

Toimittaneet

Suvi Lakkala, Hennariikka Kangas ja Marja Pulju



YHDESSÄ TOIMIMALLA KOHTI HYVINVOIVAA KOULUA

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen
monitoimijuuden avulla

Lapin yliopisto

Rovaniemi 2014

Vastaavat toimittajat

Suvi Lakkala, Lapin yliopisto

Hennariikka Kangas, Lapin yliopiston harjoittelukoulu

Marja Pulju, Lapin yliopisto

Kansi ja graafinen suunnittelu

Sanni Takkinen

Kustantajan yhteystiedot

Lapin yliopiston harjoittelukoulu

PL 122

Pohjolankatu 23

96101 Rovaniemi

96100 Rovaniemi

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta,
sosiaalityön koulutusohjelma

PL 122

Yliopistonkatu 8

96101 Rovaniemi

96300 Rovaniemi

© Tekijät ja kustantajat

Tämän teoksen osittainenkin kopiointi on tekijänoikeuslain mukaisesti kielletty ilman kustantajien lupaa.

ISBN 978-952-484-786-5 (nid.)

ISBN 978-952-484-787-2 (pdf)

Paino

Lapin yliopistopaino

Rovaniemi 2014

SISÄLLYS

ESIPUHE.....	5
I AVAUKSIA MONITOIMIJUUTEEN.....	9
Kouluhyvinvoinnin verkonkudonta.....	11
Eija Valanne	
Monitoimijuuden kehittäminen hankkeen avulla.....	23
Hennariikka Kangas ja Marja Pulju	
Monitoimijuusmalli - Kuvaus yhteistyön rakentumisesta.....	35
Tuija A. Turunen, Merja Laitinen, Suvi Lakkala, Hennariikka Kangas, Marja Pulju ja Eija Valanne	
II JAETTU TOIMIJUUS JA ASiantuntijuus KOULUSSA.....	49
Jaettu toimijuus - Lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä.....	51
Minna Niskala ja Marja Pulju	
Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa.....	75
Kirsi Hietanen, Maria Ylitalo, Enni Keloneva ja Hennariikka Kangas	
Moniammatillinen yhteisharjoittelu - Sosiaalityön opiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat pilottikokeilussa alakoulussa.....	99
Suvi Lakkala, Marja Pulju, Hennariikka Kangas, Ulla Kivilompolo ja Hanna Autti	

III LAPSET TOIMIJOINA JA TIEDONTUOTTAJINA.....	125
”Olisipa minullakin edes yksi ystävä” - Kertomuksia lasten yksinäisyydestä.....	127
Ida-Maria Spets ja Merja Laitinen	
Osallisuus koulussa - Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista.....	151
Jutta Kemppainen ja Suvi Lakkala	
Oppilaiden osallisuuden tukeminen yläkouluun siirryttäessä.....	169
Elli-Noora Varajärvi ja Tuija A. Turunen	
LOPPUSANAT.....	189
KIRJOITTAJAT.....	192

ESIPUHE

Tulevaisuutta on vaikea ennustaa, mutta tulevaan voimme kaikki vaikuttaa. Voisiko koulu vastata paremmin tulevaisuuden haasteisiin, jos se saisi kaikkien jäsentensä äänet kuuluville? Lasten ja huoltajien päätöksenteko ja vaikuttamismahdollisuudet näyttäytyvät tämän päivän koulussa vielä vähäisinä, vaikka rakenteet ovat periaatteessa olemassa. Monitoimijuus koulussa -hankkeessa etsittiin varhaisen vaikuttamisen keinoja ja kehitettiin erilaisia työtapoja toteuttaa ennaltaehkäisevää oppilashuolto- ja sosiaalityötä koulussa.

Tämä teos kokoaa yhteen Monitoimijuus koulussa -pilottihankkeen tulokset. Kokoomateos johdattaa lukijat tarkastelemaan koulun toimintaa useasta eri näkökulmasta. Monitoimijuutta lähestytään eri osallistujien ja toimintojen perspektiivistä huomioiden koulumaailman näkyvät ja piilossa olevat kulttuurit. Keskeisenä kysymyksenä läpi teoksen etsitään vastausta kysymyksiin, millä keinoin oppilaiden ja huoltajien toimijuutta ja osallisuutta vahvistetaan ja miten jaettua asiantuntijuutta kehitetään.

Hankkeessa saatujen kokemusten pohjalta luotiin käsitteellinen malli, jonka avulla jäsennetään monitoimijaisen yhteistyön prosessia ja sen luonnetta, yhteistyön ammatillis-tieteellistä perustaa, eri toimijoiden rooleja ja eroja heidän arvoissaan, valta-asemassaan, edustamassaan tiedossa ja kielen merkityksissä. Monitoimijuusmalli esitellään tässä teoksessa.

Teos muodostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä osassa tehdään avauksia monitoimijuuteen. Kouluhyvinvoinnin elementtejä avataan teoreettisella tarkastelulla, pohditaan koulun kehittämistyön muutosotetta ja tarkastellaan koulutyön haasteita koulun arjessa. Kehittäjätyöntekijät kuvaavat Monitoimijuus koulussa -pilottihankkeen sisältöä ja osan lopussa esitellään hankkeen suunnitteluryhmän luoma Monitoimijuusmalli.

Teoksen toinen osa käsittelee jaettua toimijuutta ja asiantuntijuutta koulussa. Tässä osassa kuvataan koulun eri toimijoiden kokemuksia ja käsitteitä. Aiheina ovat lapsen hyvinvoinnin tukeminen moniammatillisena yhteistyönä, vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa sekä moniam-

matillinen yhteisharjoittelu, jossa sosiaalityön opiskelijat ja luokanopetta-
jaopiskelijat harjoittelivat yhdessä.

Kolmannessa osassa ääneen pääsevät lapset. Tämän osan tutkimuksissa lapset ovat toimijoita ja tiedontuottajia. Yksinäisyyttä kuvaillaan lasten sa-
noin. Oppilaiden osallisuuden kokemuksia selvitetään osallistavan tapaus-
tutkimuksen avulla ja tehdään selkoa oppilaiden osallisuuden tukemisesta
yläkoulun siirtymävaiheessa.

Kiitokset

Hankkeen alullepanijat olivat Lapin yliopiston harjoittelukoulun varareh-
tori Jari Kuru, joka toimi vuosina 2010–2013 harjoittelukoulun rehtori-
na sekä silloinen vararehtori, tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan
koordinaattori Suvi Lakkala. Tuolloin he toivat esiin koulun ennaltaeh-
käisevän oppilashuoltotyön tarpeet, joiden pohjalta hankeidea lähdettiin
kehittämään. Ammattitaitoisena apuna hankehakemuksen tekemisessä oli
Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kehittämispäällikkö Mare
Rantaniemi. Hankkeen rahoitus saatiin Euroopan sosiaalirahastolta ja
Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskukselta.

Projektille saatiin asiantunteva ohjausryhmä, joka johti hankkeen toi-
meenpanoa. Ryhmän puheenjohtajana toimi Rovaniemen kaupungin eri-
tysisopetuksen ja oppilashuoltopalvelujen koordinaattori Irmeli Vähäaho.
Ohjausryhmän jäseninä olivat Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen ylitar-
kastaja Marja Kivekäs, Lapin aluehallintoviraston ylitarkastaja Elisa Suuta-
la, Rovaniemen sosiaalipalvelukeskuksen palvelupäällikkö Eliisa Lintula,
Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen kehittämispäällikkö Asta
Niskala, Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kehittämispäällik-
kö Mare Rantaniemi, harjoittelukoulun rehtori Eija Valanne ja vararehtori
Jari Kuru sekä vanhempien edustajat Kristiina Niittyvuopio ja Petteri Pohja.
Lisäksi kehittäjätyöntekijät Hennariikka Kangas ja Marja Pulju osallistuivat
ohjausryhmän kokouksiin.

Pilottihanke ei olisi voinut toteutua ilman Lapin yliopiston harjoittelukoulun lehtoreita ja muuta henkilökuntaa, jotka sitoutuivat hanketyöhön ja antoivat ammattitaitoisesta panoksesta uusien ennaltaehkäisevien työmuotojen kehittämiseen. Koulun oppilaat osallistuivat monin eri tavoin projektin toimintoihin. Heidän osuutensa kehittämistyön tuloksille on korvaamaton. Harjoittelukoulun vanhemmat olivat mukana projektissa jo alusta lähtien ideoimassa vanhempainilloissa järjestetyissä työpajoissa tulevaa työtä sekä työskentelemällä Tulevaisuusverstaassa. Sosiaalityön opiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat tuottivat hankkeesta korkeatasoisia ja mielenkiintoisia tutkimuksia sekä osallistuivat kehittämistyöhön monin tavoin. Rovaniemen kaupungin oppilashuollon tiimin työntekijät sekä verkostokoordinaattori Jukka Hakola osallistuivat myös kehittämistyöhön ja Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus järjesti harjoittelukoulun lehtoreille Lapset puheeksi –koulutuksen hankkeen aikana.

Monitoimisuus koulussa –hankkeen suunnitteluryhmä kiittää kaikkia edellä esiteltyjä henkilöitä ja tahoja siitä, että he ovat antaneet oman asiantuntijuutensa ja arvokkaat kokemuksensa kehittämistyön tueksi. Ilman monitoimijasta kehittäjäjoukkoa tässä hankkeessa kehitetyt innovatiiviset uudet ratkaisut ja varhaisen vaikuttamisen keinot eivät olisi syntyneet.

Monitoimisuus koulussa –hankkeelle on suunniteltu jatkoa. Uudessa suunnitelmassa hyödynnetään Monitoimisuusmallia ja kehitetään lisää käytännön sovelluksia yhteisölliselle kouluhyvinvointityölle. Jatkohankkeen toimintakenttään kuuluvat eri-ikäiset lapset ja nuoret koulutulokkaista toiselle asteelle saakka.

Rovaniemellä perjantaina 31.10.2014

Suunnitteluryhmä

Eija Valanne

Hennariikka Kangas

Marja Pulju

Suvi Lakkala

Merja Laitinen

Tuija A. Turunen



**I AVAUKSIA
MONITOIMIJUUTEEN**



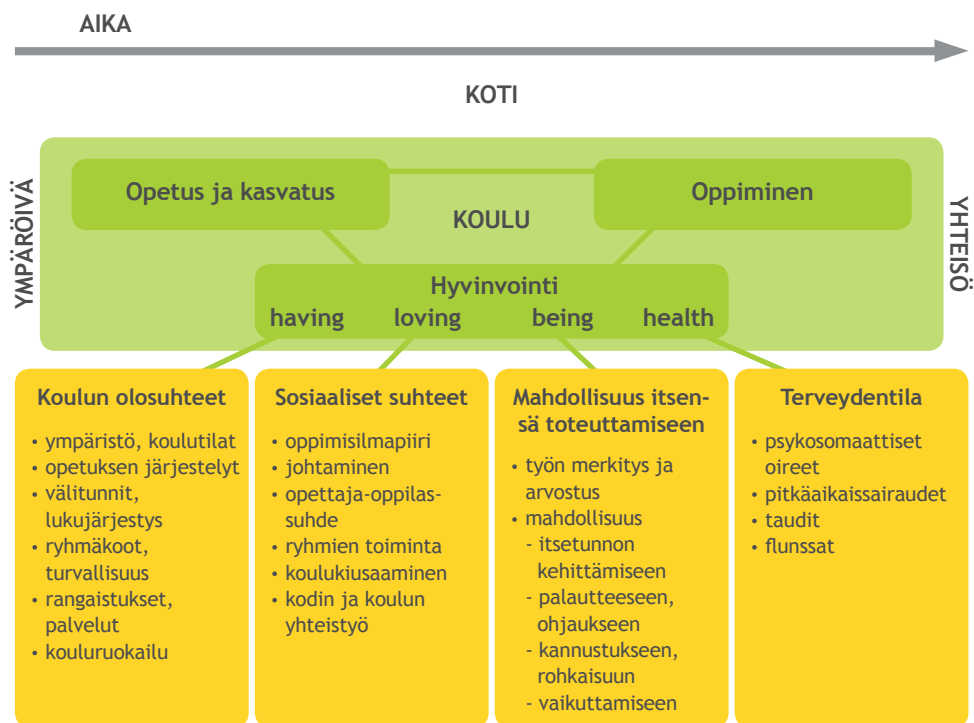
KOULUHYVINVOINNIN VERKONKUDONTA

Eija Valanne

JOHDANTO

Hyvinvointi, osallistuminen ja osaaminen näyttävät kietoutuvan lasten elämässä kokonaisvaltaisella tavalla toisiinsa. Esimerkiksi oppiminen ei ole helposti tarkasteltavissa irrallaan lapsen kokonaisesta elämästä, jossa kaaverisuhteet, tapahtumien dynamiikka, toiminta ja ilo ovat hyvin tärkeitä. (Karlsson, Hohti, Tammi, Olli & Hakomäki, 2014). Konu (2002) on väitöskirjatyössään rakentanut koulun hyvinvointimallin, jossa kuvataan sekä ulkoisia olosuhteita että yksilön sisäisiä tekijöitä. Kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään osa-alueeseen: Koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health).

