuus Opetushallitusta (2023) mukaillen</u>	14
<u>2. Eri toimijoihin liittyvien käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä TUVET-hankkeen luoman mallin mukaan (Äikäs 2019, s. 6)</u>	21
<u>3. Opiskeluhuoltotyön typologia Koskelan (2009, s. 230) mukaan</u>	28
<u>4. Opiskeluhuollon ideaali monialaisessa yhteistyössä</u>	50

TAULUKOT

<u>1. Aineiston luokittelua ilmiön kuvauksen mukaan</u>	34
<u>2. Ensimmäisen tason kategorioiden muodostaminen</u>	36
<u>3. Lopullisten kuvauskategorioiden muodostaminen</u>	37

1. Johdanto

Opiskeluhuollon tarve kouluissa on lisääntynyt ja oppilaat tarvitsevat yhä monialaisempia tukitoimia koulunkäyntiinsä. Opiskeluhuollolla ja koululla on tärkeä rooli lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa (Tuominen 2025, s. 270). Kasvava yksilökohtaisen tuen tarve näkyy kouluissa muun muassa tunne-elämän kehityksen, sosiaalisten taitojen sekä arjen hallinnan taitojen tukemisen tarpeena (Kasanen, Parhiainen & Torsti 2025, s. 403). Yksilökohtainen opiskeluhoito toimii merkittävässä roolissa oppilaiden ja perheiden tukemisessa, kun haasteiden ratkominen vaatii monien eri ammattilaisten näkökulmia ja kokonaisvaltaista tuen suunnitelmaa (Salminen ym. 2023, s. 6). Yksilökohtaisen opiskeluhuollon kasvavasta tarpeesta kertovat lisääntyneet koulupoissaolot sekä lasten ja nuorten lisääntynyt tarve matalankynnyksen mielenterveyspalveluille (HUS 2022; Kaipainen 2023). Myös Koskela, Määttä ja Uusiautti (2013, s. 1311) ovat tutkimuksessaan nostaneet esille oppilashuollon tarpeen kasvun kouluissa. Opiskeluhuollon tarkastelu on ajankohtaista 1.1.2023 voimaan tulleen hyvinvointialueuudistuksen myötä, jonka seurauksena koulujen ja oppilaitosten kouluterveydenhuolto ja opiskeluhuollon psykologi- ja kuraattoripalvelut siirtyivät kunnilta hyvinvointialueille (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2024).

Maksuton opiskeluhoito on jokaisen oppilaan oikeus, jolla on pitkät juuret suomalaisessa koulutushistoriassa. Opiskeluhuollon ensiaskeleet saivat alkunsa 1900-luvun alussa kansakoulujen myötä aikaan, jolloin Suomen sosiaalisia olosuhteita kuvailtiin absoluuttisen köyhyyden ajaksi. Aluksi opiskeluhoito oli suurissa määrin suoranaista sosiaalihuoltoa. Vuonna 1920 perustettiin Kenraali Mannerheimin Lastensuojeluliitto, joka alkoi organisoimaan kouluterveydenhuoltoa. Seuraavalla vuosikymmenellä kouluterveydenhuolto siirtyi valtiojohtolliseen kouluhallitukseen. Oppivelvollisuuslaki (1921), peruskoulu-uudistus (1968), peruskoululaki (1983) sekä peruskoulun uudet koululait (1999) muoivasivat ja laajensivat opiskeluhoitoa kohti nykypäivän opiskeluhoitojärjestelmää. (Ahonen 2003, s. 158–159; Jauhiainen 1993, s. 101, 107, 154; Varjo 2021, s. 3–5.)

Pohjoismaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu viime vuosina opiskeluhoitoa yksilön ja ryhmän toiminnan näkökulmista. Shavardin (2023) tekemässä norjalaisessa tutkimuksessa selvitettiin opettajan yhteistyötä ammattivastuun rajoilla oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimus

osoitti opettajan ammatin vaativan useiden hyvinvointinäkökulmien huomioimista sekä oppilaan yksilöllisten tarpeiden tunnistamista (Shavard 2023, s. 750). Larsliden ja Nilholm (2024) tutkivat Ruotsissa opiskeluhoitoryhmän mahdollisuuksia terveyttä edistävään ja ennaltaehkäisevään työskentelyyn. Tutkijat raportoivat tuloksissaan opiskeluhoitoryhmän näkymisen koulun arjessa edistävän ennaltaehkäisevää opiskeluhoitotyötä (Larsliden ja Nilholm 2024, s. 296).

Kiinnostuin opiskeluhollosta osana oppilaiden koulunkäyntiä erityispedagogiikan opintojen myötä. Erityisopettajaharjoitteluiden myötä tutustuin syvällisemmin yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon ja huomasin, miten monialainen yhteistyö on merkittävässä roolissa kaikkien opettajien työssä. Valitsin tutkimuskohteeksi luokanopettajat, sillä he työskentelevät päivittäin läheisesti oppilaiden kanssa ja ovat keskeisessä roolissa tuen tarpeen tunnistamisessa sekä järjestämisessä (ks. Koskela, Määttä & Uusiautti 2013, s. 1319). Monialaisen yhteistyön merkitys on myös kasvanut luokanopettajan päivittäisessä työssä. Samalla raportoidaan luokanopettajien työkuorman kasvamisesta, uupumisesta sekä alan vaihdoista etenkin ensimmäisten työvuosien aikana (ks. Vähäsarja, Leino, Karkkola & Hintsu 2022). Tutkimuksen kannalta oli aiheellista rajata tutkimus eksperttiopettajien käsityksiin, sillä he ovat ehtineet nähdä opiskeluhoollon muutokset vuonna 2014 voimaan tulleen oppilas- ja opiskelija hoitolain, sekä 2023 voimaan tulleen hyvinvointialueuudistuksen myötä. Eksperttiopettajilla myös on useiden vuosien kokemus työskentelystä opiskeluhoollon monialaisissa työryhmissä. Määrittelen eksperttiopettajuuden tarkemmin luvussa 3.3 Eksperttiopettajat opiskeluhoollon toimijoina.

Tutkielmaa lukiessa on hyvä ottaa huomioon, että pro gradu -tutkielmani on kirjoitettu keskellä oppimisen tuen uudistusta. Opettajia on haastateltu keväällä 2024, jolloin he ovat työskennelleet kolmiportaisen tuen parissa. Oppimisen tuen uudistus tuli kouluihin voimaan syksyllä 2025 ja sen vaikutukset opiskeluhooltoon on rajattu pois tästä pro gradu -tutkielmasta. Yksilökohtaisen opiskeluhoollon rooli on toimia oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla, eikä tutkielmaa kirjoittaessani ollut vielä nähtävissä, millaisia vaikutuksia oppimisen tuen uudistuksella on opiskeluhooltoon (Opetushallitus 2025).

Opiskeluhoollon monialaista yhteistyötä Suomessa ovat tutkineet viime vuosina muun muassa Sainio, Eskelin, Aro ja Hämeenaho (2024) sekä rehtorien kokemana Tulikoura, Äikäs, Pesonen ja Carpelan (2024). Opiskeluhooltoon ovat aikaisemmin väitöskirjoissaan tutkineet muun muassa

assa Koskela Teija opettajien näkökulmasta (2009) sekä Suhola Timo asiakkaiden ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta (2017). Koskelan väitöskirja käsitteli perusopetuksen oppilashuoltoa Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Koskelan väitöskirjan toimi minulle kimmokkeena jatkaa aiheen tutkimista 15 vuotta myöhemmin. Koskela esittää omassa väitöskirjassaan, että tutkimusprosessi tuotti enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Yksi Koskelan esittämä kysymyksistä kuului: ”Miten koulun rakenteiden tulisi muuttua, jotta koulu voi yhteiskunnallisella tasolla tehokkaasti vaikuttaa hyvinvointiin?” (Koskela 2009, s. 250). Toivon, että voisin ainakin osittain vastata omalla tutkimuksellani tähän Koskelan esittämään jatkotutkimusaiheeseen.

Tutkimukseni ensimmäisessä luvussa käsittelen opiskeluhuollon historiaa ja nykytilaa suomalaisessa koulutuksessa. Toisessa luvussa syvennyn monialaiseen yhteistyöhön sekä yhteistyön kehittämiseen. Teoreettinen perehtyneisyys luo pohjaa fenomenografiselle tutkimukselleni, jonka aineiston keräsin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymysten jälkeen esittelen lukijalle tutkimuksen toteuttamista ja tutkimuksen tulokset. Lopuksi teen kokoavaa tarkastelua tuloksista sekä tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.

2. Opiskeluhoito suomalaisessa koulutuksessa

Opiskeluhoitolla ja koululla on tärkeä rooli lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa (Tuominen 2025, s. 270). Opiskeluhoiton tehtävänä on lasten ja nuorten sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen sekä varhaisen tuen turvaaminen oppilaalle (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Opiskeluhoito on osa koulutusjärjestelmää, jonka yhteiskunnallisina tehtävinä voidaan pitää inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurillisen edistyksen tuottamista, tiedollisen ja taidollisen pääoman lisääntymistä sekä toimia edellytyksenä taloudelliselle kasvulle ja yhteiskunnan modernisaatiokehitykselle. Viime vuosikymmeninä käsitykset koulutuksen asemasta ja tehtävistä ovat olleet muutoksessa 1990- ja 2000-luvun taloudellisten, sosiaalisten ja kulttuuristen muutosten seurauksena. (Antikainen, Rinne & Koski 2021, s. 150.) Koulun arvopohjan määrittävä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luodaan Opetushallituksen johdolla ja sillä on aina historialliset, yhteiskunnalliset ja poliittiset perustat ja sidokset (Antikainen ym. 2021, s. 197; Puustinen & Rantala 2013, s. 9–10). Opetus- ja sosiaaliala muodostavat yhdessä laajan yhteiskunnallisen palvelujen toimintakentän, jolla on tärkeä merkitys lasten, nuorten ja perheiden arjessa (Lähdesmäki, Niemi, Maunula, Harju-Luukkainen, & Matthies 2024, s. 27).

Koulutuksen yhtenä funktiona pidetään yhteiskuntaan integrointia, jossa keskeinen ajatus on yhteiskunnan vakauden ja eheyden säilyttämistä ja jatkuvuuden turvaamista (Antikainen ym. 2021, s. 156). Koulutusinstituution näkeminen osallisuuden ja hyvinvoinnin rakentajana sekä syrjäytymisen ehkäisijänä voidaan yhdistää myös opiskeluhoiton yhteiskunnallisiin tehtäviin. (Koskela, Reis & Sinkkonen 201, 10). Opiskeluhoito toimii keskeisessä roolissa ehkäisemään syrjäytymistä, koulukäymättömyyttä sekä koulupudokkuutta monialaisen verkostoyhteistyön voimin (ks. Määttä, Pelkonen, Lehtosalo, Määttä 2020, s. 32–35). Lasten ja nuorten lisääntyneeseen avun tarpeeseen on pyritty vastaamaan kehittämällä monialaista verkostotyötä, vahvistamalla ennaltaehkäisevää yhteisöllistä opiskeluhoitoa sekä pyrkimällä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Hellsten, Raetsaari, & Suorsa 2023, s. 291).

2.1 Opiskeluhuollon ja koulutuksen historia

Koulutus on kansalaisyhteiskunnan perusta, jossa koulu harjoittaa kansalaiskasvatusta, antaa valmiuksia toimia yhteiskunnassa sekä kasvattaa yhteisöllisyyteen (Rantala, 2003, s. 7). Kansan koulutus kuului pitkään kirkon tehtäviin. Kirkko opetti kahden vuosisadan ajan kansalle lukutaitoa, sekä samalla ylläpiti staattista yhteiskuntanäkemyttä (Ahonen 2003, s. 19). 1600- ja 1700-luvuilla kirkkolakien pohjalta olivat syntyneet lukkarikoulut, pitäjänkoulut, rippikoulu sekä kinkerilaitos. 1800-luvun alussa toimi myös maallisia kansanopetusmuotoja suurten työnantajien ja järjestöjen toimesta. (Jauhiainen 1993, s. 79.)

Nykyisen peruskoulun edeltäjänä toimi kansakoulu, jonka valtiovalta perusti kansanopetuksen kehittämiseen ja kansan sivistämiseen. Kansakouluasetus annettiin vuonna 1866, jolloin vastuu kansan opettamisesta siirtyi asetuksen myötä kirkolta kunnalle. (Jauhiainen 1993, s. 79.) Kansakouluasetus velvoitti kaupungit ylläpitämään kansakouluja, mutta maaseudulla ei ollut pakollista perustaa kansakouluja. 1870-luvulla kansakouluverkko alkoi rakentua Kuopion maalaiskuntaan. Kansakouluverkon rakentaminen maalaiskuntiin laajeni 1800-luvun lopulla, joka merkitsi yhteiskunnallista tasa-arvoistumista sekä kansakunnan yhtenäistämistä. (Lipponen 2003, s. 62, 67–69, 77.)

Opiskeluhuollon ensimmäisinä muotoina kansakoulussa toimivat koulu- asuntola-, keittola- ja kesävirkestystoiminta. Myös köyhien oppilaiden taloudellinen avustaminen lukeutui opiskelu- huollon ensimuotoihin. 1900-luvun alussa opiskeluhoolto oli suurissa määrin suoranaista sosiaalihuoltoa, sillä monissa kodeissa oli tuolloin köyhyyttä ja pulaa ruoasta. Kouluterveydenhoolto käynnistyi koululääkäritoiminnalla 1904, jolloin Helsinkiin perustettiin ensimmäinen kunnallinen koululääkärin virka. Tämän jälkeen koululääkäritoiminta levisi muihin kaupunkeihin ja maalaiskuntiin. Koululääkärin tehtävänä oli tehdä terveystarkastuksia, sekä valvonta- ja neuvontatehtäviä terveysoloihin koulussa sekä oppilaan kodissa. Vuosisadan alussa kouluihin käynnistettiin myös koululaisten hammashuolto, joka Helsingin lisäksi aloitettiin muutamissa muissa suurissa kaupungeissa. (Jauhiainen 1993, s. 99–102.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki teki kansakoulusta koko kansan koulun (Ahonen 2004, s. 68). Pitkään aikaan oppivelvollisuuslaki ei kuitenkaan onnistunut laajentamaan kansakoulua koko ikäluokan kouluksi sillä taloudelliset syyt, kuten 1930-luvun pulavuodet hidastivat uusien koulujen perustamista maaseudulle (Jauhiainen, 1993, s. 105). Kansakoululaki 1957 nivoi

jatko-opetuksen osaksi kansakoulua, jolloin kansakoulu koostui pääsääntäisesti kuusivuotisesta kansakoulusta ja sitä seuraavasta jatko-opetuksesta kaksivuotisessa kansalaiskoulussa. Maahan syntynyttä kahdeksanvuotista oppivelvollisuuskoulua laajennettiin seuraavalla vuosikymmenellä vielä kolmannella vapaaehtoisella luokalla. (Iisalo 1988, s. 244).

Kansakoulun aikaiseen rinnakkaiskoulujärjestelmää kuuluivat oppikoulut sekä kunnalliset keskikoulut (Ahonen 2003, s. 18; Eduskunta 2025). Oppikoulut yleistyivät toisen maailmansodan jälkeen. Oppikoulut olivat korkeampaa sivistystä tarjoavaa koulutusta, johon oppilas pystyi pyrkimään 9–13-vuotiaana. Oppikoulusta oppilas pystyi saavuttamaan lukiokoulutuksen sekä ylioppilastutkinnon. (Ahonen 2003, 18; Iisalo 1988, s. 246.) Oppikoulut olivat usein yksityisiä ja niistä piti maksaa lukukausimaksu. (Salminen 2003, s. 87.)

Kunnat ja yksityiset tahot vastasivat oppilashuollosta aina 1920-luvulle asti. Suomen itsenäistymisen jälkeen kouluterveydenhuoltoa alkoi organisoimaan vuonna 1920 perustettu Kenraali Mannerheimin Lastensuojeluliitto, josta myöhemmin tuli Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Mannerheim-liitto kehitti koululääkärilaitoksen toimintaa sekä loi kouluterveydenhoitajat, joka oli kokonaan uusi ammattikunta. 1930-luvulla kouluterveydenhuollon johto siirtyi valtiojohtoiseen kouluhallitukseen. (Jauhiainen 1993, s. 107–109, 154.)

Kouluterveydenhuollon vakiintumisen ja laajenemisen lisäksi kouluihin syntyivät psykososiaalisten oppilashuoltotyön esimuodot 1910- ja 1920-luvuilla. Tuohon aikaan koulupsykologityössä suoritettiin älykkyysmittauksia koululla. Sodan jälkeen alkunsa saaneet kasvatusneuvolat toimivat psykososiaalisen oppilashuollon kasvualustana. Kouluun erikoistunut psykologitoiminta sai virallisesti alkunsa 1940- ja 1950-luvuilla. Kasvatusneuvolatoiminta suuntautui alkujaan koululaitokseen ja neuvolat olivat aloitteen tekijöitä erityisopetuksen käynnistämisessä. 1950-luvulla kasvatusneuvolat vakiinnuttivat asemansa. Myös ammatinvalintaohjaus syntyi 1930-luvulla ja laajeni 1950-luvulla Helsingistä muihin kaupunkeihin. (Jauhiainen 1993, s. 128, 153–155.)

Suomessa säädettiin vuonna 1968 laki, joka määräsi yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun (Iisalo 1988, s. 251). Peruskoululain myötä rinnakkaiskoulujärjestelmä lopetettiin ja maksuton peruskoulu säädettiin tukemaan yhteiskunnallista tasa-arvoa. Yhdeksänvuotisen koulutuksen jälkeen 16-vuotias nuori siirtyi joko lukioon, ammatti-

kouluun tai työelämään. (Ahonen 2003, s. 109.) 1970-luvun alussa julkaistiin peruskoulun opetussuunnitelman periaatteet ja sisällöt. Kouluterveydenhuolto siirtyi kansanterveyslain piiriin ja lakisääteinen kunnallinen avoterveydenhuoltoon kytketty kouluterveydenhuolto laajeni entisestään. Lakisääteinen oppilashuolto laajeni oppivelvollisuutensa täyttäneisiin opiskelijoihin. Kansanterveyslaki sisällytti kouluterveydenhuoltoon koulujen terveydellisten olojen valvonnan, oppilaiden terveydenhuollon sekä tarvittavat erikoistutkimukset. (Jauhiainen 1993, s. 184–188, 232.) Vuonna 1983 säädetty peruskoululaki kiristi oppivelvollisuuden rajoja, jonka myötä oppivelvollisuudesta ei enää voinut vapauttaa oppilasta (Varjo 2021, s. 5).

1980-luvulla kasvatusneuvolat tulivat osaksi kuntien pakollisia sosiaalipalveluita. Tuohon saakka vielä puolet neuvolan asiakkaista olivat olleet kouluikäisiä lapsia. Koulujen psykologi- ja kuraattoritoimintaa alettiin suunnittelemaan 1960-luvulla ja niiden asemaa pyrittiin vakiinnuttamaan seuraavina vuosikymmeninä. Vielä 1990-luvulla kunnilla ei ollut suoranaista velvoitetta perustaa psykologin ja kuraattorin virkoja, vaikka toiminnot kirjattiin 1990-luvun alussa lastensuojelulakiin. Peruskoulun opinto-ohjaajien ammattikunta luotiin peruskoulun tarpeisiin ja opinto-ohjaajien koulutus aloitettiin 1970-luvulla korkeakoulussa. (Jauhiainen 1993, s. 233–234.) 1990-luvulla peruskoulua uudistettiin ja 1999 voimaan tuli uusia koululakeja (Ahonen 2003, s. 158–159). Uudet koululait mahdollistivat kouluvalinnat sekä koulujen erilaiset painotukset sekä suuntautumisen muodot (Tella, 2003, s. 113).

2.2 Opiskeluhoito osana oppilaiden hyvinvointia ja terveyttä

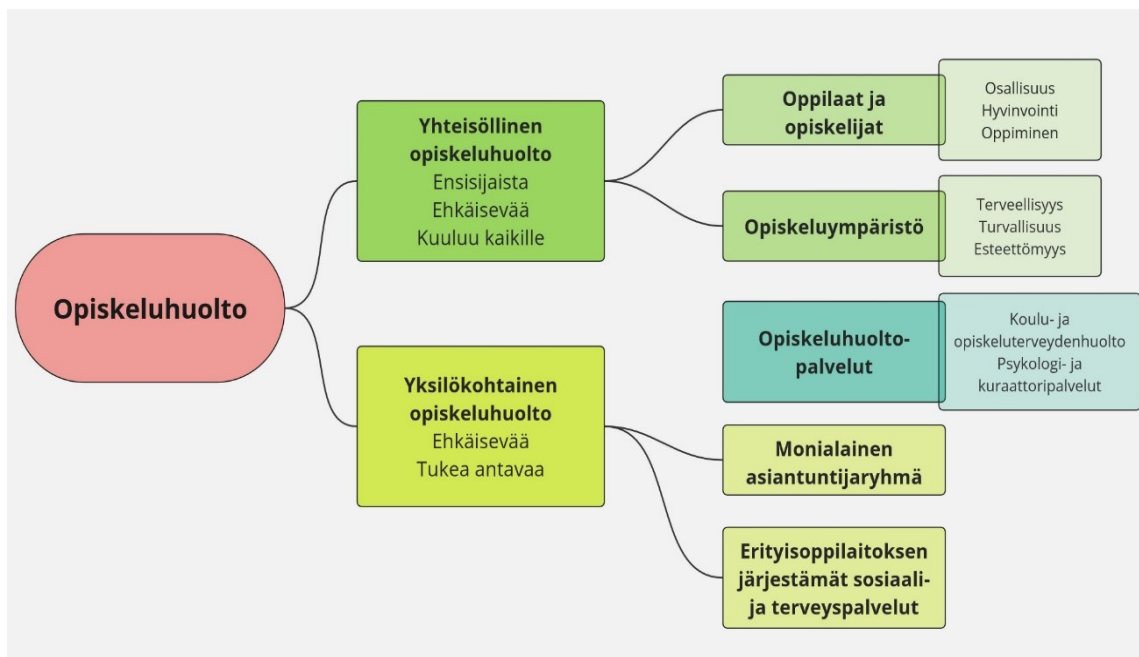
Suomalaisessa koulutuksessa oppilas on oikeutettu saamaan maksutonta opiskeluhoitoa, jota opetukseen osallistuminen edellyttää. Opiskeluhoollolla tarkoitetaan oppilaan ja opiskelijan opimisen, fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä kasvattavaa toimintaa koulu- ja oppilaitosyhteisössä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Opiskeluhoito muodostuu yhteisöllisestä ja yksilöllisestä opiskeluhoollosta. Opiskeluhoollon palveluita ovat koulu- ja opiskeluterveydenhuolto sekä psykologi- ja kuraattoripalvelut. Opiskeluhoollosta säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa, sosiaalihuoltolaissa sekä terveydenhuoltolaissa. (Hellsten, Suorsa & Muukkonen 2021, s. 335; Opetushallitus 2025; Sosiaali- ja terveysministeriö 2024; Pernaa ym. 2023, s. 376) Lisäksi Perusopetuslaki (628/1998) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 sisältävät tietoja koulun vastuulle kuuluvan opiskeluhoollon järjestämisestä (Lakkala, Turunen, Laitinen, Kauppi & Arto 2019, s. 4; Opetushallitus 2014).