HYVINVOINTI KOULUSSA



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002)

Konun kouluhyvinvointimalli on rakennettu oppilaan näkökulmasta. Se tuo ansiokkaasti esille oppilaan hyvinvoinnille merkitykselliset tekijät. Se myös haastaa meitä pohtimaan, miten nämä eri tekijät saadaan toimimaan hyvin. Miten rakennetaan hyvä oppimisilmapiiri? Miten aktivoidaan oppilaiden välituntitoimintoja siten, ettei kukaan jää yksin? Miten ennaltaehkäistään koulukiusaamista? Miten mahdollistetaan oppilaiden vaikuttaminen?

Mielenkiintoista olisi myös lähteä muokkaamaan koulun hyvinvointimallia lisäämällä yhteisöllisyys otsikkoa määrittäväksi termiksi. Mitä muutoksia yhteisöllisyys toisi koulun hyvinvointimalliin? Mitä mahdollisuuksia se tarjoaisi monitoimijuuden näkökulmasta?

On ollut kiinnostavaa olla uudistamassa kouluhyvinvointia yhteisölliseen suuntaan Monitoimijuus Koulussa –hankkeen matkassa. Rehtorina olen saanut kannustaa tätä arvokasta kehittämistyötä aitiopaikalta. Välillä on tuntunut, että aika on meidän ainoa vihollisemme. Uusien käytänteiden so-

vittaminen hektiseen arkeemme ei aina suju ongelmitta. Hankkeen aikana olen erityisesti paneutunut tarkastelemaan yhteisöllistä kouluhyvinvointiamme kolmesta näkökulmasta:

Mitä monitoimijuus tarkoittaa koulun arjessa?

Miten eri keinoin eri toimijoiden osallisuutta voidaan vahvistaa?

Millä ennaltaehkäisevillä metodeilla tuetaan yhteisöllisestä kouluhyvinvointia?

KEHITTÄMISHANKKEEN MUUTOSOTE

Koulupedagogisen kehittämistoiminnan voidaan nähdä toteutuvan kolmella tasolla: makro, meso- ja mikrotasolla. Makrotasolla kehittäminen etenee valtakunnallisesti tai kunnan tasolla. Mesotason kehittäminen realisoituu koulun puitteissa ja mikrotasolla toimivat yksittäiset opetusryhmät ja niiden toimijat. (Hellström 2004). Monitoimijuus Koulussa –hanke toteutui ennen kaikkea meso- ja mikrotasolla, mutta sillä voidaan nähdä olevan makrotasoisia heijastevaikutuksia myös laajemmin kotikuntaan, yliopistomaailmaan ja harjoittelukouluverkostoon muun muassa koulutustilaisuuksien ja opinnäytetöiden ansiosta. Hankkeen näkökulmasta kyseessä oli projektiluontoinen kehittämisinterventio. Muuttuneiden käytänteiden osalta kehittämistoiminta jatkuu mesotasolla.

Kehittämishankkeessa merkityksellistä on Hellströmin (2004) mukaan muutosote, jossa yhdistyy tarkka ja huolellinen suunnittelu ja toisaalta toimijoita osallistava ja opettajien ja koulun tilanteen huomioonottava ote.



Kuvio 2. Onnistuneen muutosotteen ulottuvuudet (Hellström 2004)

Hellströmin (2004) tutkimustulosten mukaan kehittämishankkeeseen osallistuvien henkilöiden innostus, innovatiivisuus ja asiantuntijuus vaikuttavat merkittävästi hankkeen onnistumiseen. Heille on myös taattava riittävät voimavarat. Muutosidean on oltava selkeä, toteuttamiskelpoinen, jopa radikaali toimiakseen. Kehittämishanke on koettava aidosti tarpeelliseksi ja siitä on oltava hyötyä koululle. Hankkeen toimeenpanolle tärkeitä piirteitä ovat hankkeen edellyttävä ahkera työ sekä yhteistyö. Toimeenpanon kommunikatiivisista piirteistä tärkeimpiä ovat osallistaminen, kuuleminen, yhteinen päätös, tuki ja me-henkeen panostaminen. Myös hankkeen strateginen mahdollistaminen ja toimiva tiedottaminen ovat osa hankkeen toimeenpanon onnistumisen edellytyksiä. Hyvin suunnitellut toiminnot ja rehtorin vahva pedagoginen johtajuus luovat pohjan hankekoulun edellytyksille onnistua kehittämishankkeessa.

Monitoimisuus Koulussa –hankkeen suunnitteluun paneuduttiin kiittävästi kevätlukukaudella 2013 työyhteisön ja oppilaiden vanhempia kuullen. Varsinaiset hanketoiminnot käynnistettiin vasta syksyllä 2013 edelleen panostaen tiedottamiseen ja kyselyihin sekä oppilaiden kuulemiseen toiminnan tarkoituksenmukaiseksi kohdentamiseksi. Yksi hanketoiminnan menestystekijä, mutta myös haaste, on rehtorin näkökulmasta koko henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien aito osallistaminen ja sitouttaminen

kehittämistehtävään. Mintzberg (1983) ja Imants (2002) nostavat esille yhteisöllisyyttä korostavan paradigman, jossa johtajuus ja koulun kehittäminen on osallistavaa, oppivaa ja yhteistoiminnallista. Organisaation kaikki jäsenet ovat oppijoita. Valta nähdään enemmän toimintana, mahdollisuutena toimia ja tehdä asioita, ei asemana. Johtajuus on enemmän ihmisten ja osaamisen johtamista. Asiantuntijuus on jaettava, ja myös koulun oppilaat, oppilaiden kodit ja lähiyhteisö nähdään tärkeinä asiantuntijuuden lähteinä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009).

Muutos parempaan edellyttää niin yhteisö- kuin yksilötasollakin kehittämistehtävään sitoutumista (Fullan 2013). Tilanne voi kuitenkin muodostua eettisesti ongelmalliseksi oppilaiden tasa-arvonäkökulmasta katsottuna. Paremmasta opetuksesta tai uusista toimintamalleista osalliseksi pääseminen ei voi olla riippuvainen siitä, haluaako opettaja muutosta (Hellström 2004). Tämä lisää rehtorin vastuuta ja edellyttää kehittämishankkeen toimijoilta innovatiivisuutta löytää yhteisöllisiä ratkaisuja kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulun arki on hektistä. Aina ei ole kyse opettajan halusta kehittää tai sitoutua koulun hanketoimintoihin. Henkilöstön riittävästä voimavaroista on huolehdittava. Tiedottaminen ei välttämättä tavoita ajallaan kilpaillessaan arjen kiireiden kanssa. Tämä voi johtaa asioiden yllätykselliseen esille tuloon, riittämättömyyden kokemiseen, väsymiseen. Seppälä-Pänkäläinen (2009) nostaa myös esille julkiset ristiriitatilanteet ja jännitteet henkilöstökokouksissa ja kokousten ulkopuolellakin, jotka voivat aiheuttaa henkilöstölle hämmennystä ja vetäytymistä. Aivan kuten yksittäisten opettajien ammatillista kehittymistä vaativat kuilut, joissa voimavarat eivät heti tunnu riittävän uusiin haasteisiin, myös nämä yhteisölliset kuilut aiheuttivat ihmisissä tunteita ja ahdistusta. Yhteisölliset kuilut tai 'nilkutustilanteet' ovat kuitenkin mahdollisuuksia, joissa organisaatio voi oppia, rakentaa yhteistä ymmärrystä ja samalla osallistavampaa organisaatiokulttuuria. (Seppälä-Pänkäläinen 2009).

KOHTI YHTEISÖLLISTÄ KOULUHYVINVOINTIA

Kasvatus- ja perheneuvoloiden asiakkaina oli vuoden 2012 aikana yhteensä 32 209 perhettä, joka on 5,6 % kaikista maan lapsiperheistä. Kasvatus- ja perheneuvolaan hakeutumisen pääsyy oli useimmiten lasten ongelmat. Kaikkiaan 61 % tapauksista koski lasten ongelmia, jotka liittyivät muun muassa tunne-elämän vaikeuksiin, sopeutumisongelmiin sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyviin ongelmiin. (Kuoppala & Säkkiä 2013a.) Samana vuonna tehtiin 103 714 lastensuojeluilmoitusta 64 391 lapsesta, mikä on 7,2 % vastaavasta väestöstä (0-17 -vuotiaat). Kaikkiaan kodin ulkopuolelle oli sijoitettuna 17 830 lasta ja nuorta vuonna 2012. Lastensuojelun avohuollon asiakkaina oli 87 196 lasta ja nuorta. Avohuollon asiakkaiden määrä on kasvanut 7 prosenttia vuodesta 2011. (Kuoppala & Säkkiä 2013b.)

Nämä lapset ovat meidän oppilaitamme ja meidän tehtävämme on tukea ja opettaa heitä. Tästä tehtävästä me emme selviä yksin. Koulun on löydettävä uusia yhteisöllisiä keinoja ja menetelmiä rakentaa kouluhyvinvointia ja tukea myös opettajaa tehtävässään. Monitoimijuuden voima on ennaltaehkäisevässä toiminnassa, jolla koulun yhteisölliset rakenteet tuottavat ratkaisuja jo ennen asioiden kriisiytymistä.

Oppilaiden työrauha ja koulukiusaamisen ennaltaehkäisy vahvistavat hyvin toimiessaan yhteisöllistä kouluhyvinvointia. Työrauha ei ole vain hiljaista puurtamista, vaan se on myös motivoituneita oppilaita ja hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä (Kuru & Lakkala, 2013). Työrauhan rakentuminen on monivivahteinen ja -piirteinen palapeli. Yksikään pala ei saa olla hukassa. Sigfrids (2009) on kuvannut artikkelissaan Ogdenin (2003) ajatuksia kooten koulun ominaisuuksia, joissa työrauha on tavallista parempi.



Oleellista Ogdenin työrauhakuvauksessa on se, että koulussa ei ole vaapaamatkustajia. Koulurauha on meidän jokaisen velvoite. Koulun työrauhaa kehitettäessä rehtorin rooli on keskeinen - erityisesti yhteisen toimintakulttuurin luomisessa yhteistyössä koko työyhteisön kanssa. Huomion arvoista on nostaa oppilaiden ja huoltajien moniäänisyys esille, sillä yhteiset toimintaperiaatteet on luotava yhdessä. Oleellista on myös tiedostaa koulun perustehtävän merkitys; koulua käydään uuden oppimisen toivossa. Oppimisprosessi ja -tulokset edellyttävät korkeatasoista pedagogista osaamista ja ammatillisuutta. Koulun työrauha voidaan kiteyttää perustuvan opettajan pedagogiselle johtajuudelle, jota hänen on toteutettava suunnitelmallisesti ja oikeudenmukaisesti (Salo 2009).

Koulukiusaaminen on piiloinen ilmiö (Hamarus 2009). Kiusaamiselle on tyypillistä näkymättömyys ja vaikeaselkoisuus. Se voi olla loukkaava teko, sana, katse tai ryhmästä poissulkeminen. Se ei tapahdu aikuisen katseen alla. Se liittyy aina yksilöiden tai ryhmän vuorovaikutustilanteisiin. Siihen liittyy vahvoja pelon, vallan ja häpeän tunteita, joiden syy-seuraussuhteita on vaikea selvittää. Myös Ukskoski (2013) korostaa, että kaikkea kiusaa-

mista ei yksinkertaisesti voi havaita, mutta kiusaamista voi herkistyä havaitsemaan.

Tyypillisesti kiusaaja kiusaa saadakseen itselleen tietynlaisen aseman tai taatakseen itselleen tietyn ystäväpiirin ja kannattajat, jotka ovat mukana kiusaamisessa (Hamarus 2009). Koulukiusaamisen vaikeaselkoisuutta lisää se, että oppilaiden käsitys kiusaamisesta voi olla erilainen kuin opettajien. Tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että jokaisen tunnekokemus on aito ja oikeutettu.

Oleellista kiusaamisen tarkan määrittelyn sijaan onkin, että niin yksittäinen työntekijä kuin koko työyhteisö voi luottaa siihen, että kun opettajalla, oppilaalla tai vanhemmalla herää huoli tilanteesta, se on jo riittävä syy selvittää, onko kysymys mahdollisesta kiusaamisesta vai onko jokin muu ongelma hiertämässä oppilaiden hyvinvointia. Kiusaamisasioiden käsittelyssä tarvitaan yhteisöllisen asiantuntijuuden intuitiivistakin osaamista. Oleellista on myös koko työyhteisön sitoutuminen hyvinvoinnin edistämiseen. (Ukskoski 2013). Tämä edellyttää työyhteisön täydennyskoulutusta. Meidän on luotava kouluun yhteisöllisen kouluhyvinvoinnin rakenteita, jotka ennaltaehkäisevät koulukiusaamista ja vahvistavat turvallista koulukulttuuria.

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan yleensä myönteisenä asiana, johon pyritään. Kyse on vuorovaikutuksesta, jossa osapuolina ovat vähintäänkin oppilas, vanhemmat ja opettaja. Oman mausteensa tämä vuorovaikutus on saanut erilaisista perheratkaisuista, jotka rikastuttavat ja haastavat koulua huomioimaan yksilölliset tarpeet ja toiveet. Lahtinen (2011) toteaaakin kodin ja koulun yhteistyön muuttuneen muutaman viime vuosikymmenen aikana merkittävästi. Muutokset johtuvat monista eri asioista, mutta keskeisimpiä vauhdittajia ovat olleet teknologinen kehittyminen, väestön monikulttuuristuminen, väestön koulutustason paraneminen ja perherakenteessa tapahtuneet muutokset.

Muutokset näyttäytyvät kodin ja koulun yhteistyössä monimuotoisina ja -tahoisina. Yhtenä muutosnäkökulmana on vanhempien erilainen suhtautuminen lastensa kasvatukseen ja koulunkäyntiin. Vanhemmat ovat tulleet yhä tietoisemmiksi oikeuksistaan. Moni opettaja jännittää vanhempia, jotka sanakäänteillään osoittavat tuntevansa lainsäädännön, valitusmahdollisuudet ja oikeutensa. Opettajasta saattaa tuntua, että vanhemmat tunkeutuvat liian aktiivisesti opettajan ja koulun reviiirille. (Cantell 2011.)

Koululle on säädetty velvollisuus olla aloitteellinen yhteistyössä kodin kanssa, kehittää sitä ja vastata yhteistyön toteutumisesta yhdenvertaisesti. Lapsen huoltajalla on kuitenkin toisena osapuolena merkittävä osavastuunsa yhteistyön onnistumisessa (Lahtinen 2011). Lähtökohtana on pidettävä sitä, että opettajalla on ennen kaikkea pedagoginen vastuu. Asiat, jotka liittyvät opetukseen, oppimiseen, arviointiin ja koulun käytänteisiin, ovat opettajien ja koulun vastuulla. (Cantell 2011). Rehtorin vastuulle jää huolehtia, että koulu toimii kodin ja koulun yhteistyön tavoitteiden, toimintatapojen ja sisältöjen mukaisesti siten kuin ne on opetussuunnitelmaan kirjattu. Näistä asioista ajankohtainen ja selkeä tiedottaminen on välttämätön, mutta ei riittävä edellytys onnistuneelle kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. On löydettävä uusia keinoja lisätä vanhempien aitoa osallisuutta.

Yhtenä työkaluna tähän haasteeseen voidaan hyödyntää opetussuunnitelmauudistusta. Kunnat ja koulut tulevat uudistamaan opetussuunnitelmansa oppilashuoltoa ja turvallisuuden edistämistä koskevan luvun osalta 1.8.2014 mennessä. Opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa oppilaiden ja huoltajien osallisuuden ja kuulluksi tulemisen todetaan olevan yhteisöllisessä oppilashuollossa tärkeää ja hyvinvointia vahvistavaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / Luku 5.4 Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen, 4/011/2014). Kouluilla on nyt ohjeistettu mahdollisuus tarkentaa yksikkötasolla, miten vahvistaa kodin aitoa osallisuutta.

OPETTAJAT JA MONITOIMIJUUS

Opettajalla on pedagogisesti hyvin autonominen asema suomalaisessa koulukulttuurissa. Autonomisen aseman myötä opettajalla on myös paljon valtaa. Oppilashuollossa opettaja ei voi itse määrittellä omia toimintavaiht-

toehtojaan niin laajasti kuin pedagogisessa työssä. Oppilashuollollisesti opettajan tulee tukea jokaista oppilasta silloinkin, kun tuentarve aiheuttaa ristiriitaa kodin, koulun tai työyhteisön kesken, eikä opettaja voi välttyä kriittisiltä keskusteluilta.

Perinteisesti opettaja on ollut opetustehtävässään yksin. Kun luokan ovi on sulkeutunut, opettaja on ottanut luokan haltuunsa. Tänä päivänä opetusryhmän kasvatukselliset ja opetukselliset valmiudet ja tuen tarpeet ovat moninaistuneet. Koulun sosiaalinen oppimisympäristö on muuttunut. Opettajan ei tarvitse enää selviytyä yksin. Henkilökohtaisen kompetenssin lisäksi tarjolla on yhteisöosaamista (Sipari 2008).

Opettajalla on mahdollisuus toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä omassa kotiluokassaan käyttämällä esimerkiksi luokanopettajakollegaa tai erityisopettajaa samanaikaisopettajana. Opettajat voivat muodostaa oppimista tukevia ryhmiä vuosiluokkatasolla joissakin oppiaineissa tai suunnata resursseja tukiryhmätunteihin suurryhmäopetuksen järjestämisen avulla (Eskelä-Haapanen 2012). Yhteisöosaaminen ei kuitenkaan rajaudu opettajakollegoihin. Oppilaiden kanssa kasvatus- ja opetustehtävissä työskentelee kouluammattilaisia eri ammattiryhmiä. Koulun monitoimisuus on kasvava pääoma, joka tuo mahdollisuuksia ja muutospaineita. Opetussuunnitelmauudistus huomioiden monialainen oppilashuollon yhteistyö ei ole jatkossa suositus vaan koulun velvoite uudistaa toimintakulttuuria.

Erityisesti korjaavassa oppilashuoltotyössä opettajat ovat tottuneet työskentelemään terveydenhoitajien ja koulukuraattorien kanssa. Ongelmiin on etsitty yhdessä ratkaisuja. Tulevaisuudessa oppilashuollon yhteisöllisyyttä ja monitoimijuutta uudistetaan muokkaamalla työskentelymuotoja ennalta-ehkäiseviksi ja vahvistamalla oppilaiden ja huoltajien osallisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / Luku 5.4 Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen, 4/011/2014).

Tällä muutoksella on merkittävä vaikutus opetushenkilöstön työkenttään. Opettajien työnkuva uudistuu, kun oppilaiden hyvinvointia korostavat velvoitteet tulevat osaksi jokapäiväistä ryhmätason työskentelyä entistä vahvemmin. Yhteistyökumppaneiden määrä kasvaa ja moninaistuu. Opettaja ei ole enää yksin vastuussa, mutta vastalahjaksi opettaja saa uusia haas-

teita. Miten löytää yhteinen kieli eri ammattiryhmien kanssa? Miten löytää aika yhteissuunnittelulle? Miten mahdollistaa eri asiantuntijoiden aito osallisuus? Voidaan myös puhua monikulttuurisesta työyhteisöstä, jossa eri työkulttuurien tuoma monimuotoisuus on hyödynnettävä tuloksellisen toiminnan perustaksi. Se edellyttää kulttuurisen sensitiivisyyden sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen huomioimista. (Katisko, Kolkka & Vuokila-Oikkonen 2014.)

LOPUKSI

Koululaitos on mielenkiintoisen haasteen edessä. Miten säilyttää tuttu ja turvallinen ja samalla toivottaa tervetulleeksi uudet työskentelymallit ja yhteistyökäytännöt? Oleellista on, että tätä muutosta lähdetään valmistelemaan jo opettajankoulutuksessa painopisteenä yhteisöllinen oppiminen ja osaaminen, kuten Monitoimijuus koulussa –hankkeessa tehtiin. Jännitteet ja ristiriidat kuuluvat muutosprosesseihin. Niin hämmentäviä kuin konfliktit joskus ovatkin, ne avaavat uusia näkökulmia ja kyseenalaistavat kehitys-suuntaa. Tulevaisuutta ei voi rakentaa kuin yhdessä.

LÄHTEET

- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Juva: PS-kustannus.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Acta Universitatis Tamperensis 1747. Tampere: Tampereen Yliopistopaino OY.
- Fullan, M. 2013. Change making it happen in your school and system. Motion Leadership Ca. www.michaelfullan.ca/images/handouts/00_13_Short%20Handout.pdf
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249.
- Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Opetushallitus. Raportti ja selvitykset 2014:2.
- Karlsson, L., Hohti, R., Tammi, T., Olli, J. & Hakomäki, H., 2014. Päättäjä, kuuntele lasta! Kasvatus 1/2014. 65–66.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Kuoppala, T. & Säkkiä, S. 2013a. Kasvatus- ja perheneuvola-toiminta 2012. Tilastoraportti 31/2013. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Kuoppala, T. & Säkkiä, S. 2013b. Lastensuojelu 2012. Tilastoraportti 30/2013. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Kuru, J. & Lakkala, S. 2012. Koulurauhaa edistetään jokapäiväisellä työllä. Lapin yliopiston yhteisölehti Kide 4, 21–22.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden muutos / Luku 5.4 Oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen, 4/011/2014. Opetushallitus.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Juva: PS-kustannus, 111–128.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364. Jyväskylä: Jyväskylä Printing House.
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Juva: PS-kustannus, 91–109.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 342.
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio peruskoulutuksessa. Kasvatus 4/2013, 352–366.