Oppilas- ja opiskelija huoltolaki (1287/2013) tuli voimaan 1.8.2014. Laissa säädetään esi- ja perusopetuksessa olevan oppilaan sekä lukiossa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa olevan opiskelijan oikeudesta opiskeluhuoltoon sekä opiskeluhuollon järjestämisestä. (Summanen, Rumpu & Huhtanen 2018, s. 3.) Opiskeluhuolto määrittää oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013):

”Opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhuoltoa on sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto. Opiskeluhuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhuoltona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon siten kuin tässä laissa säädetään.”

1.1.2023 voimaan tuli laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 377/2022. Lakimuutoksen myötä koulutuksen järjestäjän on laadittava opiskeluhuollon kokonaisuuden toteuttamiseksi opiskeluhuoltosuunnitelma. Uudessa laissa määrättiin myös alueellisesta opiskeluhuollon työryhmästä. Lisäysten lisäksi lakiuudistus kumosi ja muokkasi vanhan 1287/2013 oppilas- ja opiskelija huoltolain momentteja. (Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 377/2022.)

Opiskeluhuoltotyö perustuu monialaiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön (Peltola, Suorsa, Karhu, & Soini 2020, s. 127). Opiskeluhuolto muodostaa jatkumon, jonka tavoitteet, tehtävät ja toteuttamisen periaatteet ulottuvat esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, s. 7). Opiskeluhuollon kokonaisuus sisältää oppilaat ja opiskelijat, opiskeluympäristön sekä koulun sisäiset ja ulkopuoliset opiskeluhuoltoon liittyvät palvelut, joita esittelen kuviossa 1 (Opetushallitus 2023).



Kuvio 1. Opiskeluhoollon kokonaisuus Opetushallitusta (2023) mukaillen

2.3 Yhteisöllinen opiskeluhoolto

Opiskeluhooltoja toteutetaan ensisijaisesti kaikille kuuluvalla ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä opiskeluhoollona. Yhteisöllinen opiskeluhoolto tarkoittaa toimintakulttuuria, joka tukee koko oppilaitosyhteisöä ja sillä edistetään oppilaiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Yhteisöllisen opiskeluhoollon järjestämisestä vastaa kunta tai koulutuksen järjestäjä, mutta sen toteuttaminen kuuluu kaikille oppilaitoksessa työskenteleville työntekijöille (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, Opetushallitus 2014, s. 77). Tärkeässä roolissa oppilaitosten henkilöstön kanssa toimii opiskeluhoollon suunnitelma, jonka koulutuksen järjestäjän tulee laatia. Opiskeluhoollon suunnitelmassa määritellään opiskeluhoollon toteuttamisen tavoitteet sekä toimenpiteet tarvittavien tukitoimien järjestämiseksi ja yksilöllisen opiskeluhoollon edistämiseksi. (Hellsten ym. 2021, s. 335; Kuntaliitto 2022b, s. 5–7; Opetushallitus 2014, s. 81–85.)

Opiskeluhoollon suunnitelman lisäksi opiskeluhoollon toteutumisesta ohjaa opiskeluhoolloryhmä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Opiskeluhoolloryhmä toimii keskeisessä

roolissa yhteisöllisen opiskeluhuollon edistämisessä (Hellsten ym. 2021, s. 335). Koulukohtaisen opiskeluhoitoryhmän tehtävänä on suunnitella, kehittää, toteuttaa ja arvioida opiskeluhoollon kokonaisuutta. Opiskeluhoitoryhmän toiminta on ennaltaehkäisevää sekä yhteisöllistä. Aiheena voivat olla esimerkiksi työrauhan, hyvinvoinnin, ilmapiirin, kiusaamisen tai osallisuuden näkökulmat. Ryhmä käsittelee opiskeluhoollon asioita aina yleisellä tasolla kuten luokkaa tai koko kouluyhteisöä koskien, eikä yksittäisen oppilaan opiskeluhoollollisten tai pedagogisten asioiden käsittely kuulu ryhmän tehtäviin. Ryhmän keskeisiä tehtäviä ovat myös opiskeluhoollot suunnitelman päivittäminen sekä vuosittaisen aikataulujen suunnittelu. (Opetushallitus 2014; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024.)

Opiskeluhoitoryhmälle kuuluu yksilökohtaiseen opiskeluhoollon liittyviä koordinoitavia tehtäviä, kuten yhteistyökäytännöistä ja menettelytavoista sopiminen. Tehtäviin kuuluvat monialaisen asiantuntijaryhmän ohjeistaminen ja sen toiminnasta tiedottaminen kouluissa. Tehtäviin kuuluvat myös opiskeluhoollot palveluiden saatavuuden varmistaminen, seuraaminen sekä alueellisten yhteistyökäytänteiden sopiminen ja käytännöistä tiedottaminen opiskeluhoollon toimijoille. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024.)

Tyypillisesti rehtori tai muu toiminnasta vastaava johtaja johtaa opiskeluhoitoryhmää. Monialaiseen ryhmään kuuluu lisäksi opetushenkilöstöä, koulu- ja opiskeluterveydenhoollon sekä kuraattori- ja psykologipalveluiden ammattilaisia. Ryhmään kuuluvat myös oppilaat ja hoollajat, jotka ovat tärkeässä roolissa edistämään koulun yhteisöllisyyttä. Opiskeluhoitoryhmä kokoontuu suunnitellusti lukuvuoden aikana. Kokouksissa kirjattava kokousmuistio ei ole salassa pidettävä ja sitä voidaan säilyttää vapaasti. (Opetushallitus 2025; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2024.) Oppilaitoskohtainen monialainen opiskeluhoitoryhmä toimii yhteistyössä alueellisen opiskeluhoollon yhteistyöryhmän kanssa sekä tapauskohtaisesti koottavan monialaisen asiantuntijaryhmän kanssa (Kuntaliitto 2022b).

Oppilaiden ja hoollajien kuuleminen sekä osallisuus on yhteisöllisessä opiskeluhoollon tärkeää (Opetushallitus 2014). Ennakointi ja proaktiivisuus ovat opiskeluhoollotyön ensisijaisia tavoitteita, mutta haasteena on pidetty sitä, että ongelmiin reagoinnissa ei päästä niiden ehkäisemisen tasolle. Usein asiat tulevat opiskeluhoolloryhmän käsittelyyn siinä vaiheessa, kun huoli on jo herännyt. Suuri osa opiskeluhoolloryhmän yhteisestä ajasta voi mennä ongelmien käsittelyyn yksitellen. (Ahtola & Niemi 2014, s. 140; Peltola ym. 2020, s. 127; Suhola 2017, s. 19.)

Larsliden ja Nilholm (2024, s. 298) tutkivat opiskeluhuoltoryhmän ennaltaehkäisevää toimintaa tapaustutkimuksena ruotsalaisessa peruskoulussa. Rehtori tunnistettiin keskeiseksi tekijäksi opiskeluhuoltoryhmän toiminnassa sekä opiskeluhuollon ennaltaehkäisevän toiminnan edistämässä. Ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi tunnistettiin opiskeluhuoltoryhmän pyrkimys olemaan näkyvä koulun arjessa. Myös opettajien mahdollisuus ryhmän tukeen ilman, että heidän tarvitsi määritellä tarkasti oppilaaseen liittyvää ongelmaa lisäsi ennaltaehkäisevää työtettä. (Larsliden & Nilholm 2024, s. 302–305.)

2.4 Yksilökohtainen opiskeluhuolto

Jokaisella oppilaalla ja opiskelijalla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Yksilökohtainen opiskeluhuolto on ehkäisevää sekä tukea antavaa ja sillä pyritään edistämään oppilaan oppimista, terveyttä, hyvinvointia, osallisuutta sekä ehkäisemään ongelmien syntymistä. Tavoitteena on oppimisvaikeuksiin sekä muihin koulunkäynnin haasteisiin liittyvän tuen tarpeen havaitseminen ja tuen tarjoaminen mahdollisimman varhain. Yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon kuuluvat koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut sekä psykologi- ja kuraattoripalvelut. Siihen sisältyy myös monialainen asiantuntijaryhmä, joka kootaan oppilaan tueksi tapauskohtaisesti tilanteen ja tarpeen mukaisesti. Erityisoppilaitoksissa opetuksen ja koulutuksen tueksi järjestettävät sosiaali- ja terveyspalvelut ovat osa yksilökohtaista opiskeluhuoltoa. Yksilökohtainen opiskeluhuolto perustuu aina vapaaehtoisuuteen ja vaatii oppilaan tai hänen laillisen edustajan suostumuksen. (Opetushallitus 2014; Pernaa ym. 2023, s. 376.) Huoltajalla ei ole kuitenkaan oikeutta kieltää alaikäistä käyttämästä opiskeluhuollon palveluita (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Opiskeluhuollon kuraattori- ja psykologipalveluilla tuetaan yksittäistä oppilasta, edistetään koulu- ja opiskeluyhteisön hyvinvointia sekä edistetään yhteistyötä oppilaan perheen ja muiden läheisten kanssa (Kuntaliitto 2022b, s. 6). Oppilaalla ja opiskelijalla on oikeus psykologi- tai kuraattoripalveluihin säädetyssä määrääjassa. Palvelut on järjestettävä siten, että oppilaalle ja opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus henkilökohtaiseen keskusteluun joko psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä koulun työpäivänä. Jos asia on kiireellinen, keskustelu on järjestettävä samana tai seuraavana koulupäivänä. Asian kiireellisyyden arvioi psykologi tai kuraattori. (Opetushallitus 2014.)

Hyvinvointialue vastaa kouluterveydenhoitajien, lääkärien, kuraattorien ja psykologien palveluista (Pernaa ym. s. 202, 376). Opiskeluhuollossa työskentelevän kuraattorin ja psykologin henkilömitoitus on lakisääteinen ja yhtä kuraattoria kohden saa olla enintään 670 oppilasta ja psykologia kohden enintään 780 oppilasta. Mitoitus ei ole koulu- tai oppilaitoskohtainen vaan määritellään hyvinvointialueen tasolla. Opiskeluhuollon kuraattori- ja psykologipalveluiden tulee olla oppilaille helposti saatavilla ja järjestettävä ensisijaisesti oppilaitoksessa. (Kuntaliitto 2022b, s. 6–7.)

Opettajat ja koulun muu henkilöstö toimivat yhdessä opiskeluhuoltopalveluiden henkilöstön kanssa monialaisessa yksilökohtaisessa opiskeluhuoltotyössä. Opettajat toimivat keskeisessä roolissa tunnistamalla oppilaan tuen tarpeita, tilanteen tarkemmassa selvittelyssä sekä tuen suunnittelussa ja järjestämisessä. (Perälä ym. 2015, s. 92.) Oppimisen vaikeuksia ja koulunkäynnin haasteita pyritään tunnistamaan yksilökohtaisessa opiskeluhuollossa aikaisessa vaiheessa, jotta tukea pystyttäisiin tarjoamaan mahdollisimman varhain (Kuntaliitto 2022b, s. 3; Pernaa ym. 2023, s. 376). Yksilökohtainen opiskeluhuolto kuuluu oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalle ja sillä voidaan täydentää oppilaan saamaa oppilaskohtaista ja ryhmäkohtaista tukea (Opetushallitus 2025). Onnistuneessa tukiprosessissa yksilökohtainen ja yhteisöllinen opiskeluhuolto sekä pedagoginen tuki nivoutuvat tarkoituksenmukaisesti yhteen (Kuusisto, Koskela, Viljanen & Järvelä 2025, s. 331).

Monialaisessa asiantuntijaryhmässä laaditaan yksittäistä oppilasta koskeva opiskeluhuoltokertomus, joka laaditaan jatkuvaan muotoon. Opiskeluhuoltokertomukset tallennetaan koulutuksen järjestäjän ylläpitämään opiskeluhuoltorekisteriin. Opiskeluhuoltorekisteriin tallennetut tiedot ovat salassa pidettäviä, eivätkä jäsenet saa antaa sivullisille yksilökohtaisen opiskeluhuollon asiakirjoihin sisältyviä tai muuten tietoonsa saamia yksittäistä opiskelijaa koskevia salassa pidettäviä tietoja. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

2.5 Yhdenvertaisuus opiskeluhuollossa

Yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta opiskeluhuollolla voidaan tarjota kaikille opiskelijoille yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet (Hellsten ym. 2021, s. 335). Opiskeluhuollolla voidaan tukea ja edistää yhdenvertaisuutta, tarjota tukea riittävän varhain sitä tarvitseville sekä ehkäistä

syrytymistä. Yhdenvertaisen opiskeluhoollon tulee olla kaikille oppilaille helposti saavutettavissa. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, s. 7.) Opiskeluhoollon työssä näkyy yhteiskunnan eriarvoistuva ja polarisoituva hyvinvointi. Lasten koulunkäyntiin heijastuu perheiden hyvinvointi, joka on yhä enemmän kiinni vanhempien sosioekonomisesta taustasta. (Lakkala ym. 2019, s. 3.) Sosiaaliseseen toimintaa liittyy aina luokittelua. Koulunkäynnin yhteydessä oppilaan luokittelu liittyy esimerkiksi sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan sekä kiinnostuksen kohteisiin. Perheen sosioekonominen asema vaikuttaa siihen, missä suhteessa lapsen toimintaa, suorituksia ja vaikeuksia koulussa ymmärretään ja selvitetään. (Hjörne & Säljö 2004, s. 322–323.)

Opiskeluhoollon yhdenvertaisuuden tarkastelussa tulee huomiota kiinnittää moninaisuuteen sekä intersektionaalisuuteen. Intersektionaalisuus tarkoittaa tarkastelutapaa, jossa yksilön asemoitumiseen yhteiskunnassa katsotaan vaikuttavan samanaikaisesti monet eri tekijät kuten sosioekonominen tausta, asuinpaikka, alkuperä, koulutus, ikä, vammaisuus, seksuaalinen suuntautuminen sekä sukupuoli-identiteetti. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, s. 12.) Intersektionaalisuus on menetelmä, joka avulla voidaan tuoda esille näkymättömiä ja päällekkäisiä sosiaalisia epätasa-arvon ja identiteetin pisteitä, jotka aiheuttavat syrjiviä mekanismeja yhteiskunnassa. (Echeverria 2024, s. 3; Sosiaali- ja terveysministeriö 2020, s. 12.)

Intersektionaalisuuden juuret ovat feministisessä keskustelussa ja politiikassa. 1980-luvulla käsitettä alkoi tutkimuksellisesti käyttää Kimberlé Crenshaw, joka oli musta feministi ja oikeustieteilijä. Kimberlé Crenshawin myötä feministissä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten naiset nähtiin naisen aseman lisäksi samaan aikaan esimerkiksi mustina, työväenluokkaisina, lesboina tai siirtomaalaisina. Myöhemmin intersektionaalisuuden käsite on irtaantunut feministisestä keskustelusta ja naistutkimuksesta laajempaan poliittiseen käyttöön. Se ilmaisee moninaista ontologiaa verrattuna näkökulmaan, jossa ihmistä tarkastellaan vain yhden luokan näkökulmasta kerrallaan. Intersektionaalisuus käsitteen käyttöön on liitetty epäselvyyttä sekä epä johdonmukaisuutta ja sen moninaiset käyttötavat on tunnistettu nykykeskusteluissa. (Phoenix & Pattynama 2006, s. 187; Rossi 2021, s. 75.)

Corral-Granadossin, Rappin ja Smeplassin (2025, s. 54) mukaan Pohjoismaiden järjestelmissä tasa-arvon käsite on kapea ja liittyy pääasiassa tilojen ja materiaalien taloudellisiin resursseihin. Tutkijoiden mukaan kaupunkisegregatio lisää eriarvoisuutta, sillä oppilaiden sosioekonomisen asema ja yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat heidän oppimisen mahdollisuuksiin. (Corral-

Granadossin ym. 2025, s. 54–55). Välskilän, Jorosen, Koiviston ja Kansten (2020) mukaan suomalaiset nuoret eivät ole tasa-arvoisessa asemassa kouluterveydenhuollon palveluiden, tuen tai avun saamisessa ja sosiodemografisten tekijöiden havaittiin vaikuttavan nuorten saamiin palveluihin. Erityisesti perheen huonon taloudellisen tilanteen sekä nuoren ulkomaalaistaustaisuuden nähtiin olevan yhteydessä tyydyttymättömyyteen palvelutarpeeseen. (Välskilä ym. 2020, s. 155.)

Suhola (2017, s. 209) nostaa väitöskirjassaan esille, että oppilaan ja huoltajien asemalla ja heidän saamalla palvelulla on taipumus polarisoitua, mikä vahvistaa hyvä- tai huono-osaisuutta. Toimintakykyisimmät oppilaat ja huoltajat ovat tietoisimpia oikeuksistaan ja kykenevät vaikuttamaan omiin asioihinsa. Oppilaiden erityistarpeiden kasvaminen näyttää usein vaikeuttavan yhteistyön sujuvuutta kodin ja oppilaan suuntaan. (Suhola 2017, s. 209.)

Holmströmin, Tuomisen, Laasasen ja Veermansin (2025, s. 366) mukaan hyvinvoinnin tukea toteutetaan Suomen kunnissa ja kouluissa hyvin eri tavoin, sillä koulun moniammatilliselle hyvinvoinnin tuelle ei ole valtakunnallisella tasolla yksiselitteistä määritelmää. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2016–2017 tekemässä arvioinnissa yksilökohtaisen opiskeluhoollon saatavuudessa todettiin koulu- ja kuntakohtaisia eroja. Terveystenhoitajien ja kuraattoreiden saatavuus koettiin pääosin joko hyväksi tai erittäin hyväksi ja lääkäreiden ja psykologien saatavuus heikoimmaksi. Yksilökohtaisen opiskeluhoollon katsottiin kuitenkin tehostuneen vuonna 2014 voimaan tulleen oppilas- ja opiskeluhoollon lain myötä. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, s. 7). Myös Summanen ja kumppanit (2018, s. 146) pitävät opiskeluhoollon tilaa myönteisenä, mutta näkevät tarvetta opiskeluhoollon palveluiden laadun yhtenäistämiseksi.

Koululla on merkittävä rooli syrjäytymisriskissä olevien lasten ja nuorten pitämisessä mukana kouluyhteisössä. Koulujen opiskeluhoollon haastaa tarve kehittää tapoja, joilla ennakkoluuloja kohtaaviin ryhmiin kuuluvien lasten tuen tarpeet voidaan tunnistaa aiempaa tehokkaammin ja joilla heidän yhteenkuuluvuuttaan ja osallisuuttaan kouluyhteisöissä voidaan parantaa. (Pikkariinen, Hakala & Kykyri 2019, s. 19–21.) Riskitekijöiden tunnistamisen avulla tukea ja apua voitaisiin tehokkaammin kohdentaa eriarvoisessa asemassa oleville lapsille ja nuorille sekä parantaa heidän mahdollisuuksia saada apua, sekä ehkäistä riskiä jäädä palveluiden ulkopuolelle (Välskilä ym. 2020, s. 165).

3. Monialaisuus yksilökohtaisessa opiskeluhollossa

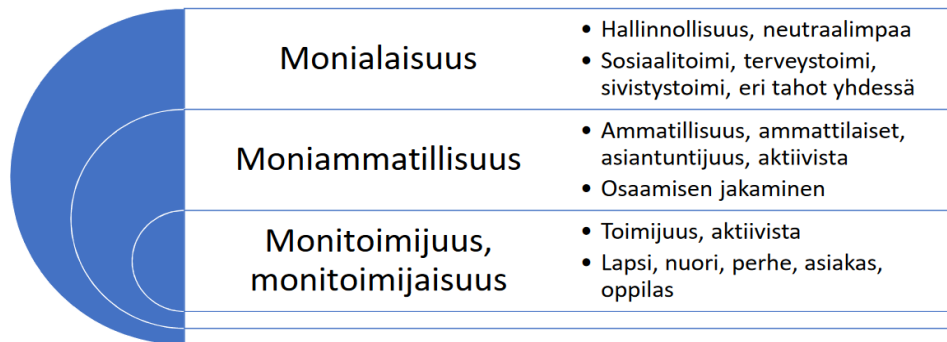
3.1 Eri toimijoihin liittyvät käsitteet

Perusopetuksen opiskeluhollossa toteutuminen edellyttää monialaista ja moniammatillista yhteistyötä palvelujen järjestämisessä, johtamisessa sekä eri tasoilla käytännön työssä (Salminen, Kallio, Lindell, Rantamäki & Laasanen 2023, s. 5). Erilaisten toimijoiden välistä yhteistyötä kuvataan termeillä monialaisuus, moniammatillisuus sekä monitoimijuus. Monialaisuus tarkoittaa työryhmää, jossa eri hallinnon- ja tieteenalojen ammattilaiset yhdistävät osaamisensa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Tulikoura, Äikäs, Pesonen, & Carpelan 2025, s. 311). Monialaisuus nähdään neutraalina käsitteenä, jossa korostuvat eri toimijatasot. Monialaiseen yhteistyöhön koulun kanssa kuuluvat esimerkiksi sosiaalityö ja terveystyö. (Äikäs 2019, s. 6.) Myös perhe ja oppilas ovat vahvasti osallisina monialaisessa yhteistyössä (Terveystyön ja hyvinvoinnin laitos 2025).

Moniammatillisuudessa korostuvat ammatillisuus ja asiantuntijuus sekä yhteiset tavoitteet ja päämäärä (Äikäs 2019, s. 6). Moniammatilliseen yhteistyöhön viitataan usein, kun puhutaan ammattilaisista, jotka työskentelevät yhdessä saman koulun työympäristössä (Tulikoura ym. 2025, s. 311). Moniammatillisuutta tarkastellaan usein suomalaisessa keskustelussa dialogisuuden, moniäänisyyden, yhteistoiminnan, yhteisen tiedonmuodostuksen sekä diversiteetin käsittein (Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, s. 12). Moniammatillisuudesta voidaan erottaa interprofessionaalisuus, joka tarkoittaa yksilöiden ja ryhmän kanssa vuorovaikutuksessa tehtävää työtä. Interprofessionaalisuus näyttäytyy tietoa, taitoja ja vastuita yhteensovittavana yhteistyönä sen sijaan, että ammattilaiset työskentelisivät rinnakkain. Onnistunut interprofessionaalinen hyvinvointityö vaatii johtamista. (Jalonen ym. 2024, s. 307; Lakkala ym. 2019, s. 18.)

Monitoimijuus-käsitteessä huomioidaan yksilön näkökulma, jossa oppilas, perhe ja asiakas nähdään aktiivisina toimijoina. Monitoimijuudessa pyritään tasa-arvoon sekä dialogiin. Tutkimusperustaisen vaatimaan erityiseen tukeen liittyvän TUVET-hankeen luomassa mallissa määritellään eri toimijoihin liittyvien käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Kuviossa 2 esittelen tätä mallia, joka sopii kuvaamaan yksilökohtaisen opiskeluhollossa monialaisuutta, jossa eri palvelut sekä kodin ja koulun rooli muodostavat lapsen terveyttä tukevan kokonaisuuden. (Äikäs

2019, 6; Äikäs 2023.) Käytän tässä tutkielmassa käsitettä monialaisuus puhuessani eri toimijoista sisältäen siihen perheen ja oppilaan osallisuuden ja roolin.



Kuvio 2. Eri toimijoihin liittyvien käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä TUVET-hankkeen luoman mallin mukaan (Äikäs 2019, s. 6)

3.2 Monialainen asiantuntijaryhmä

Monialaiselle yhteistyölle on oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa vahvat perusteet painottaen yhteistyötä opetustoimen ja hyvinvointialueen toimijoiden välillä (Lähdesmäki ym. 2024, s. 27). Suuri osa monialaisesta yhteistyöstä on yhteistyön käytänteistä neuvottelua, sekä eri toimijoiden tavoitteiden ja käytänteiden yhteensovittamista (Peltola ym. 2020, s. 127).

Yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tuen tarpeen selvittämiseen ja opiskeluhuollon palvelujen järjestämiseen liittyvät asiat käsitellään tapauskohtaisesti koottavassa monialaisessa asiantuntijaryhmässä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Tulikoura ym. 2025, s. 311). Monialaiseen asiantuntijaryhmään voidaan nimetä jäseniä vain oppilaalta tai huoltajalta tähän tarkoitukseen pyydetyllä suostumuksella. Ryhmän kokoaminen kuuluu sille opiskeluhuollon tai oppilaitoksen työntekijälle, jolle huoli herää ja jolla asian selvittäminen kuuluu osana työtehtäviä. Monialaisessa asiantuntijaryhmässä mukana olevia ammattilaisia voivat olla esimerkiksi koulukuraattori, koulupsykologi, lääkäri, opettaja, luokanvalvoja, opinto-ohjaaja ja koulunkäynninohjaaja. (Perälä ym. 2015, s. 97.)

Monialaisen asiantuntijaryhmän tavoitteena on selvittää yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa tuen tarvetta sekä etsiä sopivia tukimuotoja ja tukea lapselle. Tarvittaessa myös tuetaan oppilaan perhettä kuten ohjataan tarvittavien palveluiden piiriin. (Perälä ym. 2015, s. 97.) Lapsen ja per-

heen hyvinvoinnin näkökulmasta moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää, kun haasteiden ratkominen vaatii monia näkökulmia ja kokonaisvaltaista tuen suunnitelmaa (Salminen ym. 2023, s. 6).

Lasten ja nuoren hyvinvointia ja terveyttä tukevat tasavertaisesti huoltajat, sosiaalihuollon ammattilaiset, terveydenhuollon ammattilaiset sekä koulutusalan ammattilaiset. (Fleming ym. 2005, s. 36–37.) Opiskeluhooltoon huoltajia sitovat biologiset ja emotionaaliset siteet sekä perusopetuslain ja lastensuojelulain velvoitteet (Suhola 2017, s. 94). Perheiden toimintatavat ja elämänhallintatavat vaikuttavat lasten kouluarkeen (Koskela ym. 2013, s. 1314). Flemingin, Bamfordin ja McCaughleyn (2005, s. 36) mukaan myös monialainen ammattiverkko vaikuttaa nuoren psykososiaaliseen, fyysiseen ja henkiseen hyvinvointiin.

On tärkeää, että oppilaan ja huoltajan kokemusasiantuntijuutta arvostetaan ja heidät otetaan mukaan täysivaltaisijana toimijoina (Norvapalo & Thessler 2017, s. 8). Oppilaan tulisi olla keskiössä opiskeluhoollon järjestämisessä ja lapsilähtöisyyden toimia opiskeluhoollon kehittämisen keskeisenä periaatteena (Heiskanen, Viljaranta & Moisio 2025, s. 290). Oppilaan ja huoltajan osallisuus ei tarkoita vain läsnä olemista tai osallistumista, vaan olennaista on, että he ovat mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa heihin liittyvää toimintaa ja päätöksentekoa. Tiedonsaanti opiskeluhoollosta on edellytys oppilaiden ja huoltajien osallisuudelle. (Perrälä ym. 2015, 64-65.)

Carterin, Youngin, Fordin ja Campbellin (2024, s. 125) mukaan lapsilähtöisyyttä voidaan tarkastella viiden teeman kautta, joita ovat toimijuus, osallistuminen, vaikuttaminen, päätöksenteko sekä viestintä. Oppilaan omat toivomukset ja mielipiteet on otettava huomioon häntä koskevissa toimenpiteissä ja ratkaisuisa hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muiden henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Monialaisessa yhteistyössä oppilaan mielipide ja oikeudet otetaan huomioon niin, ettei oppilaalle aseteta liikaa vastuuta (Jalonen, Salminen & Laasanen 2024a, s. 308).

Huoltajat ja oppilaat voidaan nähdä monialaisessa asiantuntijaryhmässä myös asiakkaan roolissa. Tällöin tavoitteena on toteuttaa monialaista yhteistyötä asiakaslähtöisesti, jolloin oppilaan mielipide ja oikeudet otetaan huomioon. Asiakaslähtöisyyden keskeisiä arvolähtökohtia ovat itsemääräämisoikeus, osallistuminen, tasavertainen vuorovaikutus ja tiedonsaanti. Asiakaslähtöisessä työssä asiakas ei ole objektinen työn kohde, vaan kohteena on hänen huolta herättävä

elämäntilanteensa. (Pehkonen, Martikainen, Kinni & Mönkkönen 2019, s. 61.)

Koulun ja opiskeluhuollon henkilöstön monitoimijaisessa työotteessa huomiota tulee kiinnittää ammattilaisten käyttämän kielen merkitykseen, jotta dialogisuus voi käydä todeksi (Norvapalo & Thessler 2017, s. 9). Ammattilaisten toimiessa ilman oppilaan ja huoltajan aktiivista toimijuutta voi tuloksena syntyä yksipuolisia keskusteluja. Ruotsissa 2000-luvun alussa tehdyssä tutkimuksessa pelkistä ammattilaisista rakentuva monialainen asiantuntijaryhmä synnytti meta-viestejä, joissa pedagogisten käytäntöjen ajateltiin olevan kunnossa, mutta lasten toimivan ongelmallisesti. Samalla normaalius määriteltiin kyvyksi sopeutua koulun käytäntöihin. (Hjörne & Saljo 2004, s. 335.)

Toimiva tiedonkulku eri ammattilaisten välillä on yksi opiskeluhuollon keskeinen edellytys (Jalonen ym. 2024, s. 313). Oppilaan henkilötietojen käsittelyä määrittävät laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999), EU:n tietosuojasetus (GDPR) sekä tätä täydentävä kansallinen tietosuojalaki (1050/2018) (Finlex 2025; Kauppi 2025). Perusopetuslaissa (628/1998) on säädetty muun muassa salassapidon poikkeamista:

”Sen estämättä, mitä 1 momentissa tai salassapitovelvollisuudesta erikseen säädetään, on oppilaan oppilashuoltotyöhön osallistuvilla oikeus saada toisiltaan ja luovuttaa toisilleen sekä oppilaan opettajalle, rehtorille ja tämän lain mukaisesta opetuksesta ja toiminnasta vastaavalle viranomaiselle oppilaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot.”

Perusopetuslain (628/1998) mukaan opiskeluhuollon toimijoiden tulee välittää toisilleen ja opettajalla välttämätön tieto, jota oppilaan opetuksen järjestäminen edellyttää. Salassapitokäytännöt ja opiskeluhuoltopalveluiden hajautuminen voivat heikentää tiedonkulkua (Sainio ym. 2024, s. 280). Tiedonkulun toimivuuteen vaikuttavat ammattilaisten erilaiset tulkinnat salassapitosäädöksistä, erilaiset kirjaamistavat sekä tietojärjestelmien sopivuus (Jalonen ym. 2024, s. 313).

3.3 Eksperttiopettajat opiskeluhuollon toimijoina

Koulujen hyvinvointityö on moniulotteinen ilmiö, jossa yhä useammin toimitaan oppilaan hyvinvoinnin tukemisen ja oppimisen tuen rajamailla (Lakkala ym. 2019, s. 3–4). Opettajan am-

matti vaatii useiden hyvinvointinäkökulmien sekä oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista (Shavard 2022, s. 750). Perheitä kohdatessaan opettaja on tärkeässä asemassa, sillä hän edustaa montaa roolia: itseään, opettajuutta sekä koulua (Koskela 2009, s. 186). Opettajan ollessa vuoropuhelussa oppilaan ja perheiden kanssa dialogiset taidot sekä tietous sosiaalisten ongelmien dynamiikasta ovat hyödyllisiä (Lakkala ym. 2019, s. 17). Opettaja osallistuu opiskeluhoollon monialaiseen yhteistyöhön oman ammattinsa asiantuntijuuteen perustuen (Raetsaari & Hellsten 2025, s. 381).

Opettajan asiantuntijuus, erityinen osaaminen ja kokemus korostuvat, kun opiskeluhoollissa työskennellään vaativan monialaisen tuen parissa (Tulikoura, Äikäs & Pesonen 2025, s. 317). Opettajan asiantuntijuutta voidaan mitata muun muassa oppimistulosten, aineenhallinnan sekä analyyttisen ja ammatillisen ajattelun kautta. Kognitiiviseen teoriaan perustuvan eksperttitutkimuksen tulosten mukaan eksperttiys on tietämysrakenteiden kehittyneisyyttä suhteessa noviiseihin. Nykyisen eksperttitutkimuksen historia alkaa 1960-luvulta. Tuohon aikaan eksperttiys yhdistettiin esimerkiksi shakinpelaajien pelitaitoihin ja pelin aikana tapahtuvaan informaation käsittelyyn. Myöhemmin asiantuntijoiden olemusta tutkittaessa eksperttiyteen on liitetty poikkeuksellisen vahva ongelmanratkaisutaito sekä kokeneisuus, joka on yleensä vähintään yli 10 vuotta. (Karila & Repo 1997, s. 149-151.)

Yhdysvaltalainen Berliner (1988) on kehittänyt opettajaeksperttiyden teorian, joka kuvaa eksperttiyden pedagogista kehittymistä. Teorian mukaan pedagogisen osaamisen kehittyminen koostuu viidestä osaamisen kehittämisvaiheesta, joista ensimmäisenä on noviisiopettaja ja viimeisenä eksperttiopettaja. Eksperttiyttä kuvataan sujuvana toimintakykynä ja intuitiivisena käsityksenä erilaisista tilanteista, joissa toiminta on usein vaivatonta, sujuvaa ja joustavaa (Berliner 1988, s. 7–8, 12–13.). Määrällisen tiedon lisäksi kokeneilla opettajilla on kehittynyt tietämys erityisesti tiedon rakenteesta sekä tiedon järjestäytymisestä (Lachner, Jarodzka & Nückles 2016, s. 198). Berlinerin (1988) mukaan kokeneisuus ei automaattisesti tarkoita eksperttiyttä.

Rajalan (1988, s. 58) mukaan opettajat ovat omaksuneet ammatilliset työ- ja toimintatavat työskenneltyään opettajana yli kymmenen vuotta. Karilan ja Repon (1997) mukaan opettajaeksperttiyden määrittelyyn ja tutkimiseen liittyy ongelmia, sillä opettajan asiantuntijuus voi ilmetä monella eri tavalla. Opettajaeksperttitutkimuksessa esille ovat nousseet myös ongelmaratkaisutaidot, joissa eksperttiopettajien on todettu paneutuvan perusteellisemmin ongelman hahmottamiseen sekä sen ymmärtämiseen kuin noviisien. (Karila & Repo 1997, s. 149–151.) Stenbergin ja

Horvathin (1995) mukaa eksperttiyden määritelmä voi olla joustava ja ekspertit omaavat yhteisiä sekä toisistaan eroavia ominaisuuksia. Tutkijoiden mukaan eksperttiys voidaan määritellä kolmen ominaisuuden avulla, joita ovat alaa koskeva tietämys, tehokkuus ongelmanratkaisussa sekä luovuus ja näkemykset. (Stenberg & Horvath 1995, s. 9–10.)

Työkokemuksen lisäksi asiantuntemukseen vaikuttavat ammattitaitoinen ote, osaaminen, ammatilliset valmiudet sekä koulutukset (Tulikoura 2025, s. 321). Koskelan, Määtän ja Uusiautin (2013, s. 1319) mukaan opettajalla on hyvät mahdollisuudet tehdä hyvinvointityötä, kun heidän osaamistaan ja työolosuhteita tuetaan. Myönteinen suhtautuminen uusiin työtehtäviin edesauttaa kehittämään ja hankkimaan tarvittavia tietoja (Koskela ym. 2025, s. 1319).

3.4 Yhdyspinnat

Kahden tai useamman toimijan tehdessä yhteistyötä syntyy yhdyspintoja. Yhdyspinnat ovat toimijoiden kokonaisuuksia, jossa toimijat työskentelevät itsenäisesti ja tasavertaisesti toisistaan riippumatta. Toimijat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa säännöllisesti, päättävät yhdessä asioista ja määrittelevät yhteiset tavoitteet toiminnalleen sekä osallistuvat yhdessä hyvinvoinnin edistämiseen ja tuottamiseen. (Leinonen 2023.) Yhdyspinnoilla tarkoitetaan usein kahden tai useamman organisaation välistä toiminnallista yhteyttä (Kuntaliitto 2022a). Aikaisemmin moniammatilliseen yhteistyöhön liitettiin usein ammattilaisten keskuudessa rajapinnat-käsite, joka kuvaa eri työtehtävien välimaastoon jäävää raja-aluetta. Yhdyspinnat-käsite korvaa rajapinnat-käsitettä, jotta tarkoituksenmukaisen yhteistyön yhtymäkohdat korostuisivat rajojen sijaan. (Kekoni ym. 2019, s. 12.)

Opiskeluhuollon ammattilaisten huolipuhe on tutkimuksissa kytkeytynyt osallisuuden yhdyspintoihin. Ammattilaisen tulee tuntea muiden toimijoiden yhdyspintoja ja osallisuutta, jotta työtehtäviä voidaan hoitaa ja omia tehtäviä rajata tarkoituksenmukaisesti. Tavoitteena ei ole sulauttaa yhteen asiantuntijoiden ja yhteistyön yhdyspintoja, vaan työskennellä näillä yhdyspinnoilla sekä ylittää oman asiantuntijuuden rajapintoja. Yhdyspintojen kohtaaminen voi olla haastavaa ja perinteisiin työtapoihin ja rutiineihin takertuminen voi muodostua yhteistyön esteeksi. (Peltola ym. 2020, s. 136.)

Onnistunut yhteistyö yhdyspinnoilla vaatii yhteisiä tavoitteita, sovittuja menettelytapoja, tahtotilaa sekä toimivaa tiedonkulkua (Kuntaliitto 2022a). Salmisen ja kumppaneiden (2023, s. 6) mukaan yhteistyön tavoitteena on integroitu työtapa, jossa toimitaan vuorovaikutuksessa ja kumppanuudessa. Monialainen yhteistyö synnyttää jatkuvaa oman osallisuuden, asiantunte muksen ja työnkuvan rajojen pohdintaa (Launis 1997; Peltola ym. 2020, s. 136).

Hyvinvointialueuudistuksen 1.1.2023 myötä koulujen ja oppilaitosten kouluterveydenhuolto ja opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattoripalvelut siirtyivät 2024 vuodenvaihteessa kunnilta hyvinvointialueille (Sosiaali- ja terveysministeriö 2024). Kunnat ja hyvinvointialueet muodostavat yhdyspinnan, jossa asiakaslähtöisten tehtäväkokonaisuuksien toteuttaminen edellyttää yhteistyötä kunnan ja hyvinvointialueen välillä (Kuntaliitto 2022a). Hyvinvointialueuudistuksen myötä sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset työskentelevät hallinnollisesti hyvinvointialueiden palveluksessa, kun taas opetushenkilöstö työskentelee kunnissa. Eri organisaatioihin hajautettujen ammattilaisten yhteistyö on aiheuttanut asiantuntijoissa huolta laadukkaan opiskeluhoollon toteutumisen vaarantumisesta. (Salminen ym. 2023, s. 5.) Nämä yhdyspinnat voivat myös tuottaa haasteita opiskeluhoollotyön johtamisessa (Sainio, Eskelinen, Aro & Hämeenaho 2025, s. 274).

3.5 Monialaisen yhteistyön kehittäminen

Opiskeluhoollon onnistunut toteutus edellyttää toimivaa monialaista yhteistyötä (Sainio ym. 2025, s. 271). Monialaisessa yhteistyössä toimivat monen eri alan toimijat yhdessä vuorovaikutuksessa, jossa yhteistyö vaatii toimijoilta tietoisuutta ja ymmärrystä muiden toimijoiden vastualueista (Kantele & Vehkakoski 2023, s. 7; Tulikoura 2025, s. 311). Onnistunut monialainen yhteistyö lisää opiskeluhoollon mahdollisuuksia edistää lasten ja perheiden hyvinvointia sekä parantaa palvelujen laatua ja oikea-aikaisuutta. Yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat erilaiset työtavat, tietoperustat, toimintakulttuurit ja hallinnolliset rakenteet, sekä työntekijöiden ja johtajien sitoutuminen yhteistyöhön ja yhteisiin tavoitteisiin. (Salminen ym. 2019, s. 6–7.) Yhteistyöhön vaikuttavat myös rakenteelliset tekijät kuten ammattilaisten eriävät työajat ja sijainti (Sainio ym. 2025, s. 274).