MONITOIMIJUUDEN KEHITTÄMINEN HANKKEEN AVULLA

Hennariikka Kangas ja Marja Pulju

Lapin yliopiston harjoittelukoulun sekä luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteisessä Monitoimijuus koulussa -hankkeessa tehtiin kehittämistyötä kouluhyvinvoinnin, osallisuuden, yhteisöllisyyden ja monitoimijuuden edistämiseksi. Kehittämisen kohteena oli tieteiden sekä eri toimijoiden välisen ymmärryksen lisääminen hyvinvoinnista ja sen kehittamisestä koulussa. Pilottiprojektissa innovoitiin ja mallinnettiin yhteisöllisiä, osallistavia ja ennaltaehkäiseviä toimintatapoja koulujen käyttöön. Tärkeänä osana kehittämistyötä oli opettajankoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteisten sisältöalueiden etsiminen ja monitieteisen tutkimustyön kehittäminen. Hanke oli Euroopan sosiaalirahaston ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen rahoittama pilottiprojekti, jonka toiminta-aika ulottui helmikuun 2013 alusta marraskuun 2014 loppuun saakka.

MONITOIMIJUUDEN TARVE KOULUHYVINVOINTITYÖSSÄ

Koulu on lapsuuden merkittävä kasvuympäristö, johon lapset ja perheet turvautuvat moninaisine arjen haasteineen ja psykososiaalisine tarpeineen. Monitoimijuus koulussa -hankkeen lähtökohta perustui ajatukseen, että kehitysympäristöihin vaikuttamalla ja niissä toimimalla voidaan vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Hanketta edeltävät kokemukset kouluarjesta ja siellä tehtävästä hyvinvointityöstä osoittivat, että lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukemisessa yksittäinen toimija tai tieteenala on kovin riittämätön.

Monitoimijuuden ja sen kehittämisen tarve näkyy myös perusopetusta koskevien viimeaikaisten lakimuutosten taustalla. Niissä korostuu monitoimijuuden lisäksi yhteisöllisyyden ja ennaltaehkäisevän työn merkitys kouluhyvinvoinnin edistämiseksi (ks. Opetushallitus 2010; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Nämä painotukset haastavat opettajat, koulun muut toimijat ja sosiaalityön ammattilaiset uudella tavalla ja luovat tarpeen kehittää kouluihin monialaista ja monitoimijaista osaamista, toimintatapoja sekä toimintakulttuuria. Hankkeessa haluttiin vastata tähän haasteeseen ja lähdettiin etsimään ammatillisia reviierejä ylittäviä ja yhdistäviä toimintamuotoja ennaltaehkäisevän ja osallistavan koulukulttuurin luomiseksi.

Kehitysympäristöajattelun ohella koulua lähestyttiin hankkeessa tieteiden välisen kehittämistyön, koulutuksen sekä tiedon tuottamisen areenana. Toimintoja läpileikkaavana periaatteena oli monitoimijuus ja sen jäsentäminen. Hankkeessa monitoimijuus ymmärrettiin kaikkien osapuolten - lapsen, vanhemman, ammattilaisen - osallisuutta ja toimijuutta yhdistäväksi ja edistäväksi asiaksi. Kehittämistyössä etsittiin monitoimijuutta rakentavia tekijöitä ja pohdittiin, millaisista osa-alueista se koostuu niin ammatillistieteellisiltä kuin käsitteellisiltä perustoiltaan sekä määriteltiin monitoimijaisen suhteen ja toiminnan luonnetta. Tietoa monitoimijuudesta rakennettiin kehittämistyön käytäntölähtöisten toimintojen ja tutkimustiedon kautta. Seuraavassa artikkelissa esiteltävä monitoimijuusmalli on kehittämistyön kiteytymä ja myös sen tulos.

Monitoimijuus koulussa -hankkeen sisällöllisinä ja käsitteellisinä lähtökohtina olivat osallisuus, yhteisöllisyys ja monitoimijuus kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Hankkeen tavoitteet ja toiminta voidaan tiivistää seuraavasti:

TAVOITTEET

- Poikki- ja monitieteisen tutkimus- ja opiskelutoiminnan kehittäminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä
- Kouluhyvinvoinnin vahvistaminen sosiaalisin ja pedagogisin menetelmin
- Lasten ja vanhempien toimijuuden vahvistaminen ja osallisuuden paikkojen etsiminen kouluyhteisössä
- Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän työn nostaminen koulun toimintakulttuurin painopisteeksi
- Monitoimijuusmallin käsitteellistäminen ja luominen käytännön työn sekä koulutuksen tueksi

TOIMINTA

Lapsi ja perhe

- Luokkahyvinvointia tukeva työ
- Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän toiminnan ryhmät lapsille
- Temaattinen kerhotoiminta
- Osallistava välituntitoiminta
- Kokemusasiantuntijaryhmä vanhemmille

Kouluyhteisö

- Yhteisöllinen oppilashuoltotyö
- Sosiaalityön menetelmien soveltaminen

Yliopisto

- Luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välinen
 - opinnäyteryhmä
 - yhteisharjoittelu
 - julkaisutoiminta
 - opintomoduulin alustaminen

Lasten, vanhempien ja kouluyhteisön osallisuus toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa

OSALLISUUDEN JA TOIMIJUUDEN MERKITYS KOULUHYVINVOINNISSA

Lapsen hyvinvoinnin ja vanhempien osallisuuden vahvistaminen

Käytäntölähtöinen Monitoimijuus koulussa -hanke näkyi kouluyhteisössä, erityisesti lasten näkökulmasta, erilaisten toimintojen, kuten luokatyöskentelyn sekä ryhmä-, kerho- ja välituntitoiminnan kautta. Lapset olivat osallisina kaikessa toiminnassa niin tiedontuottajina kuin toimijoina

suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lapsen osallisuutta kuvataan tarkemmin luvussa III. Lähtökohtana oli myös toimintojen toteuttaminen monitoimijaisesti, kuten sosiaalityöntekijän ja opettajan tai lasten ja ammattilaisten välisenä yhteistyönä.

Luokkatyöskentelyssä pilottiluokille räätälöitiin yksilöllinen jakso, jonka aikana tuettiin luokanopettajan kanssa esimerkiksi luokan ryhmyttämistä, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja tai yläkouluun siirtymistä. Toiminnalla luotiin uudenlaisia toimintatapoja lasten kouluhyvinvoinnin edistämiseksi sekä monitoimijaiseen ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Lasten ja opettajien kokemusten perusteella tällaisella työskentelymuodolla voidaan tukea lasten osallisuutta ja kouluhyvinvointia etenkin vertaissuhteiden osalta. Mukana olleille aikuisille monitoimijainen yhteistyö antoi mahdollisuuksia ja valmiuksia kehittää yhteisöllistä verkosto-osaamista, jossa toimijoiden tieto ja osaaminen kehittyvät dialektisesti (ks. Katisko, Kolkka, Vuokila-Oikonen 2014). Moniammatillista yhteisharjoittelua sekä yläkouluun siirtymistä käsittelevissä artikkeleissa kuvatut tutkimukset on tehty osana tällaisia luokkatyöskentelyjä.



Kuva 1. Tunteiden tunnistamisen ja kuvailemisen harjoittelua ryhmätoiminnoissa

Kehittämistyössä toteutettiin ja sovellettiin kouluun erilaisia kuntouttavia ryhmätoimintoja. Yksi näistä oli Niilo Mäki Instituutin kehittämä Maltti-menetelmä, joka kohdentuu tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taitojen kuntouttamiseen (ks. Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen & Närhi 2011). Muut ryhmät suuntautuivat sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tukemiseen. Nämä pohjautuivat ART- Aggression Replacement Training -

ja Friends -menetelmiin (ks. Goldstein, Glick & Gibbs 2011; Barrett 2011). Käytetyissä ryhmämenetelmissä hyödynnettiin aiempaa menetelmä- ja tutkimustietoa, mutta huomioitiin myös harjoittelukoulun kontekstuaalisia ominaispiirteitä. ART-ryhmän toiminnasta tehdyn kandidaatin tutkielman (Hyppönen 2014) tulokset sekä Valtti-ryhmistä kerätyt palautteet osoittavat, että lapset, vanhemmat ja opettajat kokivat pääsääntöisesti, että ryhmissä opetelluista taidoista oli apua arkeen. Niiden nähtiin auttavan lapsen sopeutumista kouluun ja tukevan opettajan työtä luokassa. Lapset arvioivat saaneensa vahvistusta taitoihinsa koulutehtäviin keskittymisessä, omien tunteiden tunnistamisessa ja hallinnassa sekä yhteistyön tekemisessä toisten lasten kanssa. Kuntouttavat ryhmät näyttävät siis soveltuvan hyvin kouluympäristöön.

”Ryhmään osallistuminen vaikutti todella positiivisesti, lapsen luonnetta tukien. Myöskin oman identiteetin arvostaminen muuttui positiivisemmaksi ja lapsi luottaa itseensä aikaisempaa enemmän.”
- Vanhemman palaute

Kuntouttavien ryhmien lisäksi koulussa toteutettiin kerhotoimintaa, jonka tarve korostui hankkeen alkukartoituksissa. Toteutettu kerhotoiminta suunniteltiin lasten ja vanhempien tuottaman tiedon pohjalta, esimerkiksi lapsille tehtyjen kerhogalluppien perusteella. Lukuvuoden aikana järjestettiin peli- ja toimintakerhoja, puuhakerho, kaverikerho, tyttökerho ja luovuuskerho, joihin lapsilla oli mahdollisuus osallistua koulupäivän jälkeen. Yhteisen toiminnan ohessa harjoiteltiin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Kerhotoiminta saavutti suuren suosion etenkin 1.-3. luokkalaisten lasten keskuudessa. Lapset kokivat toimineensa paljon eri-ikäisten lasten kanssa ja saaneensa myös jonkun verran uusia kavereita. Myös vanhemmat kokivat kerhotoiminnan tärkeäksi osaksi koulupäivää. Kokemusten perusteella kerhotoiminta toimii oppilashuollollisena syrjäytymistä ehkäisevänä tukimuotona (Perusopetuksen laatukriteerit 2012), sillä sinne hakeutuvat myös ne lapset, joiden tunne- ja/tai kaveritaidoista perhe ja koulu ovat huolissaan.



Kuva 2. Osio peli- ja toimintakerholaisten (1.-3.lk) teoksesta ”Me kerholaiset”

Ohjattu välituntitoiminta nousi kerhojen ohella esille vanhempien toiveissa kouluhyvinvoinnin edistämisen suhteen. Toimintaa järjestettiin lukuvuoden aikana yhdessä oppilaskunnan hallituksen ja vapaaehtoisten lasten kanssa niin, että leikkien suunnittelijoina, ohjaajina ja arvioijina toimivat lapset itse. Toiminnalla vahvistettiin lasten yhteisöllisiä vertaissuhteita, jotka ehkäisevät yksinäämistä ja koulukiusaamista (ks. myös artikkeli *Olisipa minullakin edes yksi ystävä - kertomuksia lasten yksinäisyydestä*). Lapset odottivat yhteistä välituntia innolla ja innokkaimmista välituntiohjaajista ei ollut pulaa. Leikkimässä ja ohjaamassa oli lapsia kaikilta luokka-asteilta. Lapset kokivat yhdessä leikkimisen mieluisaksi. Parasta toiminnassa oli heidän mukaansa leikkien ohjaamisen ja yhdessä olemisen mahdollisuus. Antoisimmaksi koettiin se, kun ohjattu leikki siirtyi myös lasten omiin leikkeihin muilla välitunneilla. Koulun henkilökunnan arvioinnin mukaan välituntitoiminta oli erinomainen keino harjoitella sosiaalisia taitoja, kasvattaa yhteisöllisyyttä ja lisätä osallisuutta sekä ehkäistä yksinäisyyden kokemuksia välitunneilla.