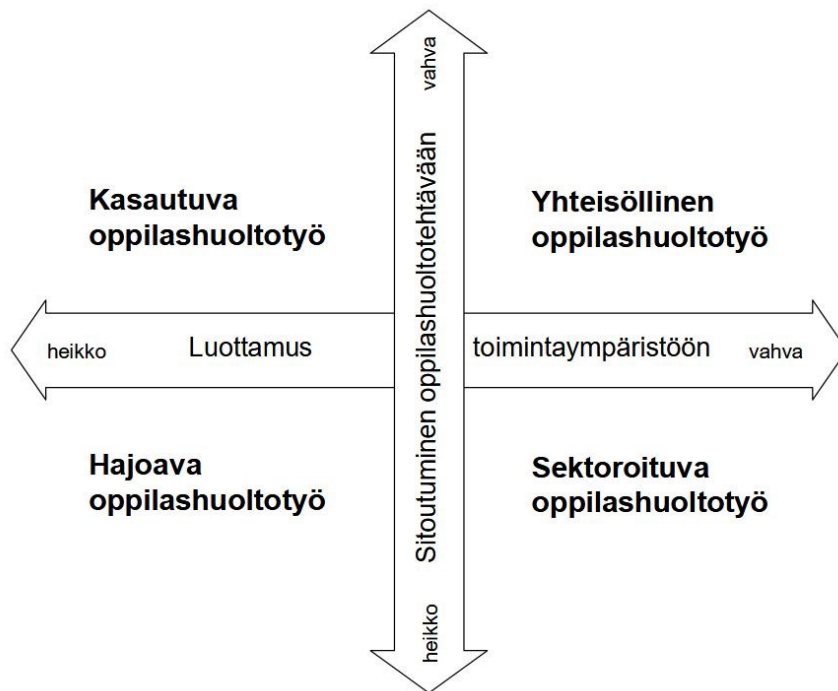
Monialaisen ryhmän päätöksenteko perustuu kielen ja roolien väliseen reflektiiviseen suhteeseen ja eri rooleissa työskentelevillä toimijoilla nähdään olevan erilainen auktoriteettiasema

yhteisessä päätöksenteossa (Hjörne & Säljö 2004, s. 322–323). Hellstenin ja kumppaneiden (2021) mukaan ammattilaisten käyttämät käsitteet ja käydyt keskustelut eivät ole arvoneutraaleja, vaan sisältävät erilaisia latauksia opiskeluhoitotyön asemasta ja roolista koulussa. Monialaisen työn kehittämiseksi olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten ja millaisilla käsitteillä ammatilliset keskustelevalle. (Hellsten ym. 2021, s. 345.)

Yhteiskunta on pyrkinyt vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin vahvistamalla kouluyhteisössä toimivien ammattilaisten välistä yhteistyötä (Hellsten ym. 2021, s. 335). Moniammatillista yhteistyötä pidetään yhtenä tärkeimpänä oppilaan koulunkäynnin tuen elementeistä (Kantele & Vehkakoski 2023, s. 7). Opiskeluhoitotyössä merkittävää on, millä tavoin ammatilliset kykenevät yhdistelemään erilaiset näkökulmat ja rakentamaan toimintaa, joka huomioi eri toimijoiden näkökulmat sekä oppilaiden ja yhteisön erityiset tarpeet. Moniammatillisuuden toteutumisesta edistää luottamuksellinen ilmapiiri ja ajan varaaminen yhteiselle keskustelulle. (Hellsten ym. 2021, s. 335.)

Monialaisen ja monitoimijaisen yhteistyön edistämiseksi on ylitettävä rajoja, jotka voivat olla kulttuurisia, asenteellisia, rakenteellisia sekä asiakkaan asemaan tai asiantuntijuuteen liittyviä (Kekoni ym. 2019, s. 21; Launis 1997, s. 132). Rajojen ylityksissä ammatilliset sovittavat omaa toimintaansa muiden toimijoiden toimintaa ammatireviirien rajoilla. Jos rajojen ylitystä ei tapahdu, riskinä on ammattiryhmien siiloutuminen, jolloin yhteisiä näkökulmaa ei synny ja valta- sekä vastuusuhteet jäävät epäselviksi. (Kekoni ym. 2019, s. 21.) Siilomaisuus voi näkyä myös hyvinvointitiedon jakamisen ongelmina sekä haasteina yhdistää eri asiantuntijuuksia hyvinvoinnin edistämistyössä (Leinonen 2023).

Koskela (2009, s. 230) on luonut opiskeluhoitotyön kokonaismallin, jossa opiskeluhoitotyö jäsentyy neljäksi tyypiksi, jotka esittelen kuviossa 3. Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä eri osapuolet ovat sitoutuneita yhteistyöhön, työ on dialogista, tehokasta sekä tarkoituksenmukaista. Kasautuvassa opiskeluhoitotyössä opettaja yrittää yksin hoitaa moniammatillista opiskeluhoitoa ja joutuu kuormituksen kohteeksi. Hajoavassa opiskeluhoitotyössä opiskeluhoitotyö sivuutetaan kaikilta tahoilta. Sektoroituvassa opiskeluhoitotyössä opiskeluhoitotyötä ulkoistetaan muille, vaikka toimintaympäristö ja siihen liittyvät palvelut ovat kunnossa. (Koskela 2009, s. 230–231.)



Kuvio 3. Opiskeluhoitotyön typologia Koskelan (2009, s. 230) mukaan

Konu Anne (2002, s. 43–44) ja Suhonen Timo (2009, s. 96–97) käsittelevät väitöskirjoissaan koulujen hyvinvointimallia, jonka katsotaan edistävän koululla työskentelevien ammattilaisten hyvinvointia. Koulun hyvinvointimalli perustuu Allardt'n (1976, s. 38) sosiologiseen teoriaan, joka jakaa hyvinvoinnin kolmeen perusluokkaan: elinolot (having), sosiaaliset suhteet (loving) sekä itsensä toteuttaminen (being). Allardt (1976, s. 32) määrittelee hyvinvoinnin tarvekäsityksellä, jossa hyvinvointi saavutetaan, kun nämä perustarpeet tyydytetään. Suhola puhuu tavoite-tilasta, jossa opetushenkilöstö ja sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaiset voisivat kokea motivoitumista ja tyytyväisyyttä. Työntekijöiden hyvinvointi ja motivaatio heijastuvat oppilaiden hyvinvointiin sekä huoltajien yhteistyöhalukkuuteen. (Suhola 2017, s. 96–97.)

4. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata eksperttiluokanopettajien käsityksiä yksilökohtaisen opiskeluhuollon tavoitetilasta. Lisäksi tutkimuksessa selvitän, miten opiskeluhuollon monialaista yhteistyötä voitaisiin edistää. Tavoitetilan selvittämiseksi tuon tutkimuksessa esille myös tekijöitä, jotka heikentävät opiskeluhuollon ideaalia opettajien kokemana.

Päätutkimuskysymyksenäni on:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ideaalista yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta?

Päätutkimuskysymystä tukevat alakysymyksetni ovat seuraavat:

Millaiset tekijät edistävät monialaista yhteistyötä opiskeluhuollossa?

Millaiset tekijät heikentävät opiskeluhuollon tavoitetilan toteutumista?

5. Tutkimuksen toteutus

5.1 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on kuvata luokanopettajien käsityksiä opiskeluhuollon tavoitetilasta. Koska tavoitteenani on kuvata valitsemieni tutkimushenkilöiden käsityksiä valitsin tutkimukseeni fenomenografisen tutkimusotteen. Tutkimus syntyi halusta selvittää opiskeluhuollon toteutumista kouluarjessa sekä luokanopettajien käsityksiä opiskelu-
huollon tavoitetilän edistämisestä kouluyhteisössä.

Fenomenografia on laadullista tutkimista, joka kohdistuu ajattelussa ilmeneviin maailmaan koskeviin käsityksiin. Lähtökohta fenomenografiassa on aina suhteellisuus, jossa yksilön ajatuksia käsitellään suhteessa johonkin erityiseen näkökulmaan maailmaista tai jotain näkökulmaa maailmasta yritetään kuvata siten, kun se esiintyy yksilölle. Itse ilmiön tutkimisen sijaan kiinnostus kohdentuu ilmiöiden sisältöjen kuvaamiseen sekä siihen, miten ilmiö tai asia näyttäytyy ihmisille. (Ahonen 1994, s. 114; Marton 1988, s. 141–146; Niikko 2003 s. 13; Uljens 1989, s. 10.)

Fenomenografian juuret ovat syntyneet Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla, jolloin Ference Marton alkoi tutkimaan opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Fenomenografia nimi tulee kreikan kielen sanoista *ilmiö* sekä *kuvata* ja tutkimusmenetelmässä tutkimuskohteena toimivatkin käsitykset, ympäröivän maailman ilmeneminen sekä rakentuminen ihmisen tietoisuudessa. (Ahonen 1994, s. 114–115; Marton 1988, s. 141,146.) Myös Piaget’n kehityspsykologisia tutkimuksia, hahmopsykologiaa ja neuvostoliittolaisia tutkimustraditioita pidetään fenomenografisen tutkimuksen perustana (Niikko 2003, s. 8).

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, joka painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin (Niikko 2003, s. 24). Fenomenografia luo kuvauksia, jotka ovat suhteellisia, kokemuksellisia, sisältölähtöisiä sekä laadullisia (Marton 1988, s. 146). Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografian näkökulmasta saman asian kaksi eri puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta aktiivisesti rakentamalla muodostuu

käsitys. (Ahonen 1994, s. 116–117.) Käsitysten rakentuminen on prosessi, jonka pohjalla toimivat ihmiset aikaisemmat kokemukset. Fenomenografiassa käsitykset nähdään perustavaa laatua olevana ymmärryksenä jostakin. (Niikko 2003, s. 204.)

Fenomenografia on kehitetty kasvatustutkimuksen puitteissa vastaamaan kasvatuksellisiin kysymyksiin. (Marton 1988, s. 156). Fenomenografinen tutkimus nojaa ajatukseen, että ihmisen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä (Ahonen 1994, s. 122). Fenomenografian lähtökohtana on yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään yksilön näkökulmasta eri tavoin. Tavoitteena on kuvata maailmaan sellaisena, kun tietty joukko sen käsittää ja ymmärtää. (Niikko 2003, s. 14.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kerätä haastattelun avulla opettajien käsityksiä, joita heidän työkokemuksensa on luonut.

Fenomenografiaa on kritisoitu käsitysten ymmärryksen ja määrittelyn tulkinnanvaraisuudesta (Uljens 1992, s. 5). Marton (1988, s. 148) nostaa esille, että tutkimustulosten oletetaan olevan toistettavissa. On kuitenkin epävarmaa, että löytäisikö toinen tutkija samat käsitteet ja kategoriat, jos hän tekisi saman tutkimuksen ensimmäistä kertaa. Kuvauskategorioiden alkuperäistä löytöä voidaan pitää havainnoinnin muotona, joka ei tarvitse olla toistettavissa. Löydettyjen kategorioiden olemassaolosta ja poissaolosta on kuitenkin voitava muodostaa yhteisesti jaettu yksimielisyys, jotta muut tutkijat voivat käyttää niitä. (Marton 1988, s. 148.)

5.2 Aineiston tuottaminen ja tutkimushenkilöt

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata ihmisten erilaisia ajatuksia ja havaintoja valitusta ilmiöstä (Uljens 1989, s. 10). Fenomenografian olemus on käsitteiden kokonaisvariaatioissa, jota aineiston analyysistä saadut kategoriat ja kuvauskategoriat heijastavat (Niikko 2003, s. 23). Aineiston analyysi koostuu vaiheista, joissa erilaisia havaintoja kuvailaan, analysoidaan ja tulkitaan määritellyn tutkimusongelman puitteissa (Uljens 1989, s. 11). Fenomenografisessa analyysissä korostuu tulkinnan eläytyvä luonne ja analysointi edellyttää tutkijan jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa (Häkkinen 1996, s. 39). Tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, jossa aineisto toimii kategorisoinnin pohjana (Huusko & Paloniemi 2006, s. 166). Aineiston tulkintaa tulee reflektoida empiriasta nousevan teorian avulla, koska tutkimuksen lopullinen teoria syntyy aineiston käsittelyprosessissa (Häkkinen 1996, s. 39).

Haastattelua pidetään ensisijaisena fenomenografisena tiedonkeruumenetelmä (Marton 1988, s. 154). Haastatteluprosessi on dialoginen ja siinä korostuu tutkijan roolin herkkyyks. Vaikka haastattelu suoritetaan edeltä määritellyillä kysymyksillä, usein täydentävät kysymykset ovat tarpeellisia. (Niikko 2003, s. 3130.) Tarkoituksenmukaisessa haastattelussa haastattelukysymykset ovat mahdollisimman avoimia ja tutkimushenkilöt voivat valita kysymyksen ulottuvuuden, johon he haluavat vastata. Haastattelu voi edetä yksilöllisesti eri haastattelutilanteissa, vaikka se muodostuu joukosta kysymyksiä. (Marton 1988, s. 154.)

Keräsin tutkimukseni aineiston puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat ennalta määritellyt, mutta haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet on määriteltä etukäteen, mutta kysymysten järjestys ja tarkka muoto voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1998, s. 87.) Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä halusin selvittää monipuolisesti opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja samalla antaa tilaa tutkimushenkilöiden kokemusten kuvailulle.

Teemahaastattelurungon rakentaminen vaatii tutkijalta tietoa tutkittavasta kohteesta, sillä esiymmärrys ohjaa teemojen muodostamisessa (Eskola & Suoranta 1998, s. 79). Tutkija tekee ongelma-asettelun niistä teoreettisista näkökulmista, joihin on tutkimukseen perehtyessään päätynt. Ongelma-asettelun kautta tutkija etenee muodostamaan keskeiset tutkimuskysymykset. Teoriaan hyvin sidotut ongelmat auttavat tutkijaa tekemään riittävän syvälle luotaavia haastattelukysymyksiä. (Ahonen 1994, s. 134.) Muodostin teemahaastattelurungon aikaisempien tutkimusten ja lukemani teoreettisen aineiston ohjaamana. Pyrin rajaamaan teemat niin, että ne vastaisivat tutkimusongelmaani.

Empiiristä tutkimusta ohjaa erityinen tiedonintressi ja tutkijan on mahdotonta lähestyä aineisto ilman ennako-oletuksia (Huusko & Paloniemi 2006, s. 166). Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineistonkeruuseen ja lopulliseen aineiston luonteeseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija rajaa tutkimusasetelmaa selkeän ja mielekkään ongelmanasettelun löytämiseksi. Laadullisen aineiston todellisuus välittyy tutkijan tarkastelunäkökulmien ja tulkintojen välittämänä. (Kiviniemi 2018, s. 76.) Muodostin tutkimukseni teemahaastattelurungon neljästä eri teemasta, joita olivat opiskeluhoito kouluarjessa, monialainen yhteistyö, tuen toteutuminen ja toimijoiden välinen tiedonsiirto sekä opiskeluhoollon kehittäminen. Lisäksi haastatteluun sisältyi taustoittavat kysymykset. Tarkempi teemahaastattelurunko löytyy liitteestä 2.

Tutkimukseni tutkimushenkilöinä toimivat kokeneet luokanopettajat, joista voidaan käyttää käsitettä eksperttiopettajat. Tässä tutkimuksessa määrittelin eksperttiopettajat Karilan ja Repon (1997) sekä Rajalan (1988) määritelmiin pohjautuen opettajiksi, jotka ovat työskennelleet alalla vähintään 10 vuotta. Muiden eksperttiyttä määrittelevien tekijöiden mittaaminen taustakysymyksillä tai muilla tekijöillä olisi koitunut liian haastavaksi aineistonkeruun näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemus vaihteli 12–20 vuoden välillä ja opettajien keskiarvollinen työkokemus oli 15 vuotta.

Päädyin rajaamaan aineiston luokanopettajiin, sillä he ovat merkittävässä roolissa opiskelu-
huollon tuen tarpeen tunnistamisessa sekä näkevät pitkäjäksoisesti tuen vaikutukset yksittäisen oppilaan kouluarkeen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Luokanopettajat työskentelevät päivittäin moninaisten oppijoiden kanssa ja tekevät lähes viikoittain monialaista yhteistyötä opiskelu-
huollon kanssa. Luokanopettajien käsityksiä opiskeluhuollosta on aikaisemmin väitöskirjassaan tutkinut muun muassa Koskela Teija (2009).

Tutkimushenkilöt valikoituivat harkinnanvaraisella otannalla (Syrjälä, 1994, s. 23). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkimushenkilöillä on kokemusta tutkittavasta asiasta, minkä vuoksi tutkimushenkilöiden valinta tulee olla harkittua ja tarkoituksenmukaista satunnaisuuden sijasta (Sarajärvi & Tuomi 2017). Lähestyin sähköpostilla peruskoulujen rehtoreita sekä johtajia, joiden kautta toivoin saavani yhteyden kokeneisiin luokanopettajiin. Useimmat koulujen rehtorit ja johtajat välittivät tutkimuskutsuni eteenpäin luokanopettajille. Valitettavasti sain tätä kautta lopulta vain kaksi luokanopettajaa osallistumaan tutkimukseeni. Laajentaakseni tutkimushenkilöiden määrää hyödynsin henkilökohtaisia suhteitani peruskoulujen opettajiin, joihin olin tutustunut sijaistaessani eri kouluissa opintojen ohella. Henkilökohtaisesti esittämieni tutkimuskutsujen kautta löysin kolme luokanopettajaa lisää tutkimukseeni.

Haastattelin luokanopettajat keväällä 2024. Haastattelutilanteessa haastattelijan tulee luoda haastateltavaan luottamuksellinen vuorovaikutussuhde (Niikko 2003, s. 32). Luottamuksellisen, mutta rennon ilmapiirin luomiseksi pyrin pitämällä haastattelut opettajalle tutussa ympäristössä, kuten opettajan luokkahuoneessa. Suoritin neljä haastattelua kasvotusten, joista kolme tapahtui koululla ja yksi opettajan kotona. Yksi haastatteluista pyrittiin toteuttamaan Teams-sovelluksen välityksellä opettajan toiveesta, mutta teknisistä haasteista johtuen suoritettiin lopulta puhelinhaastatteluna. Kaikki haastattelut nauhoitettiin opettajien suostumuksella.

5.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisessa analyysissä tutkija etsii aineistossa ilmaistuja käsitteellisiä merkityksiä (Sin 2010, s. 308). Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä korostuvat tutkijan omien lähtökohtien tiedostaminen. Analyysissä tutkijan tulee laittaa sivuun omat esioletukset, jotta hän voi kuulla mitä tutkittavat haluavat kertoa. (Niikko 2003, s. 35.)

Aineiston analyysiprosessi lähti liikkeelle litteroinnista, jossa purin nauhoitetut haastattelut tekstiksi. Litterointi toimii rajapintana suullisen ja kirjallisen aineiston välillä ja nauhoitetut haastattelut litteroidaan sanatarkasti (Sin 2010, s. 314; Uljens 1989, s. 11). Litteroitavaa haastattelua kertyi yhteensä 2 tuntia ja 46 minuuttia. Haastatteluiden kesto vaihteli 19 minuutista 52 minuuttiin. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa opettajien omat kommentit ja huomiot saattoivat muodostaa minulle tutkijana tarkentavia kysymyksiä ja näin haastatteluiden kestossa esiintyi runsaasti vaihtelua. Uljensin (1989, s. 11) mukaan perusteelliset haastattelut voivat kestää 15 minuutista 2 tuntiin.

Aineistosta syntyi 80 sivua litteroitua materiaalia. Kuuntelin haastattelut uudelleen litteroinnin jälkeen tunnistaakseni haastattelujen kontekstuaaliset piirteet (Sin 2010, s. 314). Luin litteroidun aineiston useaan kertaan läpi ja etsin sieltä ilmiön kannalta keskeisiä elementtejä (Saari 1994, s. 163). Tässä vaiheessa käytin värejä jäsentääkseni tekstin sisältöä. Seuraavassa vaiheessa jaoin tekstin tutkimusongelman mukaisesti osioihin (Saari 1994, 163). Värikoodien avulla lähdin luokittelemaan ilmiötä haastatteluissa esille tulleiden ilmiöiden mukaan. Taulukossa 1 kuvaan tätä aineiston luokittelua.

Taulukko 1. Aineiston luokittelua ilmiön kuvauksen mukaan

MONIALAISEN YHTEISTYÖN EDISTÄMINEN
<i>”Pidän tosi tärkeänä sitä yhteistyötä vanhempien, kotien kanssa. – – Mutta sitten jos on hyvä yhteistyö ja luottamus puolin ja toisin, niin yleensä vanhemmat sitten mielellään antaa kaiken mistä voi olla apua heidän lapselleen, niin toimittaa sitten tiedot ja paperit.” O1</i>
<i>”Syksyllä se näihin vanhempainiltoihin osallistuminen ja kasvot tutuiksi ja näin. – – He käyvätkin luokissa tervehtimässä oppilaita ja kertovat mistä heidät löytää ja mitä kautta voi saada kiinni.” O2</i>
<i>”Toivoisin sitä pysyvyyttä ja sitten, että se työntekijä olisi tavoitettavissa siis maanantaista perjantaihin.” O2</i>

”Se saisi olla vapaampaa se tiedonkulku sieltä sosiaali- ja terveyspuolelta opettajalle. Että onhan opettajakin tietysti vaitiolovelvollinen, että eihän hän saa oppilaansa sote -asioita ruveta missään muualla puhumaan.” O5

Marton (1988) kuvaa fenomenografista tutkimusprosessia kahden vaiheen kautta. Ensiksi tutkimuksen tuloksia luetaan ja luokitellaan ilmiön kuvauksen mukaan, niistä etsitään oleellisia ja erottuvimpia ominaisuuksia sekä rakenteellisesti merkittäviä eroja, jotka selventävät kuinka ihmiset määrittelevät tiettyä asiaa tai ilmiötä maailmassa. Valintamenettely perustuu merkityksellisyyteen, jossa tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostaviksi havaitut lausunnot valitaan merkittyinä. Lausunnon merkitys voi olla itse lausunnossa, mutta usein myös suhteessa kontekstiin, jossa lausunto on sanottu. (Marton 1988, s. 146–147, 154–155.)