”Välkkärinä [välituntileikin ohjaajana toimiva lapsi] toimiminen on hauskaa, mutta myös haastavaa. On kiva, kun saa olla muiden lasten kanssa ja voi opettaa uusia leikkejä. Parasta on, kun lapset tulee leikkimään ja he voivat leikkiä leikkejä muillakin välitunneilla!”
- Lasten palaute

Kehittämistyö kohdentui myös vanhempien osallisuuden ja asiantuntijuuden edistämiseen. Hankkeessa sovellettiin Tulevaisuusverstas-menetelmää, joka toimi vanhempien tiedonkeruun, mutta myös konkreettisen osallistumisen välineenä. Tulevaisuusverstas-työskentely piti sisällään kokemusasiantuntijatyön, joka on toimijuudeltaan uudenlainen vaikuttamismuoto koulussa. Vanhemmista muodostunut kokemusasiantuntijaryhmä toimi ansiokkaasti ja toi esille uusia ajatuksia ja ideoita vanhempien osallisuuden vahvistamiseksi sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseksi. Vanhempien asiantuntijuutta tuotiin näkyville myös haastatteluiden kautta. Artikkelissa *Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa* kuvataan tarkemmin vanhempien osallisuuden ja toimijuuden kehittämistä hankkeessa.

Kouluhyvinvoinnin edistäminen koulu yhteisön tasolla

Lapin yliopiston harjoittelukoulu toimi kehittämishankkeen kokeilu ympäristönä. Henkilökunnan osallisuus suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa oli erityisen tärkeää, kun pyrittiin muuttamaan koulun toimintakulttuuria. Osallisuuden kokemukset vahvistavat muutoksen syiden ymmärtämistä ja hyväksymistä, joka edesauttaa kaikkea kehittämistyötä. (vrt. Salovaara & Honkonen 2013.) Hankkeessa haluttiin toteuttaa myös laajempaa vuoropuhelua ja mahdollistaa toimintakulttuurin muutoksia muissakin paikallisissa yhteisöissä. Hankkeen toimintoja refleктоitiin erilaisissa verkostotapaamisissa. Näitä olivat esimerkiksi Rovaniemen kaupungin asiantuntijatapaaminen, johon kokoontui oppilashuollon, lastensuojelun ja maahanmuuttajatyön toimijoita sekä hankkeen seminaarin paneelikeskustelu, jossa oli edustajia eri sidosryhmistä.

Hankkeessa kokeiltiin myös sosiaalityön työtapojen ja menetelmien soveltamista kouluun. Tavoitteena oli laajentaa koulu yhteisön tiedollista pääomaa ja tuoda näkyväksi monitoimijuutta tukevia työmenetelmiä. Koulun henkilökunta osallistui Lapset puheeksi -koulutukseen ja opettajat kokeilivat menetelmää vanhempaintapaamisissa. Vaikka menetelmään sisälle pääseminen saattoi olla opettajille työlästä, oli vanhempien palaute käytetystä menetelmästä pääsääntöisesti hyvin myönteistä. He kokivat, että heidän tiedolleen annettiin aiempaa enemmän tilaa ja sitä arvostettiin. Hankkeen

alkukartoituksen mukaan vanhempien myönteiseen osallisuuteen heidän mielestään vaikuttaa vahvimmin koulun ja kodin hyvä ja avoin vuorovaikutus. Lapset puheeksi -menetelmä pohjautuu dialogiseen keskusteluun ja voi näin ollen antaa keinoja vuorovaikutuksen aitoon ja tasaveroiseen toteuttamiseen.

Vanhempien kohtaamista tukevien menetelmien lisäksi kouluyhteisöön tuotiin tietoisuutta lapsen hyvinvointia tukevista yhteisötason toiminnoista, joita käytetään erilaisissa sosiaalityön toimintaympäristöissä. Tiedon lisäämisellä laajennettiin käsitystä sosiaalityön toimivuudesta ja siitä, että sosiaalityössä on käytössä erilaisia ryhmä- ja yhteisötason menetelmiä, joilla tuetaan esimerkiksi lasten sosiaalista toimintakykyä, tunnetaitojen hallintaa sekä perhesuhteiden vuorovaikutusta. Kehittämishankkeeseen kontekstoiden voidaan todeta, että yhteisölliset menetelmät ovat tuoneet uusia näkökulmia ja sisältöjä opettajan ja sosiaalityöntekijän väliseen yhteistyöhön.

Projektin tiimoilta tehtiin tiivistä yhteistyötä koulun oppilashuoltoryhmän kanssa. Yksi hankkeen painopisteistä oli yhteisöllisen oppilashuollon kehittäminen, jolloin oppilashuoltohenkilöstön osaaminen saadaan yksilötyöhön keskittymisen sijaan aiempaa enemmän ryhmätason toimintojen suunnitteluun ja toteutukseen. Oppilashuoltoryhmän näkemyksistä lapsen kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta voi lukea artikkelista *Jaettu toimijuus – Lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä*. Lisäksi koululle luotiin yhteisöllisen oppilashuollon toimintatapa, jonka avulla oppilashuoltoryhmä pysyy ajan tasalla koulun ja luokkien hyvinvoinnin tilasta sekä pystyy suuntaamaan resursseja sen mukaan ennaltaehkäisevästi tai varhaisesti tukien.

Monitoimijuuden vahvistaminen yliopistotasolla

Monitoimijuuden ammatillis-tieteellinen perusta nojaa tieteiden väliseen yhteistyöhön. Hankkeessa tieteidenvälisyyttä vahvistettiin luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä sekä yhteisessä tutkimus- ja julkaisu-toiminnassa. Lähtökohtana olivat ajatukset siitä, että tieteiden ammattilainen osaaminen ja asiantuntijuus tukevat toisiaan ja että

yhteistyötä tarvitaan, jotta lapset ja heidän perheensä tulisivat instituutio-naalisissa käytännöissä tunnistetuiksi ja kohdatuiksi parhaalla mahdollisella tavalla (vrt. Rawlings & Paliokosta 2011). Kouluhyvinvointi ja se, millaisia osallisuuden mahdollisuuksia lapsille tarjotaan, ovat eri toimijoiden yhteisiä asioita ja edellyttävät välittävää suhtautumista sekä toimintaa (ks. esim. Janhunen 2013).

Tieteiden välistä yhteistyötä ja sen kehittämistä toteutettiin yliopisto-opiskelijoiden ja hankkeen suunnitteluryhmän jäsenten välillä. Sosiaalityön koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen opiskelijoista muodostui yhteinen opinnäyteryhmä, jossa tehtiin hankkeeseen kiinnittyviä opinnäytetöitä. Ryhmän ohjauksesta vastasi monitieteinen työpari. Hankkeen aikana kokeiltiin myös yhteisharjoittelua, jossa opiskelijat työskentelivät yhdessä luokkahyvinvointia tukien (ks. artikkeli *Moniammatillinen yhteisharjoittelu - sosiaalityön opiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat pilottikokeilussa alakoulussa*). Saadut kokemukset osoittavat yhteistyön ja sen kehittämisen tärkeyden. Jaetun toimijuuden saavuttamiseksi on ensisijaisen tärkeää luoda tilaa yhteiselle vuoropuhelulle, käsitteellisille pohdinnoille ja käytännön harjoittelulle. Tieteidenvälisyys näkyy myös suunnitteluryhmän yhteisessä tutkimus- ja julkaisutoiminnassa.

AVAUKSIA MONITOIMIJUUTEEN

Monitoimijuus koulussa -kehittämishanke lähti liikkeelle tarpeesta kehittää koulun toimintakulttuuria kohti yhteisöllistä, osallistavaa ja hyvinvoivaa koulua. Kehittämistyön keskiössä nähtiin monitoimijuus, joka ymmärretään kaikkien osapuolten - lapsen, vanhemman, ammattilaisen – osallisuutta ja toimijuutta yhdistäväksi ja edistäväksi asiaksi. Ammatillisen yhteistyön näkökulmasta hankkeessa etsittiin myös uudenlaisia, ammatillisia reviierejä ylittäviä ja yhdistäviä toimintamuotoja opettajien, sosiaalityöntekijöiden ja muiden koulun henkilökunnan jäsenten välille. Lyhyehkön toiminta-ajan puitteissa saatiin myönteisiä kokemuksia tällaisen kehittämistyön soveltumisesta kouluun. Myös koulun toimintakulttuurissa on nähtävissä aiempaa enemmän yhteisöllisiä, osallistavia ja ennaltaehkäiseviä piirteitä, esimerkiksi tämän lukuvuoden suunnitelmassa kodin ja koulun yhteistyön kehittämistoiminnan jatkamisen osalta sekä kerhotoiminnan ohjauksen

laajentamisessa koskemaan koko kouluyhteisöä ja siihen kiinnittyviä muita tahoja.

Kaikille koulun toimijoille kuuluvan oppilashuollollisen työn sekä koulusosiaalityön yhteisöllisen resurssin ja pääoman näkyväksi tekemisellä saatiin aikaan muutoksia kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Oppilashuoltotyö ja koulusosiaalityö ovat perinteisesti keskittyneet yksittäistä lasta koskevien asioiden käsittelyyn (ks. Wiss, Saaristo, Ståhl, Peltonen & Laitinen 2014). Kehittämistyön voidaan todeta toimineen ennakoitujen, ja olleen linjassa 1.8.2014 voimaantulleen oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) nostamien yhteisöllisten ja ennaltaehkäisevien painopisteiden kanssa. Siinä huomioitiin myös lapsen hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus ja sen monialainen tukeminen. Hankkeessa mahdollistui oppilashuollon ja siihen sisältyvän koulusosiaalityön kohdentuminen yhteisölliseen ja ennaltaehkäisevään hyvinvointityöhön. Koulusosiaalityön vahva läsnäolo loi koulun toimijoille myös tietoisuutta yhteisötasoisesta sosiaalityön toimijuudesta sekä yhteisöllistämisen menetelmistä (ks. Pessi & Seppänen 2011).

Hankkeen monitoimijainen ja toimintatutkimuksellinen orientaatio tuottivat ammatillista kehittymistä tukevaa sekä opettajakoulutusta ja sosiaalityön koulutusta uudistavaa tietoa. Kehittämistyön kautta saatiin enemmän aikaa ja resurssia kokeilla laajasti erilaisia yhteisöllisiä ja osallistavia sekä ennaltaehkäiseviä ja varhaisesti tukevia toimintamuotoja. Näistä toiminnoista löydettiin eri toimijoille yhteisiä rajapintoja, jossa voidaan yhdessä toimimalla päästä lähemmäksi hyvinvoivaa koulua.

Hankkeessa saatujen tulosten pohjalta voidaan sanoa, että monitoimijuus on monisyinen ja -ääninen kokonaisuus. Kokemusten perusteella huomiota tulee erityisesti kiinnittää lasten ja vanhempien tiedon ja toimijuuden kunnioittamiseen ja sille tilan tekemiseen asiantuntijatiedon rinnalla. Merkittävää on myös ammatillisten areenoiden avaaminen tieteidenvälisessä yhteistyössä. Aito jaettu toimijuus syntyy vain toisinkatsomisen ja -tekemisen rohkeudesta sekä totuttujen rajapintojen ylittämisestä.