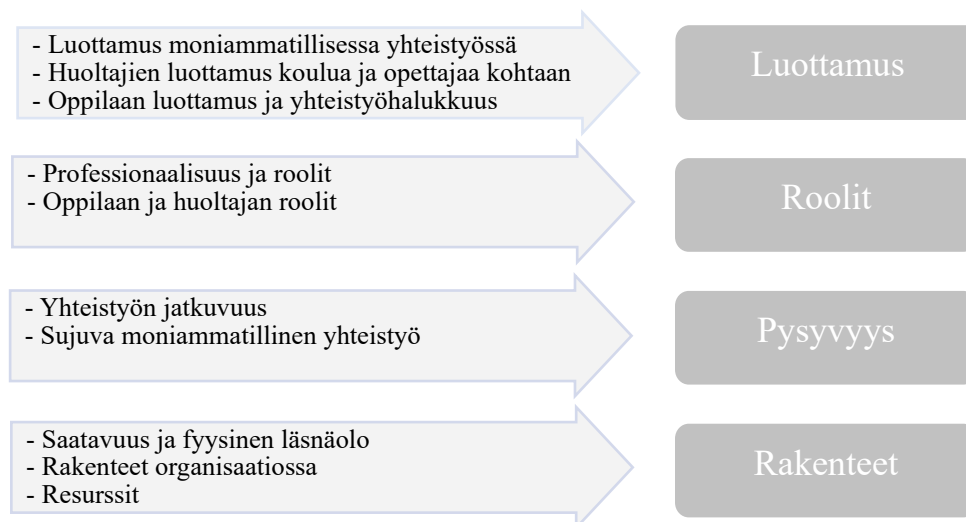
Martonin (1998) prosessiluonteen mukaisesti etsin luokitellusta aineistosta keskeisiä ilmiötä kuvaavia yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Näistä muodostin kategorioita, jotka kuvastivat, miten opiskeluhuollon ideaali näkyy ilmiön eri ulottuvuuksissa. Tämä työvaihe koostui tutkijana tekemistäni analyysistä ja tulkinnasta (Uljens 1989, s. 12). Taulukossa 2 esittelen ensimmäisen tason kategorioiden muodostamista.

Taulukko 2. Ensimmäisen tason kategorioiden muodostaminen

OPISKELUHUOLLON TAVOITETILA	
Miten näkyy?	Missä asiassa?
-avoimuus ammattilaisten välillä -tuttuus, lämpö, luotto työn suorittamiseen -yhteinen työhistoria	Luottamus moniammatillisessa yhteistyössä
-oppilaan motivaatio, luottamus ja yhteistyöhalukkuus -tuttu aikuinen, tutut kasvot, jatkuvuus	Oppilaan luottamus ja yhteistyöhalukkuus
-yhteistyö, luottamus kouluun ja opettajaan, hyvä suhde vanhempiin -ennakointi, opettajan aktiivisuus, positiivisuus koulun puolelta -yhdessä, oppilaan puolesta, samalla puolella -jatkuvaa yhteistyötä, koulu soittaa, aktiivinen viestintä, jatkuva vuoropuhelu -avoimuus, halu jakaa tietoa -arvostus	Huoltajien luottamus koulua ja opettajaa kohtaan
-pysyvyys, jatkuvuus, saatavuus -oppilaalle tuttu aikuinen, tutut kasvot, jatkuvuus -hyvän suhteen rakentaminen huoltajiin -huoltajien ja opettajan kertynyt yhteinen historia	Yhteistyön jatkuvuus
-aktiivisuus, opiskeluhoolto aktiivinen ja yhteydessä koteihin, rehtorien aktiivisuus -opiskeluhoolto mukaan luokkahuoneisiin -kokemus -roolit, lupa hoitaa asioita eteenpäin, -hyvä asenne	Professionaalisuus ja roolit
-arjen kohtaamiset taukotiloissa ja käytävällä -yhteiset aikataulut, saatavilla ma-pe -tietoisuus eri palveluista, tiedot helposti saatavilla, yhteystiedot tiedossa -sama rakennus, fyysinen läsnäolo, jalkautuminen	Saatavuus ja fyysinen läsnäolo
-systemaattisuus, selkeys, työnjako -erilaiset monialaiset kokoonpanot -riittävä tiedonsiirto -tutut toimintamallit -työn mielekkyys	Sujuva moniammatillinen yhteistyö
-oppilas osallistuu, lapsen ääni kuuluviin, sanavalta -ikätaaso huomioiden, turvallisuus, ei ahdistava -sitouttaminen -huoltajan aktiivisuus -kasvatuskumppanuus, kodin ja koulun välinen yhteistyö	Oppilaan ja huoltajan roolit
-riittävät henkilöresurssit -riittävä aika palaverille, kirjaamiselle -koulupsykologi useammin koululla, paikalla joku oppilashuollosta -tuen oikea-aikaisuus, tutkimuksiin lyhyempi jono, sairaalakoulunpalvelut nopeammin saatavilla	Resurssit
-kunnan ja kaupungin rakenteet ja menetelmät tuttuja -ennaltaehkäisevä työ -huoltaja jaksaa ajaa asiaa, jämäkkyys -osallisuus koulun toiminnassa -vapaampi tiedonkulku, riittävä tiedonsaanti, tieto että oppilaan asia etenee suuntaan tai toiseen	Rakenteet organisaatiossa

Aineiston luokittelun jälkeen niistä etsitään kategorioita, jotka ovat tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja niistä muodostetaan kuvauskategorioita. Tämä toinen vaihe sisältää löydettyistä merkityksistä samankaltaisuuksien etsimistä ja kategorioiden muodostamista merkitysten samankaltaisuuksien perusteella. Lopulliset kategoriat määritellään niiden ydinmerkityksien ja rajatapauksien perusteella. Prosessi vaatii jatkuvaa tietojen uudelleenlajittelua ja on luonteeltaan hidasta sekä interaktiivista. (Marton 1988, s. 146–147, 154–155.) Tämän prosessivaiheen mukaisesti seuraavaksi muodostin ensimmäisen tason kategorioiden avulla lopulliset kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat toimivat tulosteni teemoina, joita muodostui yhteensä neljä kappaletta. Taulukossa 3 esittelemäni teemat kokoavat yhteen aineistoni keskeiset tulokset.

Taulukko 3. Lopullisten kuvauskategorioiden muodostaminen



6. Eksperttiluokanopettajien käsitykset yksilökohtaisen opiskeluhuollon tavoitetilasta

Tutkimuksen tulokset esittelen neljän keskeisen teeman kautta, jotka toimivat myös aineiston kuvauskategorioina (taulukossa 3). Tutkimustulosteni teemat ovat luottamus, roolit, pysyvyys sekä rakenteet. Tuloksien esittelyn lomassa käytän luokanopettajien suoria lainauksia, sillä ne tukevat ja selventävät esille tuomiani opettajien käsityksiä (Sin 2010, s. 316). Tekstikatkelmia voidaan pitää myös perusteluna tutkijan tekemälle tulkinnalle sekä ne voivat toimia aineistoa kuvaavina esimerkkeinä (Eskola & Suoranta 1998, s. 176). Opettajien suorat lainaukset olen anonymisoinut, jotta niistä ei voida tunnistaa henkilöitä tai tietoja. Olen poistanut lainauksista yksityiskohtaistietoja, kuten mainitut luokka-asteet ja paikkakunnat. Lainauksista olen poistanut myös täytesanoja lukemisen sujuvoittamiseksi sekä osittain lyhentänyt virkkeitä, minkä olen merkinnyt näkyville kahdella ajatusviivalla.

6.1 Luottamus

Opettajien mukaan toimiva opiskeluhuolto perustuu eri osapuolten väliseen luottamukseen. Eri-tyisesti huoltajien luottamusta ja sujuvaan yhteistyötä kodin kanssa pidetään tärkeänä. Opettajien mielestä ideaalitulanteessa yhteys huoltajiin on muodostettu jo ennen ongelmien syntymistä ja opiskeluhuollon työntekijät ovat valmiiksi tuttuja huoltajille. Yksi opettajista toivoo opiskeluhuollon työntekijöitä mukaan vanhempainiltoihin, sillä kokee Wilma-viestit etäiseksi tavaksi luoda yhteys huoltajiin. Opettajien kokemana luottamus ja hyvä suhde vanhempiin auttavat vanhempia näkemään, että asioita hoidetaan koulun kanssa samassa tiimissä oppilaan puolesta. Heidän mukaansa rakennettu luottamus ja sujuva yhteistyö kantavat ongelmatilanteiden ilmetessä.

Kun saa sen oman luokan ja omat oppilaat niin täytyy rakentaa semmoinen tosi luottamuksellinen suhde ensin niihin huoltajiin. Kun tulee se ongelma sen lapsen kanssa tai haaste, johtuu se mistä tahansa, niin se on paljon helpompi lähestyä sitä huoltajaa siinä. Että hei, voidaanko pyytää tähän muilta apua ja voinko sitten tavallaan viedä tätä asiaa eteenpäin. O4

Että saisi semmoisen hyvän suhteen vanhempiin ja että oltaisiin, ikään kuin puhutaan samasta lapsesta. Että tulee ymmärrys siitä, että hei, nää asiat ei ole pelkästään siellä kotona tai pelkästään koulussa, vaan että molemmissa. O1

Vanhempien luottamus opettajaa ja koulua kohtaan vaikuttaa opettajien mukaan siihen, haluavatko he lapsensa käyttävän opiskeluhuollon palveluita ja miten tiedonsiirto sosiaali- ja terveyspuolelta sujuu opettajien suuntaan. Opettajat pitävät tärkeänä, että opettaja on jatkuvassa vuoropuhelussa kotien kanssa sekä viestii aktiivisesti koteihin pääasiassa positiivisista asioista. Eräs opettaja kertoi suosivansa soittamista, sillä hänen mukaansa huoltajat voivat tulkita asiat väärin Wilma-viesteistä. Opettajien kokemuksissa esille nousevat myös, että opettajan tulee arvostaa perhettä ja luottaa siihen, että vanhemmat ovat usein oman lapsensa parhaita asiantuntijoita.

Mutta sitten, jos on hyvä yhteistyö ja luottamus puolin ja toisin, niin yleensä vanhemmat sitten mielellään antaa kaiken mistä voi olla apua heidän lapselleen. Niin toimittaa sitten tiedot ja paperit. O1

No kyllähän ideaalitilanne olisi se, että voitaisiin ensinnäkin kertoa kaikista asioista avoimesti. Ettei tarvitse mitenkään yrittää pehmitellä tai miettiä, että miten tää asia nyt esitettäis huoltajalle. Ja sitten, että se vuoropuhelu olisi jatkuvaa. Huoltajan olisi koko ajan tietoinen siitä missä mennään ja voisi myöskin itse ehdottaa ja tuoda esille näkökulmia. O5

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa luottamuksen rooli kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on tunnistettu. Koskelan (2009, s. 186) mukaan oppilaskohtaisilla tapaamisilla rakennetaan kodin ja koulun välistä keskinäisestä luottamusta, josta hän käyttää myös termiä keskinäinen tunteminen. Myös Suhola (2017) puhuu väitöskirjassaan koulun roolista kasvatuskumppanina kodin suuntaan. Hänen mukaansa lapsen ja nuoren edun mukaista on, jos huoltajan ja opetuksen järjestäjän välillä valitsee lapsiohjautuva symbioottinen kumppanuussuhde. Huoltajilla keskeisessä asemassa on muutoksesta selviytyminen ja hallinnan tunteen säilyttäminen siitä, miten lapsella menee ja miten lapsen koulunkäyntiin liittyvät asiat sujuvat. (Suhola 2017, s. 95.)

Koskela (2009) puhuu väitöskirjassaan myös vanhempien ja opettajan yhteistyönmerkityksestä oppilaan kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Koskelan mukaan vanhempien valmius keskustella kaikista kouluasioista katsottiin oppilaan kouluhyvinvointia tukevaksi. Vanhempien kielteisyys nähtiin haluna suojella perhettä yksityiselämän ongelmakohtien laajemmalta käsittelyltä. (Koskela 2009, s. 182.)

Luottamuksellisen kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi opettajat pitävät tärkeänä oppilaiden luottamusta sekä työntekijöiden keskinäistä luottamusta. Oppilaiden luottamusta synnyttää opettajien mukaan aikuisten tuttuus. Opettajat pitävät ideaalina, että oppilas on motivoitunut ja

haluaa tehdä yhteistyötä opiskeluhuollon kanssa. Tämä vaati heidän mielestään oppilaan luottamusta koulun aikuisia kohtaan. Eräs opettaja nosti esille, että oppilaan iän kasvaessa oppilaan yhteistyönhalukkuuden merkitys kasvaa. Työntekijöiden väliseen luottamukseen vaikuttaa opettajien mukaan yhteinen työhistoria, tuttuus sekä se, että pystyy luottamaan toisen osapuolen suorittavan oman työnsä.

Koska vanhemmilla oli luotto siihen, kun mie olin sanonut, että kyllä se aika tulee. Ja mulla oli luotto siihen psykologiin. Ja sitten me saatiin tehtyä ne sillain, vaikka ne jäi silloin pikkuisen hilikulle. O3

Myös Gäddan, Hemberg ja Nyman-Kurkialan (2023, s. 9) mukaan luottamus on välttämätöntä toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle. Samoin Tulikoura ja kumppanit (2025, s. 318) nostavat tutkimuksessaan luottamuksen yhdeksi toimivan vuorovaikutuksen kulmakiveksi. Koskela (2009, s. 157) tuo tutkimuksessaan esille ammatillisen ja kollegiaalisen luottamuksen, jota oppilaskohtainen tiedonsiirto edellyttää. Opettajien mukaan henkilökohtainen luottamus ja myönteinen suhde opiskeluhuollon muihin toimijoihin edistää myös tukitoimien vaikuttavuutta (Koskela 2009, s. 194). Myös oppilaan luottamuksen merkitys on tunnistettu aikaisemmissa tutkimuksissa. Peltola ja kumppanit puhuvat (2020, s. 133) lapsen vaikeudesta puhua vieraalle aikuiselle. Oppilaan luottamuksen ammatilaisia kohtaan on katsottu lisäävän turvallisuuden tunnetta, avointa keskustelua sekä parantavan nuoren kokemaa palvelun arvoa (Karakainen, Kyösti & Helenius 2025, s. 349). Nuoren luottamus ammatilaisiin on edistänyt myös toivottujen tulosten saavuttamista (Valenti, Celedonia, Wall-Parker, & Strickler, 2020, s. 7).

6.2 Roolit

Opettajien mukaan monialaiseen yhteistyöhön vaikuttaa sen jäsenten erilaiset roolit. Yhteistyön sujuvuuteen vaikuttavat ammatilaisten oma aktiivisuus ja hyvä asenne. Opettajien mukaan vanhemmilla ei ole aina käsitystä opiskeluhuollon työntekijöiden työnkuvasta ja tietämättömyys saattaa aiheuttaa vastustusta palveluita kohtaan. Opettajat pitävät tärkeänä, että opiskeluhuollon työntekijät rakentavat suhdetta huoltajiin lukuvuoden alussa ja heidän työtehtävät tulevat tutuksi huoltajille ennen ongelmien syntymistä. Opettajat pitävät myös tärkeänä, että opiskeluhuollon työntekijät tulevat tutuksi oppilaille ja toivoivat opiskeluhuollon työntekijöiden tutustumista ja osallistumista luokkahuonetoimintaan.

He laittaa semmoisen, mitä he ovat havainneet esimerkiksi ja koulussa yleisesti oppilaiden käyttäytymistä. Mistä he ovat huolestuneet ja tuoneet sen opetushenkilöstölle tiedoksi. Niin he esimerkiksi informoi tästä kotiin. Ettei pelkästään, niin

se tulee aina rehtorin kautta tai jonkun muun kautta, vaan että se tulee sieltä oppilashuollon kautta. O4

Jotenkin se kuraattori sana saattaa jännittää. Ehkä se jotenkin se kuraattorin työnkuvakin, että mitä hän sitten tekee ja onko siitä sitten jotakin seuraamuksia. O2

Erityisopettajaa pidetään merkittävässä roolissa opiskeluhoollollisissa asioissa ja oppilaan asiaa hoidetaan monesti erityisopettajan kanssa tai kautta. Koulun käytänteet vaikuttavat siihen millaisessa roolissa erityisopettaja työskentelee opiskeluhoollossa. Opettajat mainitsivat esimerkeinä käytänteet, joissa erityisopettaja ottaa psykologiin yhteyttä luokanopettajan sijaan. Yksi opettajista kokee, että joissain tapauksissa luokanopettajan toiveet voidaan sivuuttaa tai tiedonkulku voi heiketä, jos opettaja ei itse hoida asioita eteenpäin.

Mie koen sen oikeastaan vääränä tapana. Elikkä ikään kuin se erityisopettajan titteli olisi ollut jotenkin kelvollinen keskustelemaan näistä asioista, koska nimenomaan sen luokanopettajanhan pitää keskustella. O4

Opettajien mukaan huoltajat toimivat koulun kanssa kasvatuskumppaneina ja ovat keskeisessä asemassa opiskeluhoollossa. Ideaalitilanteessa viestintä kodin kanssa sujuu ja huoltajat sallivat oppilaan ohjaamisen opiskeluhoollon palveluiden pariin. Huoltajan oma aktiivinen rooli ja jäämäkkyys katsotaan eduksi tilanteissa, jossa oppilaan tuen järjestäminen edellyttää kodin aktiivista toimintaa. Eräs opettaja nosti esille, että huoltajien aktiivisuudessa esiintyy isoja eroja ja joskus opettaja ei tapaa tai kuule huoltajista kuin kerran lukuvuodessa. Opettajat kokevat opiskeluhoollon suurimmaksi haasteeksi sujumattoman yhteistyön huoltajien kanssa. Opettajien mukaan opiskeluhoollon apu voi estyä tai viivästyä, jos vanhemmat kiistävät oppilaan tarpeen näille palveluille tai kieltävät oppilaan ohjaamisen opiskeluhoollon palveluihin. Eräs opettaja nosti esille tiedonsiirron heikentymisen, jos opettajan täytyy pyytää opiskeluhoollon konsultointia oppilaasta nimettömänä.

Että ehkä semmoinen huoltajan kanssa, jos menee yhtään, eikä tarvitse mennä sukset ristiinkään. – – Niin saattaa mennä monta vuotta, vaikka koko alakoulu siihen, että vasta yläkoulussa sitten tullaan tilanteeseen, että hei, nyt ei voi enää jatkaa näin. O1

No se on aika hankala tilanne, jos opettajana näkee, että lapsi tarvitsisi sitä ja vanhempi sanoo, että minun lapseni ei ole mikään hullu, ei se mitään psykologia tarvi. O5

Sitten tietenkin pahimmillaan se on sitä, että se huoltaja vastustaa kaikkea tai jotenkin että no eihän tässä nyt. – – Mutta huoltaja pystyy tavallaan aika isoja

asioita torppaamaan. O3

Vaikka yksilökohtainen opiskeluhoito on aina vapaaehtoista, tulee opettajan toimia, jos hänelle tulee huoli oppilaan terveydestä tai hyvinvoinnista (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Kärjistyneissä tapauksissa opettaja joutuu toimimaan ilman huoltajan tai oppilaan suostumusta.

Ja onko sitten viime kädessä vaikka se, jos sitten tilanne menee niin pahaksi, että vanhemmat on eri mieltä, että ei halua apua tai hakea. Niin sitten pitää vaikka tosiaan tehdä lastensuojeluilmoitus, että asiat menisi eteenpäin. O1

Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilas osallistuu moniammatilliseen palaveriin ja oppilaan ääni tulee kuuluviin. Palaverissa oppilaalta kysellään kuulumisia, hänen ajatuksiaan kuullaan ja hän tulee tietoiseksi palaverissa sovituista asioista sekä yhteisistä tavoitteista. Opettajien mukaan oppilas usein osallistuu vain johonkin osaan palaveria, jolloin aikuiset aloittavat palaverin tai jatkavat palaverin loppuun ilman oppilasta. Kaikki opettajat eivät kokeneet kuitenkaan selvänä sitä, milloin oppilaan on hyvä osallistua palaveriin.

Mutta minusta on hyvä, että se oppilas itse, kun hänen asioitaan tässä käydään läpi, niin että hän tietää ketkä hänen asioistaan keskustelee ja miksi. Ja sitten että meillä kaikilla on semmoinen yhteinen päämäärä mitä kohti mennä, että se ei ole semmoista salaista lapsen selän takana. O2

No ne on sitten oikeastaan erikseen semmoset palaverit, missä oppilas on mukana. Että silloin, kun puhutaan aikuisten kesken ja on paljon ammattilaisia, niin se menee kuitenkin semmoisella tasolla se terminologia ja kaikki muu. O5

Mutta voin sanoa, että siinä on kyllä varmasti vielä kehitettävää ja itelläkin hakemista. Että ei oo mulle kyllä sellainen ihan selkeä se. O3

Opettajat kokevat, että oppilaan ikä ja tilanne vaikuttavat siihen, millainen rooli oppilaalla on monialaisessa palaverissa. Oppilaan tulee tuntea olonsa palaverissa turvalliseksi, eikä tilanne saa tuntua liian hämmentävältä tai ahdistavalta. Eräs opettaja korosti, että oppilaan osallistuessa palaveriin myös hänelle annetaan vastuuta palaverissa sovituista asioista.

Riippuu niin tilanteesta ja lasten iästä, että miten valmis on. Mutta monta kertaa on hyvä, että lapsi on jollakin tavalla mukana. Mutta ei tietenkään, vanhempien, opettajien ja kaikkien psykologin ja muitten pitäisi ensin päättää, että mistä on kyse ja näin. O1

Mutta yläkouluikäistä kun puhutaan niin koko ajan läsnä, koska kun puhutaan hänen asioistaan. Ja sitten siinä on myös se vastuuttaminen. Että se mitä päätetään tai sovitaan, niin se ei ole niitten huoltajien käsissä pelkästään vaan sehän

on se oppilas itsen myös vastuussa omasta käyttäytymisestä ja toiminnasta. O4

Oppilaan roolia opiskeluhuollossa on tarkastelu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Hellsten, Raetsaari ja Suorsa (2023, s. 290) tutkivat millaisia erilaisia käsityksiä moniammatillisen asiantuntijaryhmän palaverissa voi esiintyä ja miten erilaiset käsitykset ohjaavat tuen järjestämisestä käytävää keskustelua. Tutkimuksessa nousi esille ammattilaisten tavoite saavuttaa keskustelussa ratkaisu, jossa oppilas taipuu koulun toimintatapoihin. Tutkijoiden mukaan oppilaat tarvitsevat dialogista keskustelua, jossa tarjotut ratkaisut kohtaavat oppilaan maailman eivätkä ole liian kaukana oppilaan omasta ajattelutavasta. (Hellsten ym. 2023, s. 300–301.)

Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille myös rehtorin ja koulun johdon roolin, jossa aktiivisuus opiskeluhuollon asioissa katsottiin eduksi. Opettajat kokevat rehtorien ja esimiesten toimivan tukena opiskeluhuollollisissa asioissa ja omaavan viimekäden tiedot kaupungin tasolla. Opettajien mukaan opiskeluhuollon työntekijöiden tulee tehdä tiivistä yhteistyötä rehtorin kanssa, tuoda työyhteisössä esille opiskeluhuollollisia asioita sekä olla yhteydessä koteihin. Kouluorganisaation sisäisten ammattilaisten lisäksi opiskeluhuollon toimijoiksi keskusteluissa mainittiin sairaalakoulu, lastensuojelu sekä puhe- ja toimintaterapeutit.

Koulun johdon ja rehtorin keskeistä roolia monialaisen yhteistyön edistäjinä ovat tutkimuksissaan esille nostaneet myös Gäddan ja kumppanit (2023) sekä Larsliden & Nilholm (2024). Hyvän johtajan taidoiksi tunnistettiin selkeä johtajuus, viestimistaidot, kaikkien osapuolien ymmärtäminen sekä yhteistyöhön kannustaminen ja tukeminen (Gädda ym. 2023, s. 15).

Opettajat kokevat kertyneen työkokemuksen edistäneen heidän kykyä tehdä monialasta yhteistyötä sekä auttaneen hyödyntämään laajemmin opiskeluhuollonpalveluita. Opettajien kokemusten mukaan työuran alussa huoltajat saattoivat epäillä opettajan ammatillisia valmiuksia. Kertynyt yhteinen historia lisäsi huoltajien luottamusta opettajia kohtaan. Myös ammattilaisten välillä yhteinen työkokemus katsottiin edistävän yhteistyötä ja selkeyttävän rooleja.

6.3 Pysyvyys

Työntekijöiden pysyvyys nousi yhdeksi keskeiseksi aiheeksi opettajien puheissa. Opettajat kokevat yhteistyön sujuvammaksi, kun sitä tehdään tuttujen ammattilaisten kanssa ja käytössä on

kaikille ennestään tutut toimintatavat. Opettajat mainitsivat vaihtuvuuteen liittyviksi ongelmiksi uusien toimintatapojen opettelu, katkoksen palvelun saatavuudessa sekä uuden luottamussuhteen rakentamisen. Opettajat kokevat, että erityisesti koulukurattorien ja -psykologien pysyvyydessä osana koulun opiskeluhoitoa esiintyy haasteita. Eräs opettaja arveli, että psykologien vaihtuvuuteen vaikuttaa heidän kapeat mahdollisuudet toteuttaa omaa ammatillisuuttaan sekä nosti esille työn mielekkyyden tärkeyden.

Että miten saatais pysyväksi, että ei vaihtuis vuosittain. Sama mun mielestä koulukuraattoreillakin, että jos välillä on saattanut työ-, lukuvuoden aikanakin niin useamman kerran vaihtua työntekijä. Joka tuntuu sitten meistäkin, työntekijöistä, joudutaan taas tutustumaan ja oppia toisenlaiset tai kenties toisenlaiset toimintatavat. O2

– – niin hän sanoi silloin, että hän ei jaksanut olla enää vaan se testiautomaatti. Että kun hän vaan testas ja testas ja testas. Mutta kun eihän oikeasti syntynyt mitään semmoisia asiakassuhteita edes, niinhän ei siinä edes raha auta. O3

Että välillä tuntuu, että me saadaan sitten kuulla, meillä ei vaikka oo koulupsykologia ollenkaan tai meidän kuraattori lähtee jonnekin. Sehän on kauhea tilanne, että ollaan pitkän aikaa, että ei oo ketään. O1

Työn mielekkyydestä osana opiskeluhoitoa monialaista yhteistyötä ovat tutkimuksessaan esille nostaneet muun muassa Ahtola ja Niemi (2014). Tutkijat puhuvat koulupsykologien roolista oppilaan oppimiskysymyksissä ja tunnistavat psykologien turhautumisen testiaan roolissa toimimiseen. He nostavat esille, että opettajien ammatillisen osaamisen vahvistaminen ei saisi johtaa muiden asiantuntijoiden osallisuuden vähenemiseen. (Ahtola & Niemi 2014, s. 140.)

Opettajien mukaan pysyvyys vaikuttaa myös oppilaisiin positiivisesti, sillä oppilaiden on helpompaa ottaa apua vastaan tutuilta aikuisilta. Opettajat kokevat, että työntekijöiden vaihtuvuus saattaa vaikuttaa siihen, haluaako oppilas mennä opiskeluhoitoa palveluiden pariin.

Että ne henkilöt tulee tutuksi puolin ja toisin. Että oppilaatkin näkee, että aijaa okei tää on yksi näistä koulun aikuisista. Ja sitten voi sanoa, just että opettajana pystyy sanomaan vaikka, että hei no muistatko sen erisnimi, joka oli silloin, että haluaisitko käydä erisnimelle juttelemassa näistä. – – kun ne kasvot, johon sille oppilaalle pystyy yhdistämään sen avun, niin se on tietenkin helpompaa ottaa vastaan. O3

Että sitten on taas vaihtunut työntekijä. Sitten ollaan tutustuttu ja voi olla, että lapsi taas sitten jännittää sitä uutta työntekijää ja sitten ei haluakaan mennä sinne. Jotenkin se tyssää sitten siihen. O2

Pysyvyys edistää opettajien mukaan myös huoltajien ja koulun välistä yhteistyötä, sillä hyvä kodin ja koulun välinen suhde ennen ongelmien ilmaantumista edesauttaa yhteistyötä. Huoltajien ja opettajan kertynyt yhteinen historia lisää opettajien mukaan huoltajien luottamusta opettajan näkemyksiä kohtaan. Opettajien mukaan hyvä suhteen rakentaminen huoltajien kanssa vaatii aikaa ja opettajan aktiivisuutta.

Kun oli nuori opettaja, ne vanhemmat oli tietenkin vähän kriittisiä. Mitähän se oikein osaan. Niin sitten oli se, että joku saattoi tulla sitten vaikka vuoden lopussa sanomaan, että kyllä he vähän epäili, että mitenhän tää toimii. Mutta tosi hyvin oot tehnyt ja ne on niinku tyytyväisiä. O1

Pysyvyyden merkitystä monialaisessa yhteistyössä ovat nostaneet esille myös Larslidenin ja Nilholmin (2024, s. 305) joiden mukaan pysyvyys opiskeluhoitotiimissä edistää ennaltaehkäisevän työotteen kehittämistä. Koskela (2009, s. 186) vuorostaan nostaa esille opettajien vaihtuvuuden haasteet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, kun tutustumisen ja luottamuksen prosessi joudutaan aloittamaan aina alusta.

6.4. Rakenteet

Opettajien käsityksien mukaan moniammatillista yhteistyötä edistää opiskeluhoollon työntekijöiden fyysinen läsnäolo koulussa ja mahdollisuus keskustella asioista kasvotusten. Opettajat toivovat, että opiskeluhoollon työntekijät jalkautuisivat taukotiiloihin ja pitävät päivittäisiä kohtaamisia esimerkiksi käytävällä yhteydenottokynnystä madaltavana tekijänä. Eräs opettajista toivoo, että koululla olisi paikalla aina joku opiskeluhoollon työntekijöistä.

Opettajien mukaan opiskeluhoollon työntekijöiden fyysinen läsnäolo edistää myös suhdetta oppilaisiin. Opettajat kokevat oppilaiden ottavan apua helpommin vastaan tutulta aikuiselta. Erään opettajan mukaan fyysinen läsnäolo edistää oppilaiden omatoimista hakeutumista opiskeluhoollon palveluiden pariin kuten terveydenhoitajan luokse. Opettajat toivovat opiskeluhoollon työntekijöitä mukaan koulun toimintaa ja luokkahuoneisiin.

Samankaltaisia tutkimustuloksia esittelevät myös Larslidenin ja Nilholmin (2021) tutkimuksessaan, jossa opiskeluhoitoryhmän näkyminen koulu arjessa katsottiin edistävän ennaltaehkäisevää opiskeluhooltotyötä. Opiskeluhoollon henkilön luoma yhteys luokkahuoneisiin sekä oppilaiden kanssa viettämä aika vahvisti suhteita ja luottamusta oppilaisiin. (Larsliden & Nilholm

2021, s. 303.) Myös Gädä, ja kumppanit (2023, s. 9) puhuvat näkyvyyden ja fyysisen läsnäolon merkityksestä monialaisen yhteistyön edistämisessä.

Opettajat toivovat opiskeluhooltoon sujuvampaa tiedonsiirtoa. Opettajat pitävät tärkeänä, että huoltajat sallivat tiedon jakamisen opettajalle ja opettaja on tietoinen asioista, jotka tukevat oppilaan koulunkäyntiä. Opettajat nostavat esille, että opiskeluhoollon palveluissa on salassa pidettävää tietoa, joka ei kuulu opettajalle. Opettajat eivät kuitenkaan koe saavansa aina kaikkea tarpeellista tietoa opetuksen järjestämisen kannalta. He toivovat saavansa tietoa vanhemmilta, oppishuollolta tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisilta siitä, onko johonkin toimintaan ryhdytty sekä jos asiat edistyvät suuntaan tai toiseen.

Se riippuu vanhemmista tavallaan siinä, että koska he saa päättää, että siirtykö se tieto vai ei. Ja sitten kuitenkin vielä, kun oppilaallakin, nuorellakin on se oma sanavalta siihen, että haluaako hän, että tämä siirtyy. O4

Mutta siinä on ongelmia sitten ollut semmoisia, että välttämättä se tieto ei ookaan siirtynyt sitten. Eli käy niin, että uusi opettaja ei saakaan nähdä niitä entisiä tietoja jostakin syystä, vaikka se järjestelmä ei anna sitten. – – Tai sitten huoltajan voi kieltää, vaikka muuttaa toiseen kouluun. O1

Opettajat näkevät riittävän tiedonsaannin auttavan opettajan epätietoisuuteen ja huoleen oppilaan hyvinvoinnista. Eräs opettaja nosti esille päällekkäisen työmäärän tekemisen, kun tietoa oppilaan tuesta ei ole välitetty opettajalle.

Ja sanotaan, että vaikka jos joutuu lastensuojeluilmoituksen tekemään. Niin sen joutuu tekemään omalla nimellään. Sitä ei tehdä esimerkiksi koulun nimissä. Ja sitten siitä ei saa koskaan mitään tietoa. Että ottiko lastensuojeluyhteyttä, onko johonkin toimiin ryhdytty. – – opettajahan tekee lastensuojeluilmoituksen siksi, että hänellä on huoli siitä lapsesta. Niin huolihan ei tavallaan haihdu, kun hän ei tiedä, että tekeekö kukaan nyt mitään sen lapsen hyväksi. O5

Aikaisemmat tutkimukset puhuvat myös tiedonsiirtoon liittyvistä haasteista. Koskelan (2009) tutkimuksessa tieto salassapitosäädösten tulkitsemisesta, sisällöstä ja olomassaolosta koettiin kirjavaksi. Tiedonsiirron epätasaisuus vaikeutti oppilaan tukiprosesseja sekä resurssien kohdentamista. (Koskela 2009, s. 155–157.) Larssidenin ja Nilholmin (2021, s. 305) mukaan salassapitovaatimusten katsottiin heikentävän ammattilaisten välistä yhteistyötä. Myös Sainion ja kumppaneiden (2025, s. 280) tutkimuksessa tietoturvaan liittyvät salassapitokäytännöt nähtiin tiedonkulkua vaikeuttavana tekijänä. Heidän mukaansa ammattilaisten on välillä vaikea arvioida mikä tieto on kenellekin olennaista. (Sainio ym. 2025, s. 274; ks. myös Jalonen ym. 2024a, s. 313). Koskelan ja kumppanien (2013, s. 1316) tutkimuksessa osa opettajista koki tiedonkulun

kouluorganisaation sisällä olevan haastavaa, vaikka tiedon jakamiseen oli olemassa järjestelmällisiä suunnitelmia.

Tutkimuksessani esille nousi, että opettajat kokevat tärkeäksi kaupungin ja kunnan menetelmien tuntemisen opiskeluhuollon piirissä. Heidän mukaansa yhteystiedot monialaiseen yhteistyöhön tulisi olla hyvin saatavilla ja opettajan tiedossa. Opettajien mukaan monialaista yhteistyötä edistävät yhteiset aikataulut ja tavoitettavuus virka-aikana. Eräs opettaja nosti esille, että työntekijöiden satunnaiset työajat koululla tulisi sovittaa oppilaiden lukujärjestykseen.

Sekin voi olla joku iltapäiväaika, että jos ajattelee vaikka noitten pienten oppilaiden kohdalta, niin voi olla, että heillä on koulupäivä jo päättynyt. O3

Se on nyt tällä hetkellä ostopalveluna. Elikkä mun pitäisi tehdä töitä, että minä tai ensinnäkin ottaa selvälle, että kuka hän on, mistä hänet saa kiinni. Että se on vähän jäänyt semmoiseksi, tai onkin jäänyt sitten tosi etäiseksi tänä vuonna. O2

Opettajat olivat pääosin tyytyväisiä kouluterveydenhoitajan ja kuraattorin saatavuuteen kouluarjessa. Useimmat opettajista pitivät tärkeänä, että kuraattori on paikalla jokaisena koulupäivänä. Opettajat kokevat, että etenkin psykologipalveluiden saatavuus kouluissa tulisi turvata. Opettajien mukaan riittävät koulupsykologin palvelut edistäisivät oikea-aikaista tukea. Etenkin tutkimuksiin on opettajien mukaan pitkät jonot. Yksi opettajista toi esille myös suuremmat resurssitarpeet keskittymistiimin ja sairaalakoulun palveluille. Opettajat kuvailivat nykytilannetta, jossa psykologinpalvelut ovat eräänlainen pullonkaula, johon oppilaat jonottavat.

No siis nopeammin pitäisi saada apua. – – Semmoisia ketä on, jotka oikeasti näkee, että ei vaan pärjää, niin pitäisi päästä avun piiriin heti. O1

Ja sitten usein se prosessi kestää kauemmin, että jos kevätlukukaudella huomataan, että pitää ruveta tutkimaan, niin ei se sinä samana keväänä tuu valmiiksi se asia. O5

Opettajat toivat esille opiskeluhuollon toiminnan ja tarpeen muutokset työuransa aikana. Opettajat kokevat opiskeluhuollon tarpeen kasvaneen ja oppilaiden tarvitsevan monialaista tukea aikaisempaa enemmän. Muuttuneen maailman tilanteen lisäksi eräs opettaja pohti vaikuttaako tuen tarpeen kasvuun aikaisempaa parempi tuen tarpeiden tunnistaminen ja tiedostaminen. Opettajat toivoivat opiskeluhuollon työnjakoon lisää selkeyttä ja systemaattisuutta. Eräs opettaja nosti esille monialaisen yhteistyön kirjaamisprosessin työläyden, joka vie aikaa pois itse varsinaiselta työltä. Opettajat eivät kokeneet hyvinvointialueuudistuksen vaikuttaneet merkittävästi monialaiseen yhteistyöhön koulussaan. Muutaman opettajan mukaan uudistuksen koetut

vaikutukset näkyivät tiedonsiirron haasteissa, kuten opiskeluhuollon työntekijöiden rajoitetussa Wilman käytössä. Toisen opettajan mukaan Wilman käyttöön liittyvät haasteet ovat jo ratkennut ja toinen opettajista tunnisti edelleen haasteita tiedonsiirrossa. Eräs opettaja otti esille myös haasteen ottaa yhteyttä ostopalveluna olevaan koulupsykologiin, kun yhteystiedot eivät olleet opettajan tiedossa. Opettaja kuvaili psykologipalveluiden jääneen etäiseksi kuluneena lukuvuotena. Opettajat kertoivat saaneensa vain vähän koulutusta opiskeluhooltoon liittyen ja kokivat itse työn opettaneen taitoja monialaiseen yhteistyöhön. Opettajien mielipiteet erosivat siinä, oliko saatu koulutus ja tieto opiskeluhollosta riittävää.

7. Kokoava tarkastelu

7.1 Visio opiskeluhuollon tavoitetilasta ja pohdintaa

Tässä tutkielmassa eksperttiluokanopettajat kuvailevat käsityksiään yksilökohtaisen opiskelu-
huollon ideaalista. Näiden opettajien käsitysten pohjalta muodostin kuvan tavoitetilasta, joka
kuvailee toivottua tulevaisuuden tilaa opiskeluhuollosta. Lähtökohtana tavoitetilassa on monia-
laisen yhteistyön sujuvuus. Ideaalissa opiskeluhuollossa kaikki työntekijät ovat fyysisesti pai-
kan päällä koululla ja osa koulun toimintaa. Opiskeluhuollon työntekijät osallistuvat luokka-
huonetoimintaan, viestintään kotien kanssa, vanhempainiltoihin sekä koulun juhliin. Opettajat
voivat kohdata opiskeluhuollon työntekijöitä päivittäin ja myös oppilaat kohtaavat heitä, jolloin
työntekijät tulevat oppilaille tutuksi.

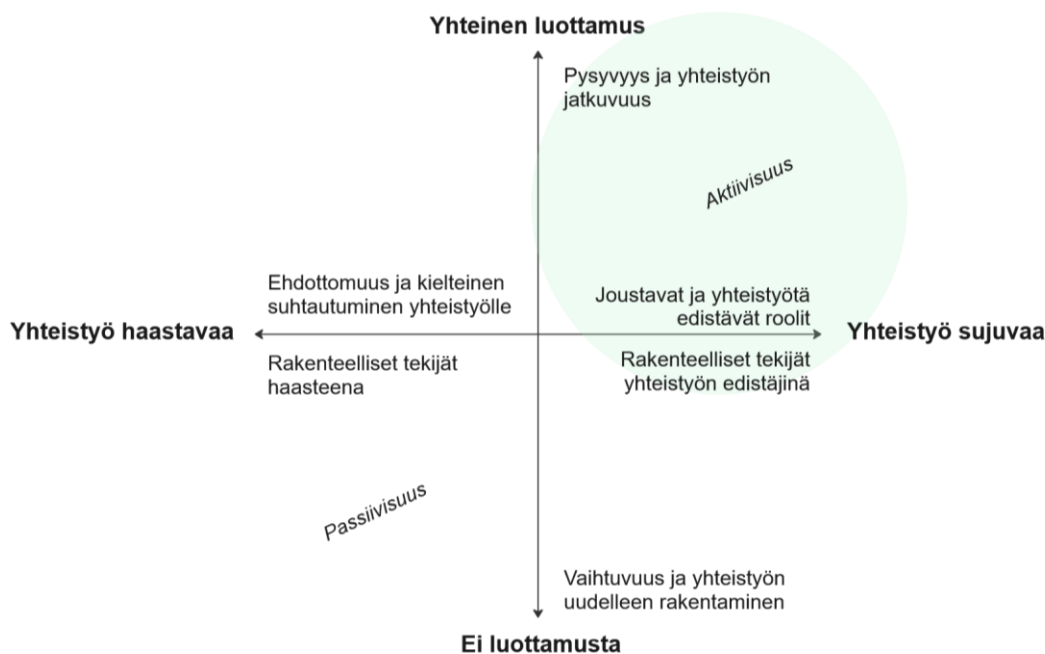
Tavoitetilassa monialaisessa yhteistyössä vallitsee luottamus oppilaan, huoltajien, opettajan ja
muiden työntekijöiden välillä. Opettaja on tutustunut huoltajiin ja muodostanut kodin kanssa
positiivisen suhteen ennen ongelmien syntymistä. Huoltaja tekevät mielellään yhteistyötä kou-
lun kanssa ja luovuttavat opetuksen ja oppilaan koulunkäynnin kannalta hyödylliset tiedot opet-
tajalle. Tiedonsiirto on sujuvaa ja opettajat pystyvät matalalla kynnyksellä olemaan yhteydessä
opiskeluhuollon työntekijöihin. Opiskeluhuollon työntekijöitä on riittävästi koululla töissä ja
heillä on riittävät resurssit hoitaa oppilaiden asioita ilman kuukausien odotusta.

Tavoitetilassa opiskeluhuollon työntekijät ovat motivoituneita, heillä on hyvä asenne ja selkeä
rooli yhteistyössä. Toisaalta roolit ovat joustavia ja mukautuvat oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.
Johto tukee opiskeluhuollon toimintaa, tekee yhteistyötä opiskeluhuollon kanssa sekä huomioi,
että opettajilla on tarvittavat tiedot ja taidot. Työntekijöiden vaihtuvuus on vähäistä ja etenkin
koulupsykologien ja -kuraattorien saatavuus turvataan läpi lukuvuoden. Opiskeluhuollon työn-
tekijöillä on yhteistä työhistoriaa, he tuntevat toisensa ja käytössä on kaikille tutut toimintata-
vat. Opettajat tuntevat kaupungin ja kunnan toimintatavat ja heidän on helppo ottaa yhteyttä
koulun ulkopuolisiin toimijoihin.