LÄHTEET

- Barrett, P. 2012. Friends - ryhmänohjaajan opas lasten kanssa työskentelyyn. Suom. A.-M. Tuominiemi, I. Immonen & M. Intke Hernandez. 3. uudistettu painos. Helsinki: Aseman lapset ry.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. 2011. ART – Aggression replacement training: Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Suom. T. Röning, S. Reiman & O. Reiman. Kolmas painos. Helsinki: Suomen Art Ry.
- Hyppönen, H.-K. 2014. Onko maltti valttia? Sosiaalisten taitojen hiominen, vihanhallinta ja moraalisen päättelyn kehittäminen ART -menetelmän avulla. Kandidaatin tutkielma. Lapin yliopisto.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Katisko, M., Kolkka, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Moniammatillinen ja monialainen osaaminen sosiaali-, terveys-, kuntoutus- ja liikunta-alojen koulutuksessa. Malli työssäoppimisen ja ammattitaitoa edistävän harjoittelun toteutusta varten. Opetushallitus. Raportti ja selvitykset 2014:12.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. Maltti – Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Kummi 8. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuksen laatukriteerit 2012. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräykset ja ohjeet 2011: 20.
- Pessi, A., B. & Seppänen, M. 2011. Yhteisöllisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi - suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 288–313.
- Rawlings, A. & Paliokosta, P. 2011. Learning for interprofessionalism: pedagogy for all. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) Interprofessional working in practice: Learning and working together for children and families. Maidenhead: Open University Press, 53–67.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wiss, K., Saaristo, V., Ståhl, T., Peltonen, H. & Laitinen, K. 2014. Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2013. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos - Tutkimuksesta tiivistä 12/2014. Helsinki: THL.



MONITOIMIJUUSMALLI

- KUVAAUS YHTEISTYÖN RAKENTUMISESTA

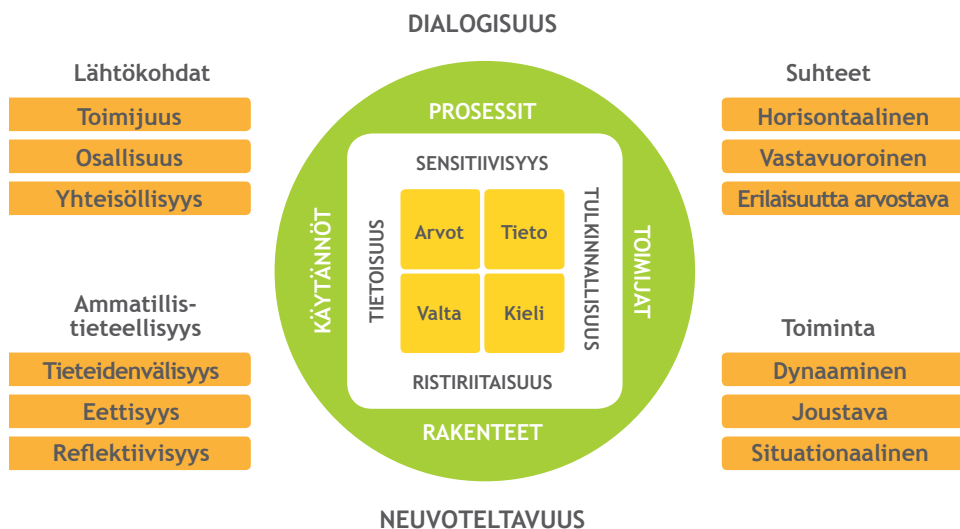
Tuija A. Turunen, Merja Laitinen, Suvi Lakkala,
Hennariikka Kangas, Marja Pulju ja Eija Valanne

Koulun kasvatusta- ja hyvinvointityön moninaisissa tilanteissa opettajien ja koulun sosiaalityöntekijöiden asiantuntemus ja tieto eivät aina riitä ja tarvitaan monien asiantuntijoiden yhteistyötä. Lisäksi uuden, vuonna 2014 voimaan tulleen oppilas- ja opiskelijahuoltolain myötä ennalta ehkäisevä ja yhteisöllinen koulun hyvinvointityö korostuu aiempaa enemmän. Koulun uudet haasteet antavat mahdollisuuden kehittää toimintakulttuuria, jossa koulua vahvistetaan yhteisöllisenä, osallistavana ja hyvinvoivana kasvu- ja kehitysympäristönä. Tämän keskiössä on monitoimijuus, joka ymmärretään kaikkien osapuolten – lasten, vanhempien ja asiantuntijoiden – osallisuutta ja toimijuutta edistäväksi asiaksi. Asiantuntijatiedon lisäksi monitoimijuudessa korostetaan lasten ja vanhempien kokemusasiantuntijuutta. Monitoimijuus koulussa -hankkeessa kehitettiin toimintatapoja ja luotiin monitoimijuusmalli, jonka avulla monitoimijuuden toteutumista voidaan ymmärtää ja edistää.

JOHDANTO

Monitoimisuus koulussa -hanke sai alkunsa lasten moninaistuvista psykososiaalisista tarpeista ja niihin liittyvistä koulun käytänteiden muutoksen haasteista (ks. Luopa ym. 2014). Näihin haasteisiin voidaan parhaiten vastata ja monia ongelmia ehkäistä, kun kouluyhteisön jäsenet toimivat yhdessä. Yhdessä toimimisen edistämiseksi *Monitoimisuus koulussa* -hankkeessa kehiteltiin tapoja kouluyhteisön jäsenten osallisuuden ja toimijuuden tukemiseen sekä luotiin toimintamalleja, jotka antavat tilaisuuksia kuunnella eri toimijoiden näkökulmia ja rakentaa yhteisiä toimintatapoja.

Hankkeesta saatujen kokemusten ja monitieteisen keskustelun pohjalta suunnitteluryhmä loi monitoimisuusmallin. Suunnitteluryhmään kuului koulun arjen asiantuntijoita (rehtori, tutkija-opettaja ja koululla työskentelevät hanketyöntekijät) ja yhteiskuntatieteen ja kasvatustieteen edustajia. Mallin kehittäminen alkoi yhteisellä aivoriihellä, jonka jälkeen sitä työstettiin sähköpostikirjeenvaihdon avulla. Valmista mallia esiteltiin hankkeen päätösseminaarissa, jossa sitä kommentoivat hankkeessa mukana olleet opettajat ja vanhemmat sekä ohjausryhmän ja tiedeyhteisön jäsenet. Saatujen arvokkaiden huomioiden pohjalta mallia muokattiin ja se esiteltiin vielä kansainväliselle yleisölle *Voices from the North: Calling for Inclusion in Education* -konferenssissa. Jaetun ideointi-, keskustelu- ja kommentointityöskentelyn jälkeen Monitoimisuusmallissa päädyttiin Kuviossa 1 esitettyyn muotoon.



Kuvio 1 Monitoimijuuksmalli (Kangas, H., Pulju, M., Laitinen, M., Lakkala, S., Turunen, T. & Valanne, E. 2014. Lapin yliopiston harjoittelukoulu: Monitoimijuus koulussa -hanke)

Mallin tarkoituksena on jäsentää ja käsitteellistää monitoimijuuksia ja avata sen edellytyksiä. Kuvion mukaisesti monitoimijuuksien ydin rakentuu dialogisissa toimijoiden ja käytäntöjen mukanaan tuomien arvojen, tiedon, kielen ja valtarakenteiden ympärille. Mallin ammatillis-tieteellisen perustan muodostaa tieteidenvälisyys, jossa hyödynnetään eri tieteenalojen asiantuntemusta. Asiantuntijoiden ammattieettisesti korkealaatuinen toiminta perustuu heidän jatkuvaan reflektioonsa ja tukee lasten ja vanhempien kokemusasiantuntijuuden tulemistä osaksi monitoimijuuksia. Onnistuneen monitoimijuuksien lähtökohdan muodostaa kouluyhteisön jäsenten aktiivinen toimijuus ja osallisuus, jotka rakentuvat yhteisöllisyyden kokemuksille. Toimijoiden suhteet näyttäytyvät horisontaalisina, vastavuoroisina ja erilaisuutta arvostavina. Toimintaa luonnehtivat ajassa ja paikassa määrittävyys, situationaalisuus, joustavuus ja dynaamisuus.

Tässä artikkelissa esitellään monitoimijuuksien rakentumisen edellytyksiä Monitoimijuuksmallin avulla. Tarkastelu alkaa monitoimijuuksien ytimestä ja siirtyy sen jälkeen ydintä ympäröivälle kehälle, jolla ydin lepää. Kehän neljä elementtiä, ammatillis-tieteellisyys, yhteisöön liittyvät lähtökohdat, moni-

toimijaiset suhteet ja toiminnan luonne, määrittävät monitoimijuuden ytimessä syntyvien uuden tiedon, arvojen, vallan jakautumisen ja kielen sisältöjä.

MONITOIMIJUUDEN YTIMESSÄ

Monitoimijuusmallin ydin nostaa esiin sosiaalisten rakenteiden, yksilöiden ja yhteisöjen suhteet. Se koostuu tiedosta, arvoista, vallasta ja kielestä, jotka saavat sekä henkilökohtaisen että professionaalisen ulottuvuuden. Kyse on seikoista, jotka ovat luonteeltaan tulkinnallisia ja muuntuvia. Siten ne voivat saada vuorovaikutteisissa kohtaamisissa ristiriitaisiakin ilmiä, mikä korostaa sensitiivisen ja harkitsevan toiminnan merkitystä.

Monitoimijuusmallin mukainen toiminta kyseenalaistaa perinteiset **tietoa** määrittävät kategoriat, jolloin toiminnassa korostuu se, että jokaisella on työskentelyssä tarvittavaa, arvokasta tietoa. Lapsi, vanhempi, opettaja ja sosiaalityöntekijä asettuvat toimintaan omista asemistaan ja rooleistaan käsin. Nämä asemat sisältävät lähtökohtaisesti monia stereotyyppisiä vastakkainasetteluja, kuten lapsi–aikuinen, maallikko–ammattilainen tai asiakas–asiantuntija. Jaotteluihin kiinnittyy lähes ilman kyseenalaistamista oletuksia siitä, mitä kukin toimija tietää ja miten hän voi tältä tietoperustaltaan toimia. Monitoimijuudessa nämä jaottelut kyseenalaistetaan ja kaikkien toimijoiden oletetaan olevan ajattelevia ja tavoitteita asettavia subjekteja ja yhdenvertaisia oman asiansa asiantuntijoita. Tieto ja toiminta muotoutuvat toimijoiden välisessä vuorovaikutteisessa suhteessa, jolloin ne eivät paikanu yksilöiden ominaisuuksiksi.

Arvot määrittävät toimintaamme sekä ammattilaisina että kansalaisina. Monitoimijuusmalli korostaa arvoja, jotka mahdollistavat ennalta ehkäisevän ja hyvinvointia vahvistavan työskentelyn ja tukevat yhteisöllisen kouluhyvinvoinnin toteutumista. Lähtökohta nojautuu ihmisarvon ja oikeudenmukaisuuden, itsemääräämisen ja yhteisöllisyyden sekä vapauden ja velvollisuuden vuorovaikutteisiin periaatteisiin. Samalla arvoihin liittyy sen tiedostaminen, että tilanteissa kohtaavat erilaiset henkilökohtaiset, yhteisölliset, ammatilliset ja organisatoriset arvot. Erilaisuus voi olla haasteellista ja siksi erityisesti asiantuntijoilta vaaditaan arvojen ja normien tunnistamista

sekä niiden tietoista reflektointia suhteessa omiin arvoihin. Kohtaamisissa arvoja ja eettisiä koodistoja ei kuitenkaan sovelleta yksioikoisesti, vaan niitä luodaan ja tulkitaan uudelleen dialogisesti neuvotellen.

Valtaa voidaan jäsentää näkyvän ja hienovaraisen vallan käsitteillä (Sward & Starrin 2006). Näkyvää valtaa on esimerkiksi yksilöiden arkeen vaikuttava päätöksenteko ja hienovaraista valtaa heidän luokittelunsa erilaisiin asemiin. Tällöin vallankäytön luonne voi olla niin positiivista ja tuottavaa kuin negatiivista ja rajaavaa. Monitoimijuusmalli tavoittelee valtarakenteiden näkyväksi tekemistä ja siten negatiivisen, rajaavan vallankäytön kääntämistä positiiviseksi, mikä antaa tilaa myös moraalille järjestykselle (Forsberg 2012). Vallan ja sen muotojen tunnistaminen vaatii ammattilaisilta jatkuvaa herkkyyttä.