Tavoitetilassa oppilas osallistuu palavereihin ikätaso huomioiden ja hänen osallisuus sekä toi-
mijuus huomioidaan opiskeluhuollon asioissa. Koululla on selkeät käytänteet oppilaan roolista
palaverissa. Oppilaat tuntevat koulun aikuiset ja haluavat keskustella heidän kanssaan omista

asioistaan. Tavoitetilassa oppilaat myös sitoutuvat opiskeluhollossa yhdessä sovittuihin asioihin.

Jokaiseen tutkimukseeni pääteemaan liittyy opettajien käsitysten mukaan edistäviä ja heikentäviä tekijöitä. Tutkimukseeni tavoitteena on tarkastella opiskeluhollossa ideaalia, joka tuli kuitenkin usein esille opettajien puheissa käytännössä koettujen haasteiden kautta. Tavoitetilaa haastavien tekijöiden tunnistaminen on tärkeää opiskeluhollossa ideaalin tunnistamisessa sekä opiskeluhollossa ideaalin kehittämisessä. Tutkimustulosteni neljän pääteeman pohjalta loin kuvion, joka kuvastaa opiskeluhollossa monialaisen yhteistyön ideaalia. Sujuva monialainen yhteistyö perustuu luottamukselle, jota olen kuvannut pystyakselilla. Vaaka-akselilla kuvaan yhteistyön sujuvuutta suhteessa rooleihin ja rakenteellisiin muutoksiin. Kuviossa 4 esittelen nämä monialaista yhteistyötä edistävät ulottuvuudet.



Kuvio 4. Opiskeluhollossa ideaali monialaisessa yhteistyössä

Visio tavoitetilasta on muodostettu vähintään kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien eksperttiluokanopettajien käsityksistä. Tutkimuksessani esille nousi opettajien työuran aikana kertynyt taito hyödyntää opiskeluhollossa palveluita monipuolisemmin. Opettajat kertoivat, että etenkin itse työ on toiminut kouluttajana monialaiseen yhteistyöhön, eikä opiskeluhoitoon liittyviä koulutuksia juurikaan ole ollut. Opettajat nostivat myös esille opiskeluhollossa roolin ja palveluiden tarpeen muutoksen kouluarjessa työuransa aikana.

Tutkimukseni tulokset monialaisesta yhteistyöstä olivat linjassa aikaisempien tutkimuksien kanssa. Sainio ja kumppanit (2025, s. 271) tutkivat keväällä 2024 monialaista yhteistyötä edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä oppilaitoksissa hyvinvointityön kontekstissa. Moniammatillista yhteistyötä katsottiin tukevan ammattilaisten hyvä saatavuus, matalan kynnyksen aikuisten läsnäolo sekä ammattilaisten määrän lisääntyminen (Sainio ym. 2025, s. 276–277). Työsuojelurahaston vuosina 2022–2024 toteuttamassa tutkimushankkeessa opiskeluhuollon moniammatillisen tiimin jäsenet toivoivat kasvokkaisia kohtaamisia, joiden koettiin parantavat yhteistyötä ja tiedonvaihtoa. Lisäksi ehkäisevään työhön kaivattiin enemmän aikaa syntyneiden ongelmien ratkomisen sijasta. (Jalonen ym. 2024b, s. 18.) Tutkielmani kanssa samoihin aikoihin tehdyt tutkimukset osoittavat moniammatilliset yhteistyön kehittämisen tarpeen koulukontekstissa sekä tarpeen siitä, että ammattilaiset voisivat kohdata arjen työssä ja keskustella matalalla kynnyksellä.

Ammatillisen osaamisen merkitys ja koulutukset ovat esillä myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Jalosen, Laasasen ja Salmisen (2024b, s. 315) mukaan tärkeimpiä moniammatillista yhteistyötä edistäviä tekijöitä ovat pysyvät yhteistyökäytänteet, johtamisjärjestelyt sekä säännöllinen koko henkilöstöä koskeva monialainen koulutus. Yhteistyö vaatii, että toisten ammattilaisten toimintatavat tunnetaan (Peltola ym. 2020, s. 127). Larsliden & Nilholm (2024, s. 306) toivat tutkimuksessa esille, että opiskeluhoitoryhmän työtä tulisi painottaa opettajien rekrytoinnissa. Tutkijoiden argumentteihin vastaten ja omiin tutkimustuloksiini peilaten pitäisinkin tärkeänä, että luokanopettajakoulutuksessa painotettaisiin entistä enemmän monialaisen yhteistyön merkitystä opettajan työssä. Näin myös noviisiopettajilla olisi tietoja ja taitoja monialaisen yhteistyön toteuttamiseen jo työuransa alussa.

Tutkimukseni tuloksissa opettajat käsittävät, että oppilaan rooli tulee olla osallistuva ja oppilaan ääni tulee saada kuuluviin monilaisissa palavereissa. Opettajat eivät olleet kuitenkaan varmoja missä määrin tai milloin oppilas osallistuu monialaisiin palaveriiniin. Oppilas ja opiskeluhoitolaki (1287/2013) velvoittaa ottamaan huomioon oppilaan omat toivomukset ja mielipiteet häntä koskeissa ratkaisuissa ikä-, kehitystaso ja henkilökohtaiset edellytykset huomioiden (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013). Kuitenkin myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien kokevan haastavana määrittää oppilaan roolia palaveriiniin. Suholan (2017, 189) tutkimuksessa oppilaiden osallisuus opiskeluhoollon toimijoina toteutui keskimääräisesti kes-

kinkertaisella tasolla oppilaiden kokemana. Hellsten ja kumppanit (2023, 302) nostivat tutkimuksessaan esille, että yksittäisen ammattilaisen haaste on löytää riittävästi aikaa oppilaan kohtaamiselle ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiselle. Näiden tutkimustulosten perusteella opettajat kaipaisivat selkeämpiä käytänteitä oppilaiden opiskeluhollossa toteutuvan osallisuuden turvaamiseksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus perustuu hyvään tieteelliseen käytäntöön, jossa tutkija noudattaa tutkimusetiikkaan kuuluvia eettisesti vastuullisia toimintatapoja (Kuula 2011, s. 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 150–151). Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa huomioon tulee ottaa tutkijan oma subjektiivisuus, jossa aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tahattomasti tutkimiseen. Täydellisen oman näkemyksen sulkeminen ja toisen kokemuksen ymmärtäminen ei ole mahdollista subjektiivisessa maailmassa. Tutkija toimii oman tutkimuksena tutkimusvälineenä ja tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Kun tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa ja niiden vaikutukset aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon sekä tietoisesti käsittelee niitä, voidaan hallitulla subjektiivisuudella parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen, 1994, s. 122; Eskola & Suoranta 1998, s. 211; Niikko 2003, s. 40–41.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisujaan sekä ottamaan kantaa tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, s. 209). Olen tehnyt tutkimuksessa valintoja ja rajauksia, joita olen pyrkinyt tuomaan lukijalle ilmi. Esimerkiksi aineistosta nousseet suorien lainausten anonymisoinnin olen perustellut ja tuonut esille lukijalle. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus ja aineistolainaukset lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä ja antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan huomioita (Huusko & Paloniemi 2006, s. 170). Aineiston analyysin olen avannut lukijalle vaihe vaiheelta, jotta lukija ymmärtää, miten olen tutkijana lopulliset aineiston teemat muodostanut. Taulukoiden avulla olen pyrkinyt tuomaan esille tekemiäni valintoja ja rajauksia aineistosta. Opettajien näkemysten kuvaaminen vaati toisen asteen reflektiota, jossa tutkijana astuin ulos omista kokemuksistani ja pyrin unohtamaan omat esioletukseni (ks. Niikko 2003, s. 47). Haastattelutilanteessa pyrin tutkijana olemaan neutraali ja välttämään tuomasta omia ajatuksiani tai reaktioitani esille. Osoitin kuitenkin haastat-

telussa empatiaa ja ymmärrystä, joka saattoi rohkaista haastateltavaa kertomaan lisää kokemuksistaan.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetti kertoo siitä, mittaako tutkimus juuri sitä ominaisuutta, mitä sillä halutaan mitata (Kimberlin & Winterstein 2008, s. 2278). Validiteetti määräytyy sen mukaan, kuinka tarkoituksenmukainen mittaristosta saatujen analyysien tulkinta on. Sisältövaliditeetti kertoo siitä, miten hyvin mittari edustaa ilmiötä, jota sen on tarkoitus mitata. Rakennevaliditeetti kertoo siitä, mitaako mittari tarkoituksenmukaista ilmiötä, käsitettä tai ominaisuutta (Sürücü & Maslakçı 2020, s. 2695–2700).

Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan selkeällä aineiston esittelyllä ja tulosten muodostamisen kuvaamisella. Aineiston analyysistä olen esitellyt lukijalle analyysin eri vaiheet ja nostanut esille aineistossa esiintyviä opettajien käsityksiä muodostavia esimerkkejä. Tutkimukseni validiteettia olen pyrkinyt vahvistamaan aiheeseen liittyvällä käsitteistöllä. Aineistoni mittaristoon laatimani teemahaastattelukysymykset olen pyrkinyt pitämään mahdollisimman avoimina, jotta opettajien omilla kokemuksilla on tilaa tulla esille. Tutkimukseni teoria tukee tuloksiani ja tutkimukseni löydöksiä voidaan jossain määrin soveltaa muihinkin opettajaryhmiin. Tutkimuksen tulokset vastaavat asettamiini tutkimuskysymyksiin ja opettajien käsitysten voidaan katsoa tulevan ilmi tarkoituksenmukaisesti opiskeluhollosta.

Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen johdonmukaisuutta, vakautta, ennustettavuutta ja tarkkuutta (Lincoln & Guba 1997, s. 292). Reliabiliteetti tarkoittaa mittarin kykyä tuottaa samankaltaisia tutkimustuloksia eri ajankohtina. Vahva positiivinen korrelaatio mittaustulosten välillä kertoo reliabiliteetista, vaikka identtisten tulosten tuottaminen ei ole mahdollista. (Sürücü & Maslakçı 2020, s. 2707.) Fenomenografisen tutkimuksen tuloksien luotettavuuden arvioinnissa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen (Niikko 2003, s. 39).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan tuotettujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta (Niikko 2003, s. 40). Tutkimukseni reabiliteettia tarkastellessa, voidaan todeta, että tutkimustulosteni teemoina esittelemäni kuvauskategoriat ovat johdonmukaisia aikaisempien tutkimuksien kanssa. Näin ollen voidaan uskoa, että tutkimukseni mittaristo tuottaisi samankaltaisia tuloksia myös toisena ajankohtana. Valitsin tutkimushenkilöiksi kokeneet

eksperttiluokanopettajat, jolloin esille tulleet käsitykset edustavat työelämässä pidempään olleita luokanopettajia. Opettajien käsitykset olivat keskenään melko yhteneväisiä, mutta on mahdollista, että toinen tutkija voisi päätyä toisenlaisiin kategorioihin.

Luotettavuuteen ja yleistettävyyteen liittyy myös aineiston laatu ja määrä. Tämän tutkimuksen aineisto koostui viiden luokanopettajan haastattelusta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, jotka pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä, vaan laatu ja käsitteellinen kattavuus (Eskola & Suoranta 1998, s. 18).

Validiteetin ja reliabiliteetin käyttöä laadullisen tutkimuksen mittareina on kyseenalaistettu, sillä ne viittaavat oletukseen yhdestä todellisuudesta (Lincoln & Guba 1997, s. 290–292; Tuomi & Sarajärvi 2022, s. 133). Olmstedin (2024, s. 55) mukaan laadullisessa tutkimuksessa totuusarvon käsite validiteetin mittarina hyväksyy sen, että on olemassa useita mahdollisia todellisuuksia. Tässä tutkimuksessa olen tuonut esille, että kyseessä on opettajien käsitykset, joihin vaikuttaa heidän aikaisempi kokemusmaailma. Fenomenografiassa tutkittavien yksilölliset ajatukset jäävät tuloksissa taka-alalle ja tulokset esittelevät kuvauksen kollektiivisella tasolla (Niikko 2003, s. 49). Koska aineistoni oli kohtalaisen pieni, nostan tuloksieni sisällä esille myös yksittäisten opettajien ajatuksia sekä kuvausta vaihtelusta opettajien ajatuksissa.

Reliabiliteetin soveltuminen laadulliseen tutkimukseen nostaa esille myös näkökulman sosiaalisen maailman epävakauksesta, jossa tietty tutkimusympäristö voi muuttua sen myötä, että sitä tutkitaan (Sin 2010, s. 310). Myös sisäisen arvioinnin reliabiliteetin uskottavuutta on kyseenalaistettu sillä, että toiset tutkijat eivät tunne aineistoa samalla tavalla kuin alkuperäinen tutkija (Niikko 2003, s. 40). Tutkimushenkilöinä toimineet luokanopettajat työskentelivät aineistonkeruun aikana eri kouluissa, joten tutkimuksen vaikutuksia tutkimusympäristöön voidaan pitää tutkielmassani kohtalaisen pieninä.

Uljensin (1989, s. 52) mukaan validiteetin ja reliabiliteetin mittarit soveltuvat sellaisenaan paremmin määrällisen tutkimuksen arviointiin. Laadullisen tutkimuksen validiuden kysymyksessä tulisi keskittyä aineiston ja tulkin väliseen suhteeseen prosessina sekä tuloksena. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, perustuvatko saadut tulokset aineistoon ja kuinka tarkasti tulok-

set heijastavat aineiston sisältöä. (Uljens 1989, s. 53). Uljensin kritiikkiin perustuen pyrin tuomaan tutkimuksen luotattavuuden tarkastelussa esille tuloksieni sopivuutta suhteessa keräämääni aineistoon.

Tutkijan tulee kiinnittää huomiota eettisiin ratkaisuihin koko tutkielman ajan. Aineiston hankinta, tulosten kirjaaminen, säilyttäminen ja raportointi kuten myös tutkimuskohteen ja menetelmien valinta vaativat etiikan moraalisia valintoja (Clarkeburn & Mustajoki 2007, s. 317; Kuula 2011). Ennen tutkimuksen toteuttamista hain Rovaniemen Koulutuspalveluilta tutkimusluvan, jossa käy ilmi, mihin käyttötarkoitukseen keräämääni aineistoa tutkijana käytän. Tutkimusluvan myötä sitouduin noudattamaan henkilöstölain ja julkisuuslainsäädöksi. Tämä tarkoitti esimerkiksi henkilötietojen lainmukaisen käsittelyä ja sekä salassapitovelvoitteita (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 1999; Tietosuoja laki 1050/2018). Tutkittavalle tulee muodostua selkeä kuva tutkimuksen tarkoituksesta sekä tietojen käsittelystä (von Bonsdorff, Järvensivu & von Bonsdorff 2018, s. 2).

Ennen aineistonkeruuta informoin tutkimushenkilöitä tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, että keräämääni aineistoa käytetään vain tähän pro gradu -tutkielmaan. Tutkimushenkilöt olivat tietoisia osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että heillä oli lupa keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tahansa tutkimuksen tekemistä. Kerroin tutkimushenkilöille anonymiteetin turvaamisesta ja siitä, että tulen poistamaan tunnistetiedot tutkielmastani. Tutkimusaineistoa olen säilyttänyt salasanan takana omalla tietokoneellani ja tulen poistamaan aineiston tutkielman valmistuttua. Eettisen arvioinnin ymmärtäminen osaksi tutkimuksen koko elinkaarta on auttanut minua tutkijana pohtimaan eettisiä valintojani (von Bonsdorff, Järvensivu & von Bonsdorff 2018, s. 2).

7.3. Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tulokset kokoavat luokanopettajien käsityksiä opiskeluhuollon tavoitetilasta. Opettajien näkökulmat ovat tärkeää tietoa siitä, miten opiskeluholto näyttäytyy opettajan arjessa. Opettajat kokivat pääasiassa yksilökohtaisen opiskeluhuollon toimivan hyvin ja tarjoavan oppilaille tarvittavaa tukea koulunkäyntiin ja hyvinvointiin. Jokainen opettaja löysi kuitenkin myös kehitettävää opiskeluhuollon toiminnassa. Erityisesti sujumaton yhteistyö, riittämättömät henkilöresurssit ja ammattilaisten vaihtuvuus koettiin opiskeluhuollon toimintaa heikentävinä tekijöinä. Opettajat olivat myös huolissaan siitä, että kaikki oppilaat eivät saa tukea riittävän

ajoissa. Etenkin koulupsykologien saatavuus tulisi turvata läpi lukuvuoden. Organisaatiotasolla olisi tarpeellista pohtia, miten opiskeluhoollon henkilöstön pysyvyyteen voitaisiin vaikuttaa.

Myönteinen yhteistyö kodin kanssa korostui kaikkien opettajien käsityksissä osana tavoitetilaa. Kodin ja koulun väliselle yhteistyölle tulisi varata riittävästi aikaa lukuvuoden alussa ennen kuin ongelmat ilmenevät. Yhteistyön luomisen ei tulisi jäädä vain opettajan vastuulle ja opettajien mukaan opiskeluhoollon työntekijöiden tulisi myös aktiivisesti viestiä koteihin yhteisöllisellä tasolla. Positiiviselle pohjalle rakennettu vuorovaikutus ja yhteinen kasvatuskumppanuus kantavat opettajien kokemana vaikeidenkin tilanteiden yli.

Tulokset peilautuivat opettajien arkeen ja kokemuksiin. Opettajat näkivät opiskeluhoollon tavoitetilaa edistävinä tekijöinä erityisesti luottamuksen monialaisessa yhteistyössä sekä ammatilaisten pysyvyyden ja jatkuvan palvelun saatavuuden. Opettajan vaihtuvuus aiheuttaa erilaisia haasteita opiskeluhoollotyölle kuin esimerkiksi terveydenhoitajan vaihtuvuus (Koskela 2009, s. 233). Näihin näkökulmiin ei tässä tutkimuksessa saatu vastauksia.

Opettajat toivat tutkimuksessa esille, miten kertynyt työkokemus on auttanut hyödyntämään laajemmin opiskeluhoollonpalveluita opettajan työssä sekä toimintatapojen tutuksi tuleminen on edistänyt kykyä tehdä monialaista yhteistyötä. Esitänkin, että tutkimuskentällä olisi tilaa tutkimukselle, jossa selvitetään vastavalmistuneiden luokanopettajien käsityksiä opiskeluhoollon roolista opettajan työssä sekä näkemyksiä omista valmiuksista monialaiseen yhteistyöhön. Opiskeluhoollon ideaalia voitaisiin myös tarkastella huoltajien näkökulmasta. Syventymällä huoltajien käsityksiin opiskeluhoollosta, voitaisiin nähdä, miten huoltajat kokevat monialaisen yhteistyön sekä opiskeluhoollon roolin oppilaan koulunkäynnin tukemisessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskeluhoollon ideaalia luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksesta voi olla hyötyä kaikille opettajille, mutta erityisesti niille, joilla ei ole vielä vankkaa kokemusta monialaisesta yhteistyöstä. Toisaalta tutkimukseni tulokset voivat tarjota näkökulmia koulun johdolle opiskeluhoollon kehittämiseen koulun arjessa. Tutkimukseni tuloksia voidaankin hyödyntää yleisesti monialaisen yhteistyön kehittämisessä opiskeluhoollossa. Toivon, että tämä tutkimus nostaa esille opiskeluhoollon positiivisessa näkökulmassa, mutta herättää myös kriittistä ajattelua sekä synnyttää kiinnostusta jatkotutkimukselle.

Opiskeluhuollolle on vahva tarve myös tulevaisuuden kouluissa. Tulevina vuosina ajankoh-
taiseksi tulee tarkastella, miten syksyllä 2025 voimaan tullut oppimisen ja koulunkäynnin tuen
uudistus vaikuttaa monialaiseen yhteistyöhön, sekä opiskeluhoollon rooliin oppilaan koulun-
käynnin tukemisessa.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjäläinen, E., Ahonen, S., Saari, S. & Syrjälä, L. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 114–160. Helsinki: Kirjayhtymä. 114160.
- Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School psychology international*, 35(2), 136–151.
- Allardt, E. (1980). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia* (1. p., muuttam. lisäp.). WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. New Orleans (La.): American Association of Colleges for Teacher Education. 3–34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf> (Luettu 29.2.2024).
- von Bonsdorff, M., von Bonsdorff, M., & Järvensivu, A. (2018). Tutkimusetiikka yhä tärkeämpää työelämän tutkimuksessa. *Työelämän tutkimus*, 16(1), 1–3.
- Carter, B., Young, S., Ford, K., & Campbell, S. (2024). The Concept of Child-Centred Care in Healthcare: A Scoping Review. *Pediatric reports*, 16(1), 114–134.
- Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Corral-Granados, A., Rapp, A. C., & Smeplass, E. (2025). Nordic challenges related to exclusion and local responses in Swedish, Finnish, and Norwegian urban compulsory education. *Education Inquiry*, ahead-of-print, 1–32.
- Echeverria, A. (2025). Intersectionality. *Annals of anthropological practice*, 49(1).
- Eduskunta. (2025). *Riittääkö rinnakkaiskoulujärjestelmä*. <https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/historia/eduskunta-tekee-paatoksen-peruskoulusta/Sivut/riittaako-rinnakkaiskoulujarjestelma.aspx> (Luettu 29.9.2025).
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Finlex (2025). Lainkirjoittajan opas. 12.5 Tietosuojalainsäädäntö. <https://lainkirjoittaja.finlex.fi/12-yleislait-ja-eraat-yleiset-saantelyt/12-5/#top> (Luettu 18.9.2025).

- Fleming, P., Bamford, D. & McCaughley, N. (2005). An exploration of the health and social wellbeing needs of looked after young people- a multi-method approach. *Journal of interprofessional care*, 19(1), 35–49.
- Gädda, F., Hemberg, J., & Nyman-Kurkiala, P. (2023). School health care and multiprofessional collaboration in compulsory school - teaching staff's perceptions. *Cogent education*, 10(2), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2241644>
- Heiskanen, N., Viljaranta, J., & Moisio, P. (2025). Lapset ja nuoret hyvinvointialueiden alueellisissa opiskeluhoitosuunnitelmissa. *Kasvatus*, 56(3), 288–307.
- Hellsten, S., Raetsaari, K., & Suorsa, T. (2023). Keskustelu oppilaan tuen järjestämisen mahdollisuuksista ja ehdoista. Subjektitieteellinen näkökulma yksilökohtaisen opiskeluhoillon toteutumisesta. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 58(4), 290–304.
- Hellsten, S., Suorsa, T. & Muukkonen, H. (2021). ”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?” – Opiskeluhoitoryhmän ammattilaisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa. *Kasvatus*, 52(3), 334–346.
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E., & Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia: Opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hjörne, E. & Saljo, R. (2004). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and education*, 15(4), 321–338.
- Holmström, A., Tuominen, H., Laasanen, M., & Veermans, M. (2025). Oppilaiden kouluinnon ja -uupumuksen profiilit: Erot oppimisen itsesäätelyn minäpystyvyydessä ja moniammatillisessa hyvinvoinnin tuessa. *Kasvatus*, 56(3), 362–379.
- HUS (2022). Lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen kysyntä on kasvanut – tarvetta on erityisesti matalan kynnyksen palveluille. Mediatiedote. <https://www.hus.fi/ajankohtaista/lasten-ja-nuorten-mielenterveyspalvelujen-kysynta-kasvanut-tarvetta-erityisesti> (Luettu 2.2.2024).
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatus-tieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita: Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Otava.

Jalonen, H., Laasanen, M., Salminen, J., Rantamäki, A., Raukola-Lindblom, M., Lindell, J., Niemi T. & Rautava P. (2024b). *Leveämmät hartiat vai syvempiä kuiluja?: Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet perusopetuksen opiskeluhollossa. MONOPS-hankkeen loppuraportti*. Vaasan yliopisto.

Jalonen, H., Salminen, J., & Laasanen, M. (2024a). Moniammatillinen yhteistyö opiskeluhollossa – tasapainoilua jännitteiden välillä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 61(2), 306–322.

Jauhiainen, A. (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio: Suomen oppivelvollisuus-koulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle*. Turun yliopisto.

Kaarakainen, S., Kyösti, A., & Helenius, J. (2025). Nuorten yksinäisyys – auttavatko opiskelu-huoltopalvelut? Laadullinen analyysi Nuortennetin vertaiskeskusteluista arvonmuodostuksen näkökulmasta. *Kasvatus*, 56(3), 346–361.

Kaipanen, M. (2023). Koulut joutuvat pian puuttumaan järeämmin oppilaiden poissaoloihin – kaksi äitiä kertoo, miksi heidän lapsensa eivät halua mennä kouluun. Yle. <https://yle.fi/a/74-20028813> (Luettu 2.2.2024).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2019). *Opiskeluholllon tila yleissivistävässä koulu-tuksessa*. Tiivistelmä. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/docu-ments/KARVI_T0119.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0119.pdf) (Luettu 31.1.2024).

Kantele, P. & Vehkakoski, T. (2023). Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyöta-hojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakir-joissa. *Kasvatus*, 54(1), 5–19.

Karila, K. & Ropo, E. (1997). Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opet-tajatutkimusten valossa. Teoksessa Eriksson, M., Eräsaari, R., Filander, K., Huttunen, R., Häk-kinen, P., . . . Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimus-laitos, 149–157.

Kasanen, K., Parhiala, P., & Torsti, J. (2025). Opiskelijahuollon psykologia -opintojakso vah-vistaa osaamista ja tekee yhteisöllisestä työstä näkyvää. *Kasvatus*, 56(3), 403–404.

- Kauppi, A. (2025). *Tiedonsiirrot perusopetuksessa opetustoimen ja sosiaalihuollon välillä*. Lapsen oikeudet ja asema moniammatillisissa verkostoissa luento 10.9.2024. Lapin yliopisto.
- Kekoni T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen S. & Hirvonen J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytäntöinä. Teoksessa Mönkkönen, K., Kekoni, T., & Pehkonen, A. (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus, 12–32.
- Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American journal of health-system pharmacy*, 65(23), 2276–2284.
- Kiviniemi K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Laajalahti, A., Valli, R., Aaltola, J., & Herkama, S. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.), 73–87. PS-kustannus.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, terveystieteen laitos.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan*. Väitöskirja. Lapin yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Koskela, T., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). *Pupil welfare in Finnish schools - communal or falling apart? Early child development and care*, 183(9), 1311–1323.
- Koskela, T., Reis, T., & Sinkkonen, H. (2016). Irrallisuudesta osallisuuteen – valmiuksia koulupudokkuuden vähentämiseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(4), 9–23.
- Kuntaliitto (2022a). *Kuntien ja hyvinvointialueiden yhteistyön strateginen johtaminen*. Taustamateriaali. https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/Kuntien%20ja%20hyvinvointialueen%20yhteisty%C3%B6n%20strateginen%20johtaminen_tau%20tamateriaali102020%20%283%29_0.pdf (Luettu 1.2.2024).
- Kuntaliitto (2022b). *Opiskeluhoollon järjestäminen 2023. Pikaopas muutoksessa*. <file:///C:/Users/milja/Downloads/2210-Opiskeluhoollon-jarjestaminen-2023-2022.pdf> (Luettu 9.12.2023).
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Kuusisto, E., Koskela, T., Viljanen, M., & Järvelä, V. (2025). Näkymätön näkyväksi – yläkou-
lun opettajien tuen tarve luokanohjaajan opiskeluhoultotehtävissä. *Kasvatus*, 56(3), 327–345.
<https://doi.org/10.33348/kvt.162448>
- Lachner, A., Jarodzka, H. & Nückles, M. (2016). *What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities*. *Instructional science*, 44(3), 197–203.
- Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta 377/2022. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2022/377> (Luettu 10.9.2025).
- Lakkala, S., Turunen, T., Laitinen, M., & Kauppi, A. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana - Opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(1), 47–59.
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/621> (Luettu 15.10.2025).
- Larsliden, B., & Nilholm, C. (2024). Is it possible for pupil welfare teams to work health promoting and preventively? - A case study. *International journal of inclusive education*, 28(3), 296–310.
- Launis, K. (1997). Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa Eriksson, M., Eräsaari, R., Filander, K., Huttunen, R., Häkkinen, P., . . . Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Leinonen, J. (2023). *Monitoimijainen yhteistyö hyvinvoinnin edistämisen yhdyspinnoilla*. *Focus Localis*, 51(2), 62–68.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1997). *Naturalistic inquiry* ([Repr.]). SAGE.
- Lipponen, P. (2003). Kansakouluaate saapuu Kuopion maalaiskuntaan. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos [jakaja], 62–77.
- Lähdesmäki, S., Niemi, H., Maunula, M., Harju-Luukkainen, H., & Matthies, A. (2024). Kohti systeemistä toimintamallia lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin tukemiseksi sosiaali- ja opetusalan moniammatillisessa yhteistyössä. *Kasvun tuki -aikakauslehti*, 4(2), 26–37, <https://doi.org/10.61259/kt.146301>

- 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*. London: Falmer Press, 141–161.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). Kouluakäymättömyys Suomessa. *Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf (Luettu 7.10.2025).
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Norvapalo, K., & Thessler, K. (Toimittajat) (2017). *Monitoimijuus koulussa: Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen*. Lapin yliopisto.
- Olmsted, J. (2024). Research Reliability and Validity: Why do they matter? *Journal of dental hygiene*, 98(6), 53–57.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2023). *Opiskeluhoolto*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto> (Luettu 3.2.2024).
- Opetushallitus (2025). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja opiskeluhoolto*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-opiskeluhoolto> (Luettu 19.1.2024).
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287> (Luettu 10.1.2024).
- Pehkonen, A., Martikainen, K., Kinni, R. & Mönkkönen K. (2019). Asiakas moniammatillisessa yhteistyössä. Teoksessa Mönkkönen, K., Kekoni, T., & Pehkonen, A. (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*, 61–75, Gaudeamus.
- Peltola, M., Suorsa, T., Karhu, J. & Soini, H. (2020). Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin: Ammatilaisen arki oppilashuollon näyttämöillä. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 127–138.
- Pernaa, H., Salminen, J., Tuominen, M., Lindell, J., Kallio, H. & Rantamäki, A. (2023). Opiskeluhoollon uudelleenjärjestämisen vaaranpaikat. *Hallinnon Tutkimus*, 42(3), 376–381.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628> (Luettu 17.9.2025).

- Perälä, M., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., . . . Heiliö, P. (2015). *Monialainen opiskeluhuolto ja sen johtaminen*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Phoenix, A. & Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *The European journal of women's studies*, 13(3), 187–192.
- Pikkarainen, M., Hakala, J. T. & Kykyri, V. (2019). "Ulkopuolisuuden olo" - tapaustutkimus peruskoulun keskeyttäneiden romaninaisten koulukokemuksista. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja*, 50(2), 120–135.
- Puustinen, M., & Rantala, J. (2023). Politikointia koulussa – vai koululla?: Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneessa verkkokeskustelussa. *Politiikka*, 65(1), 5–26. <https://doi.org/10.37452/politiikka.112334>
- Raetsaari, K., & Hellsten, S. (2025). Uusia käsitteitä opiskeluhuoltopuheeseen. *Kasvatus*, 56(3), 380–385.
- Rajala, R. (1988). Nuorten opettajien stressin hallintakeinojen tehokkuus. Teoksessa Lauriala, A., Rajala, R., Keranto, T., Lapintie, K., Meisalo, V., & Perho, H. *Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa: Researching teacher's professional development and teacher education*, 47–61. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Rantala, J. (2003). Johdanto: koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*, 7–13. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos [jakaja].
- Rossi, L–M. (2021). Intersektionaalisuus – kun sukupuoli ei riitä. *Niin & näin: filosofinen aikakauslehti*, Vuosikerta. 28, Nro 1, 74–75.
- Saari, S. (1994). Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjänen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, 162–185. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sainio, M., Eskelinen, S., Aro, T., & Hämeenaho, P. (2025). Monialaista yhteistyötä edistävät ja vaikeuttavat tekijät oppilaitoksissa hyvinvointityön kontekstissa. *Kasvatus*, 56(3), 271–287.

Salminen J. Yksityinen oppikoulu kansayhteiskunnan hankkeena. (2003). Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. 78–93. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos [jakaja].

Salminen, J., Kallio, H., Lindell, J., Rantamäki, A. & Laasanen, M. (2023). ”Opiskeluhoolto onnistuu, kun hommat hoidetaan yhdessä”. *eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, 5–9.

Shavard, G. (2023). Teachers' Collaborative Work at the Boundaries of Professional Responsibility for Student Wellbeing. *Scandinavian journal of educational research*, 67(5), 741–753.

Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International journal of qualitative methods*, 9(4), 305–319. <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>

Sosiaali- ja terveysministeriö (2020). *Suomi tasa-arvon kärkimaaksi. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2020–2023*. Helsinki. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162588/STM_2020_35_J.pdf?sequence=6&isAllowed=y (Luettu 18.1.2024).

Sosiaali- ja terveysministeriö (2024). Opiskeluhooltopalvelut. <https://stm.fi/opiskeluhooltopalvelut> (Luettu 11.1.2024).

Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational researcher*, 24(6), 9–17.

Suhola, T. (2017). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: oppilashuoltoprosessi systeemisellä palvelukokonaisuutena*. Väitöskirja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto. <https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/130367/Timo%20Suhola%20A4.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Luettu 10.1.2024).

Summanen, A., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa: Tiivistelmä*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0418.pdf (Luettu 31.1.2024).

Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & management studies: an international journal*, 8(3), 2694–2726.

Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjänen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, 9–66. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tella, K. (2003). Vanhempien kouluvalintaoikeus 1990-luvun kansalaiskeskustelussa. Teoksessa Rantala, J. (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*, 94–115. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos [jakaja].

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2024). Yksilökohtainen opiskeluhoito. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoito/yksilokohtainen-opiskeluhoito> (Luettu 23.1.2024).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2025). *Monialainen yksilökohtainen opiskeluhoito*. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoitopalvelut/monialainen-yksilokohtainen-opiskeluhoito> (Luettu 19.9.2025).

Tietosuojalaki 1050/2018. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/1050> (Luettu 15.10.2025).

Tulikoura, J., Äikäs, A., Pesonen, H., & Carpelan, R. (2025). Vaativa monialainen tuki ja toimiva yhteistyö opiskeluhoitossa rehtoreiden kuvaamana. *Kasvatus*, 56(3), 308–326.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen, H. (2025). *Opiskeluhoito nuorten hyvinvointia tukemassa*. *Kasvatus*, 56(3), 269–270.

Uljens, M. (1992). *Phenomenological features of phenomenography*. University of Göteborg.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Valenti, M., Celedonia, K. L., Wall-Parker, A., & Strickler, A. (2020). Trust is essential: Identifying trust building techniques from youth providers across the service array. *Children and youth services review*, 117, 105295.

Varjo, J. (2021). Oppivelvollisuus 100 vuotta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 52(1), 3–6.

Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vähäsarja, J., Leino, R., Karkkola, P., & Hintsu, T. (2022). Ylisitoutumisen yhteydet työuupumukseen ja sen osatekijöihin luokanopettajilla. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 57(1), 36–50.

Välkkilä, L. J., Joronen, K., Koivisto, A. & Kanste, O. (2020). Kouluterveydenhoitajan palvelut: Sosiodemografisten tekijöiden yhteys nuorten kokemuksiin. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 57(2), 155–167.

Yleinen tietosuojasetus (GDPR). <https://eur-lex.europa.eu/FR/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html> (Luettu 15.10.2025).

Äikäs, A. (2019). *Toimivan moniammatillisen, monitoimijaisen ja monialaisen yhteistyön rakentuminen. Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä.* https://www.tuvet.fi/wp-content/uploads/sites/23/2019/10/Aino_Moniamma_Dialogisuus_VaativaErTuki_Slidet.pdf (Luettu 1.2.2024).

Äikäs, A. (2023). *Moniammatillinen, monialainen ja monitoimijainen yhteistyö.* Erityisopettaja tuen asiantuntijana ja monialaisena toimijana luento 11.9.2023. Itä-Suomen yliopisto.

Liitteet

Liite 1. tutkimuslupa



Rovaniemen kaupunki
Palvelualuepäällikkö Koulutuspalvelut
Tutkimuslupapäätös

Viranhaltijapäätös
26.01.2024

1 (3)
§ 11

Tämä asiakirja on sähköisesti allekirjoitettu Rovaniemen kaupungin asianhallintajärjestelmässä.

[Redacted]

Tutkimuslupa/ Milja Yli-Opas

Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Milja Yli-Opas hakee tutkimuslupaa Pro gradu- tutkielmansa aineiston keruuseen. Pro gradun aiheena on Yksilökohtainen opiskeluhuolto, näkökulmana kokeneiden opettajien käsitykset ideaalitilanteesta.

Tarkoituksena on kerätä pienimuotoinen laadullinen aineisto Rovaniemen peruskoulujen opettajilta puolistrukturoidulla haastattelulla maalis-huhtikuun 2024 aikana.

Milja Yli-Opas on lähettänyt tutkimuslupaelösteen.

Pro gradun ohjaajana toimii professori [Redacted]

Päätös

Milja Yli-Opalle myönnetään edellä esitetty tutkimuslupa.

Tutkimuksessa on noudatettava henkilöstölain ja julkisuuslain säännöksiä.

Hakija sopii käytännön järjestelyt koulujen kanssa.

Tutkimuksesta tulee toimittaa yksi kappale Rovaniemen sivistyslautakunnan käyttöön ja se on lähetettävä sähköpostitse [Redacted]

Tiedoksi

Milja Yli-Opas, Rovaniemen kaupungin koulut

Allekirjoitus

[Redacted]

Viranhaltijapäätöksen nähtävänäolo

Päätös pidetään yleisesti nähtävänä Rovaniemen kaupungin verkkosivuilla 26.1.2024 alkaen.

Liite 2. Saateviesti rehtoreille, koulunjohtajille ja luokanopettajille

Hei,

opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi ja teen pro gradu tutkielmaa yksilökohtaisesta opiskeluhuollosta. Pro gradun näkökulmana on kokeneiden luokanopettajien käsitykset ideaalista opiskeluhuollosta.

Lähestyn teitä koulun rehtorina / koulunjohtajana, sillä toivon teidän välittävän haastattelukutsun sähköpostilla koulunne luokanopettajille, jotka työskentelet luokka-asteilla 1.-6.

Tutkimukselle on myönnetty tutkimuslupa Rovaniemen kaupungin Koulutuspalveluilta (liitteenä).

Alla välitettäväksi toivomani viesti.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Milja Yli-Opas

Luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto

sähköposti: XXXXX

Hei,

opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi ja teen **pro gradu tutkielmaa yksilökohtaisesta opiskelu-huollosta**. Pro gradun näkökulmana on kokeneiden luokanopettajien käsitykset ideaalista opiskeluhuollosta.

Etsin tutkimukseen haastateltaviksi luokanopettajia, jotka ovat työskennelleet alalla vähintään 10 vuotta. Haastattelut suoritetaan kasvokkain opettajan omassa koulussa tai toivomuksen mukaan etänä Teams- tai Zoom -sovelluksen välityksellä.

Haastattelut suoritetaan huhtikuun 2024 aikana.

Lähestyn teitä, sillä toivon teidän osallistuvan tutkielmani haastatteluun.

Mikäli voisitte osallistua haastatteluun, lähetättehän vastauksen sähköpostiini 8.4.2024 mennessä. Kiitos!

Liitteenä Rovaniemen kaupungin Koulutuspalveluiden myöntämä tutkimuslupa.

Ystävällisin terveisin,

Milja Yli-Opas

Luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto

sähköposti: XXXXX

Liite 3. Haastattelurunko haastattelijalle

Taustoittavat kysymykset:

Työpaikka (alakoulu, yläkoulu, yhtenäinen peruskoulu)

Koulun koko (oppilas määrä)

Henkilökunnan määrä

Työkokemus opetustehtävissä vuosina

Ammattinimike

Jokainen kysymys liittyy yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon. Mieti kysymyksiin vastatessasi omia kokemuksiasi yksilökohtaisen opiskeluhoollon tapaamisista ja toteutuksista.

Opiskeluhoolto kouluarjessa

Millaisessa roolissa opiskeluhoolto on luokanopettajan työssä?

Miten opiskeluhoollon tuki näkyy tyypillisesti yksittäisen oppilaan kouluarjessa?

Millainen on ollut onnistunein kokemus opiskeluhoollosta? Kerro tapauksesta.

Millainen on ollut jollain tavoin huonoin kokemus opiskeluhoollosta? Kerro tapauksesta.

Monialainen yhteistyö

Millaisena olet kokenut opiskeluhoollon monialaisen yhteistyön? Perustele.

Millaiset tekijät edistävät mielestäsi monialaista yhteistyötä?

Millaiset tekijät heikentävät mielestäsi monialaista yhteistyötä?

Millaisessa roolissa huoltajat ovat yksilökohtaisessa opiskeluhoollossa ideaalitalanteessa? Miten edistät omassa toiminnassasi yhteistyötä huoltajien kanssa?

Millaisessa roolissa oppilaat ovat yksilökohtaisessa opiskeluhoollossa ideaalitalanteessa? Mitä oppilaat tekevät ja missä vaiheessa he osallistuvat? Tuleeko mieleesi esimerkkejä?

Miten teillä arvioidaan monialaisen asiantuntijaryhmän toimintaa? Miten sitä tulisi mielestä tulisi arvioida?

Opiskeluhoollon järjestämisen vastuu siirtyi kunnilta hyvinvointialueille vuoden 2023 alussa voimaan tullut sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksen myötä.

Millaisia vaikutuksia sosiaali- ja terveydenhuollon uudistuksella näet olevan eri toimijoiden väliseen yhteistyöhön opiskeluhoollossa?

Millaisia muutoksia näet opiskeluhollossa tapahtuneen työurasi aikana? Mitä ajattelet näistä muutoksista?

Tuen toteutuminen ja toimijoiden välinen tiedonsiirto

Mieti yksittäisen oppilaan koulukäynnin tukemista opiskeluholllon avulla. Kuvaile tilannetta, jossa monialaisen yhteistyön tuki ja toimet ovat toteutuneet toivotulla tavalla.

Millaista on mielestäsi hyvä opiskeluholtokertomuksen kirjaaminen? Miten koet sen toteutuvan nykyisin?

Millaisena koet oppilaan opiskeluholtokertomukseen liittyvän tiedonsiirron? Tuleeko mieleesi esimerkkejä, joissa tiedonsiirto olisi ollut sujuvaa tai haastavaa?

Opiskeluholllon kehittäminen

Millaisena koet yksilökohtaisen opiskeluholllon tilan koulunne opiskeluholllossa? Miten sitä tulisi muokata? Miksi?

Millaista koulutusta olet saanut yksilökohtaiseen opiskeluhollltoon liittyen? Onko koulutus ollut mielestäsi riittävä? Mitä koet tarvitsevasi?

Miten opiskeluhollltoa voitaisiin mielestäsi kehittää? toiminta, koulutukset jne.

Mitä muuta tärkeää mieleesi tulee opiskeluholllon tavoitetaan liittyen? Mitä muuta aiheesta tulee yleisesti mieleen?