Monitoimijuusmallin toiminnan ytimessä on myös **kieli**, jonka merkitykset vaihtelevat riippuen siitä, katsotaanko asioita lasten, vanhempien vai asiantuntijoiden näkökulmasta. Kieli rakentaa toimijoiden välille helposti raja-aitoja ja vääriä tulkintoja. Vuorovaikutustilanteissa ja kohtaamisissa kieli tuottaa erilaisia todellisuuksia ja myös vaihtoehtoisia ratkaisu- ja toimintatapoja. Koulussa tai sosiaalitoimistossa professionaalisen ja byrokraattisen kielen rooli ja merkitys on vahva. Tällöin on vaarana, että lasten ja vanhempien arkielämän kieli ei tule tunnistetuksi. Siksi monitoimijuusmalli korostaa mahdollisimman avointa keskustelukulttuuria ja tilan antamista erilaisille äänille.

Tiedon, arvojen, vallan ja kielen ytimen ympärille muodostuu sensitiivisyyden, tietoisuuden, ristiriitaisuuden ja tulkinnallisuuden kehä. **Sensitiivisyys ja tietoisuus** ovat monitoimijuuden perusta. Sensitiivisyys merkitsee moniulotteista herkkyyttä suhteessa rakenteisiin, käytäntöihin, prosesseihin, muihin toimijoihin ja itseen sekä kohtaamisissa todentuviin arvo-, tieto-, valta- ja kielirakenteisiin ja niiden sisältämiin ja tuottamiin eroihin. Tietoisuus kohdentuu yksityiskohtien sijaan kokonaisuuteen, jolloin erityisesti asiantuntijoiden on katsottava omaa toimintahorisonttia laajemmalle.

Ristiriitaisuus ja tulkinnallisuus puolestaan kuvaavat monitoimijaisen työskentelyn lähtökohtaista luonnetta ja rohkaisevat toimijoita käyttämään

aikaa eri tulkintojen ymmärtämiseen. Koska eri toimijoiden näkökulmille pyritään antamaan ja etsimään tilaa, se merkitsee väistämättä sitä, etteivät työskentelyprosessit ole suoraviivaisia tai yksiselitteisiä, vaan neuvottelusuh-teissa rakentuvia. Tämä edellyttää yhteistä pohdintaa lähtökohdasta, muu-tostarpeista, tavoitteista, keinoista ja päätöksistä. Siksi monitoimijuuden lähtökohta on haasteellinen ja epävarma, sillä se vaatii vastavuoroisuutta ja ennen kaikkea luottamusta. Ristiriidat eivät kuitenkaan ole vain negatiivi-sesti latautuneita. Niissä on ammattikäytäntöjen ja toimintojen kehittämi-sen mahdollisuus, mikäli niihin uskalletaan pysähtyä.

AMMATILLIS-TIETEELLINEN PERUSTA

Ensimmäinen monitoimijuuden ydintä ympäröivän kehän elementeistä on ammatillis-tieteellinen perusta, joka muodostuu **tieteidenvälisyydestä**, eettisyydestä ja reflektiivisyydestä. Tieteidenvälisyyden lähtee oletuksesta, että yhteistoiminta tuo esille tieteen katvealueita ja antaa mahdollisuuden kriittisestikin tarkastella tieteenalojen edustamia arvoja, tietoa ja kieltä (vrt. Mikkeli & Pakkasvirta 2007). Tieteidenvälisyys tuo toimijat dialogiin, jossa eri aineksia hyödynnetään niin, että ne osittain sulautuvat yhteen ja muo-dostavat uudenlaisia kokonaisuuksia. Tämä edellyttää toimijoilta oppi-mista ja kehittymistä. Omaa ajattelua on uskallettava haastaa ja pyrittävä näkemään asioita myös toisten silmin (Ronkainen 2001).

Monitoimijaisen yhteistyön tuloksena eri ammattien edustajien työnkuvat muuttuvat ja he saavat uudenlaisia tavoitteita ja tehtäviä. Kouluympäristössä opetusalan ja sosiaalityön ammattilaisten yhteinen, jaettu työ auttaa näkemään koulumaailmaa uusista näkökulmista ja luo mahdollisuuden rakentaa kokonaan uutta tietoa, jota kumpikaan asiantuntija ei yksin pys-ty tuottamaan. Tieteidenvälinen ja ammattirajat ylittävä toiminta lisää tie-toisuutta tieteen- ja ammattialojen välillä ja tuo mukanaan uutta ymmärrys-tä omasta ja toisten asiantuntijuudesta. Myös lasten ja heidän perheidensä rooli muuttuu toiminnan kohteena olemisesta aktiiviseksi oman elämän ja tilanteen asiantuntijaksi, jolla on tärkeä osa koulun hyvinvointityössä. Monitoimijuudessa tavoitellaankin jaettua asiantuntijuutta, johon liitetään myös lasten ja heidän perheidensä asiantuntijuus.

Monenlaisten toimijoiden näkemysten yhteen sovittaminen ja yhteisen päämäärän löytäminen ei aina suju kitkattomasti. Keskeiseksi **eettiseksi periaatteeksi** nouseekin vastuun ottaminen ja antaminen sekä toisten toimijoiden huomioiminen (ks. Juujärvi, Myyry & Pessa 2007). Tilanne-etiikka vaatii käytännöissä läsnä olevien asenteiden, arvojen ja perustelujen avaamista (Banks 2004). Siksi monitoimijaisessa yhteistyössä esteiden ylittäminen edellyttää erityisesti asiantuntijoilta uudenlaista **ammattilliseettistä** pohdintaa.

Kohtaamisissa korostuu eroja kunnioittava sensitiivinen etiikka (Laitinen & Kemppainen 2010), joka edellyttää toimijoiden **reflektiivisyyttä**. Jotta monenlaiset toimijat onnistuvat yhteistyössään, heidän on kyettävä tiedostamaan oma asemansa ja kunnioittamaan toisten toimijoiden erilaisuutta. Tähän tarvitaan oman toiminnan arviointia ja valmiutta kehittää sitä yhdessä muiden kanssa (Karvinen 1993). Kun kokemuksia arvioidaan ja käsitteellistetään, toiminnan sisältö vähitellen kohentuu ja toimijoiden reflektiivinen ajattelutaito syvenee kokemuksellisen oppimisen kehää mukailleen (ks. Kolb 1984). Tämä puolestaan mahdollistaa monitoimijaisessa yhteistyössä syntyvän uudenlaisen asiantuntijuuden kehittymisen (ks. esim. Ojanen 2006; Ruohotie 2000).

YHTEISÖÖN LIITTYVÄT LÄHTÖKOHDAT

Monitoimijaiset roolit rakentuvat toimijuuden, osallisuuden ja yhteisöllisyyden perustalle. Rooleja voidaan luonnehtia moniulotteisiksi ja kontekstuaalisiksi käsitteiksi, jotka mallissa tuottavat subjektiivista ja kollektiivista hyvinvointia sekä yhteistä keskustelua, erilaisia näkökulmia ja tietoa avaavia ulottuvuuksia. Monitoimijuus edellyttää eri toimijuuksien tiedostamista, tilan antamista osallisuudelle ja muutosta yksin tekemisestä kohti yhdessä tekemistä ja jaettua toimijuutta.

Toimijuus syntyy yksilön kokemuksista sosiaalisissa konteksteissa ja on ennen kaikkea eri toimijoiden tasaveroisuutta (ks. Paju 2013). Heillä on jaettavana ainutlaatuista ja erilaista tietoa, joka on hyödyksi yhteisen asian tai tavoitteen saavuttamiselle. Toimijoiden tuottamaa tietoa ja pääomaa ei arvoteta heidän ikänsä, sukupuolensa tai asemansa perusteella ja heidät

nähdään yhteistä toimintakykyä vahvistavana tekijänä. Monitoimijuudessa on kyse jaetusta tiedosta, läsnäolosta ja vastavuoroisuudesta, jossa aktiivista toimijuutta tarjotaan kaikille osapuolille, niin asiantuntijoille kuin lapsille ja perheillekin.

Toimijuus yhdistää yksilön ympäristöön ja sen vuorovaikutusrakenteisiin. Tällöin on kyse **osallisuudesta**, joka tukee toimijuuden vahvistumista. Osallisuus on jokaisen toimijan oikeus ja siten periaatteellinen ja eettinenkin kysymys. Se tuottaa yksittäiselle toimijalle kuulumisen, arvokkuuden ja valtautumisen tunteita. Kiilakosken (2008) määritelmän mukaan osallisuus on oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana yhteisöä. Osallisuudessa on kyse myös vastuun kantamisesta ja saamisesta oman, toisen ja koko yhteisön toimintakyvystä. Se on toimintaan sitoutumista yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Monitoimijuudessa etsitään tapoja, jotka vahvistavat kaikkien kouluyhteisön jäsenten osallisuutta. Tämä edellyttää toimintakulttuuria, jossa uudelleen määritellään ja ravistellaan perinteisiä valta- ja vastuurakenteita. Koulun kannalta tämä tarkoittaa rohkeutta luopua yksilökeskeisestä suorittamisesta, sietää epävarmuutta ja epäonnistumisiakin. Pohjimmiltaan on kyse asenteellisesta muutoksesta, jossa on tahtoa ja taitoa kuulla yksittäisten toimijoiden kokemustietoutta ja antaa todellisia toimimisen mahdollisuuksia kaikille.

Kouluyhteisön jäsenten osallisuuden vahvistamiseksi monitoimijuutta tavoittelevassa koulussa tarvitaan **yhteisöllisyyttä**, joka tuo mukanaan kaikkien yhdenvertaisen aseman ja äänen kuulumisen (ks. Marjanen, Marttila & Varsa 2013). Yhteisöllinen toimintakulttuuri on luonteeltaan muuttuvaa ja rakentuu ajan kuluessa; se on prosessi, johon yhteisönä kasvetaan (Koivula 2013). Yhteisöllisyys ei synny itsestään vaan tarvitsee tietoista kehittämistä ja vahvistamista, mihin tarvitaan erityisesti kahta tekijää: toimivaa vuorovaikutusta ja onnistunutta yhteistä toimintaa. Paljon on merkitystä myös sillä, miten toimijat ratkaisevat eteen tulevia ongelmia. (Koivula 2013.) Yhteisöllisyydessä on kyse ennen kaikkea keskustelukulttuurista ja tietoisestä läsnäolon ja kohtaamisen huomioimisesta. Ristiriidat kuuluvat kaikkien yhteisöjen, myös koulun arkeen, mutta neuvottelemalla ne voivat kääntyä yhteisöllisyyttä lujittavaksi kokemukseksi.

MONITOIMIJAISET SUHTEET

Monitoimijaiset suhteet ovat luonteeltaan horisontaalisia, vastavuoroisia ja erilaisuutta arvostavia. Monitoimijuusmallin peräänkuuluttama kumppanuusasetelma vaatii reviirirajojen ja hierarkioiden tunnistamista, mikä voi mahdollistaa toisin tekemistä. Tällöin on pohdittava sitä, miksi toimimme niin kuin toimimme.

Horisontaalisissa monitoimijuussuhteissa korostuu aito yhdessä tekeminen. Toimijoilla on yhteinen tavoite, jota kohden pyritään yhdessä sovituin tavoin (Rose 2011). Tämä haastaa perinteisiä hierarkkisia professionaalisia rakenteita, prosesseja ja käytäntöjä. Aiemmasta yhteistyökulttuurista poiketen monitoimijuuden tarve lähtee käytännöstä eikä ole vain ylhäältä päin normitettua. Hierarkkisia asetelmia pyritäänkin tietoisesti purkamaan, ja vastuu vuorovaikutuksesta ja yhteistyön toiminnasta jakautuu kaikille toimijoille. Tällainen yhteisvastuullisuus vaatii vastuiden ja tulosten jakamista, mutta myös jokaisen toimijan sitoutumista niin ajan kuin voimavarojen puolesta (vrt. Aira 2012). Monitoimijuus vaatii toimijoilta ymmärrystä siitä, että yhden näkemys asiasta ei anna vielä asiasta kokonaiskuvaa. Tarkoituksena ei siis ole etsiä yhtä absoluuttista totuutta (Isoherranen 2012). Yhteistyö mahdollistaa osien sijasta kokonaisuuden näkemisen, mutta tämä vaatii kaikilta toimijoilta katsomista omaa toimintahorisonttia ja tarpeita laajemmalle.

Vastavuoroisuus on keskeinen osa monitoimijaisia suhteita, sillä yhteistyö vaatii uskallusta ja rohkeutta avata oman ja ammatillisen roolin rajoja. Tämä voi aiheuttaa pelkoa etenkin oman ammatillisen identiteetin menettämisestä (Rose 2011). Roolirajojen joustaminen vaatiikin oman ammatillisen identiteetin tiedostamista, riittävää tietoa toisten toimijoiden osaamisesta ja tekemisistä sekä yhteisiä käsityksiä asioista. Tämä, kuten vastuun jakaminenkin, edellyttää keskinäistä dialogia ja luottamusta. Aito yhdessä tekeminen vaatii uskallusta keskustella avoimesti reviirirajoista ja hierarkkisista valtasuhteista.

Monitoimijaiseen yhteistyöhön osallistuu toimijoita hyvin erilaisista lähtökohdista ja taustoista, joten **erilaisuuden arvostaminen** on yhteistyön edellytys. Ilman avointa keskustelua toimintaan kohdistuvista odotuksista, ra-

joituksista, toiveista ja työtavoista voidaan yhteistyö kokea haastavana tai jopa hyökkäävänä. Jokaisella on oma roolinsa, jossa hän on tottunut toimimaan (vrt. Maisey 2011). Siksi on tärkeää kunnioittaa erilaista asiantuntijuutta, osaamista, roolia ja panosta ja ymmärtää, että oma asiantuntijuus on arvokasta mutta ei yksistään riitä. Tämä edellyttää tiedon vaihtamista ja rooleista keskustelemista, minkä kautta syntyy ymmärrystä toisten rooleista ja vastuista (Atkinson, Doherty & Kinder 2005). Onnistunut monitoimijuus vaatii vastavuoroisen tiedon jakamisen lisäksi osapuolten uskallusta luottaa toisiinsa ja toimia luottamuksen arvoisesti. Kun uskalletaan laajentaa oman tai ammatillisen areenan rajoja, luodaan mahdollisuuksia uusien käytänteiden, työtapojen ja toimintakulttuurin oppimiselle. Rajoja joustamalla saadaan käyttöön aiempaa laajemmin kaikkien toimijoiden resurssit ja erityisosaaminen, jolloin mahdollistuu optimaalisimman ratkaisun löytäminen (Isoherranen 2012).

TOIMINNAN LUONNE

Monitoimijuutta muovaavat käytännölliset, arjessa tehtävät ratkaisut ja siksi monitoimijaisen yhteisöllisen koulun toimintaa määrittävät dynaamisuus, joustavuus ja situationaalisuus. Työyhteisön perusenergia muodostuu yhteisön ja yksilöiden yhdensuuntaisesta toiminnasta ja lähtee ihmisten yhteisvaikutuksesta (Jalava & Matikainen 2010). Jotta lasten, vanhempien ja asiantuntijoiden monitoimijuus on mahdollista, heidän toimintansa tulee olla yhdessä rakennettua. Dynaaminen ja joustava ongelmanratkaisu antaa mahdollisuuksia edetä kunkin tilanteen edellyttämällä tahdilla, menetelmillä ja herkkyydellä.

Yhteisöllisen kouluhyvinvointityön palvelurakennetta ei voi rajata staattisilla toimintamalleilla, vaan jokainen oppilashuollollinen haaste on arvioitava toistuvasti uudelleen ja on etsittävä uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Tällöin lopputulos rakentuu kaikki toimijat huomioiden. Jotta tämä onnistuu, tarvitaan monia näkökulmia ja koulu yhteisön jäsenten erilaisten positioiden kunnioittamista. Koulun hyvinvointityö rakentuu situationaalisesti tulkinnallisessa kehyksessä. Situationaalisuus, tilannesidonaisuus, määrittää toiminnan keskiöön sosiaalisen ympäristön ja tilanteen, jossa uusia ratkaisumalleja tuotetaan ja käytetään (Tynjälä 2000). Toimintaa ei

voida ymmärtää ilman, että tilanteita tulkitaan lasten, vanhempien ja asiantuntijoiden kielellä ja ehdoilla (ks. Lauriala 2013). Tulkinta tapahtuu sekä yksilöllisten että yhteisöllisten merkitysten luomisen kautta, ja jokainen toimija tulkitsee tilanteita omien arvojensa, uskomustensa, kokemustensa ja elämäntilanteensa perusteella (Rauhala 1998; Suominen 1995).

KOHTI MONITOIMIJUUTTA

Monitoimijuusmalli rakentuu monista osatekijöistä ja nostaa esille dialogisuuden ja neuvoteltavuuden merkityksen. Erilaista tietoa ja kokemusta yhdistämällä voidaan luoda horisontaalista asiantuntijuutta, mikä mahdollistaa lasten ja vanhempien tasaveroisen aseman asiantuntijoiden rinnalla. Dialogisuus antaa tilaa niin sanotulle toiselle tiedolle, joka on luonteeltaan yksityiskohtaista, kokemuksellista, paikantunutta, ihmettelevää, paljastavaa ja pohdiskelevaa. Se haastaa viranomaiskäytäntöjä ja prosesseja sekä tuo esille vaihtoehtoisia näkemyksiä ja kokemuksellista tietoa professionaalisen tiedon ja asiantuntijuuden rinnalle. (Hänninen, Karjalainen & Lahti 2005.) Malli vahvistaa vastavuoroisuutta, molemmin puolista arvonantoa yhteisen ymmärryksen rakentamisessa ja toimijoiden tasavertaisuutta aktiivisina subjekteina. Parhaimmillaan se tarjoaa mahdollisuuden uuden oppimiseen, asenteiden ja käytäntöjen muuttamiseen. (Freire 1998.)

Monitoimijainen koulun hyvinvointityö edellyttääkin jaettua toimijuutta, jossa päämääränä on yksilön ja koko kouluyhteisön elämänlaadun parantaminen. Monitoimijuus tukee ennalta ehkäisevää koulun hyvinvointityötä ja on yksi tapa toteuttaa elokuussa 2014 voimaan tullutta uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (L 1287/2013) ohjeistusta yhteisöllisestä ja ennaltaehkäisevästä opiskelijahuollosta. Myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnoksessa koulun toimintakulttuuri ja yhteisöllisyys nousee tärkeäksi uudistuvan koulun voimavaraksi (Opetushallitus 2014).

Hankkeen toimintaympäristönä olleessa Lapin yliopiston harjoittelukoulussa huomattiin, että korjaavan oppilashuoltotyön tarve väheni hankkeen toimintojen myötä. Monitoimijuus antoi mahdollisuuden ennakoivaan, tukevaan ja edistävään toimintaan jälkikäteen tehtävien korjaavien toimien sijaan. Hankkeessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että kaikkien kouluyh-

teisön jäsenten toimijuutta on mahdollista vahvistaa koulun toimintakulttuuria uudistamalla. Kutsumalla aktiivisesti mukaan oppilaita ja vanhempia heille annetaan ääni sekä kunnioitetaan ja hyödynnetään heidän kokemusasiantuntijuuttaan. Myös koulu yhteisön asiantuntijat ovat uuden tilanteen edessä. Aito tieteidenvälinen, ammattirajat ylittävä yhteistyö kutsuu heitä dialogisuuteen ja neuvottelujen kautta jäsentämään omaa ja toisten asiantuntijuutta tuoreella tavalla. Kaikkien koulu yhteisön jäsenten, niin lasten kuin aikuistenkin, aito monitoimijuus mahdollistaa sellaisen tiedon ja osaamisen syntymisen, mitä kukaan yksittäinen toimija ei voi tavoittaa tai tuottaa.

LÄHTEET

- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä Studies in Humanities 179. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Atkinson, M., Doherty, P. & Kinder, K. 2005. Multi-agency working. Models, challenges and key factors for success. *Journal of Early Childhood Research*, vol 3(1), 7-17.
- Banks, S. 2004. Ethics, accountability and the social professions. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Freire, P. 1998 *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Lanman, Rowman, Littlefield Publ.
- Forsberg, H. 2012. Johdatus kirjan käsitemaailmaan. Teoksessa H. Forsberg & L. Autonen-Vaaraniemi (toim.) *Kiistanalainen perhe, moraalinen järkeily ja sosiaalityö*. Tampere: Vastapaino, 7–21.
- Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. 2005. Toinen tieto: kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Helsinki: Stakes.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus - moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Sosiaalipsykologian väitöskirja. Sosiaalityö laitoksen julkaisuja 2012: 18. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jalava, U. & Matilainen, R. 2010. Dynaaminen johtaminen: kohti yhteisöllistä ja näkemyksellistä johtamista. Helsinki: Tammi.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.
- Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A.-L. Matthies & A. Pohjola (toim.) *Monisäräinen sosiaalityö*. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 15–51.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretsches & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 8–23.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Laitinen M. & Kempainen T. 2010. Asiakkaan arvokas kohtaaminen. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) *Asiakkuus sosiaalityössä*. Helsinki: Gaudeamus, 138–175.
- Lauriala, A. 2013. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education. A Finnish case. Teoksessa C.J. Craig, P.L. Meijer & J. Broeckmans (toim.) *From teachers' thinking to teachers and teaching. The evolution of a research community*. Bingley: Emerald Publishing, 569–595.

- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E., & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013 - Kouluterveyskyselyn tulokset. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Maisey, D. 2011. Safeguarding, change and transitions. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) *Interprofessional Working in Practice: Learning and Working Together for Children and Families*. Maidenhead: Open University Press, 103–118.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Päättäntö. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–233.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Tutkijaliitto. Episteme-sarja. Helsinki.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rose, J. 2011. Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be Resolved? *Children & Society*, volume 25, 151–163.
- Ronkainen, S. 2001. Monitieteellisyiden käytäntöjä. Teoksessa M. Leskelä (toim.) *Puheenvuoroja monitieteisyydestä*. Turku: Turun yliopisto, 9-35.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Swärd, H. & Starrin, B. 2006. Makt och socialt arbete. Teoksessa A. Meeuwisse, S. Sunesson & H. Swärd (toim.) *Socialt arbete. En grundbok*. Stockholm: Natur och Kultur, 248–264.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.



II JAETTU TOIMIJUUS JA ASIANTUNTIJUUS KOULUSSA



JAETTU TOIMIJUUS

- LAPSEN HYVINVOINNIN
TUKEMINEN YKSILÖLLISENÄ JA
YHTEISÖLLISENÄ KYSYMYKSENÄ

Minna Niskala ja Marja Pulju

Hyvinvointi on yhteiskuntamme merkittävimpiä arvoja. Kun puhe kiinnittyy lapsuuteen, lapsiryhmiin tai yksittäiseen lapseen, se tekee hyvinvoinnista monia tieteenaloja sekä käytännön toimijoita yhdistävän asian. Lasten ja perheiden hyvinvointitarpeet ovat moninaisia. Ne edellyttävät hyvinvointia tukevalta työltä monialaisuutta sekä lasta ja perhettä osallistavia käytänteitä. Sosiaalityön pro gradu -tutkimukseen (Niskala 2013) pohjautuvassa artikkelissa tarkastellaan sitä, millaisena lasten hyvinvoinnin tila näyttäytyy koulun oppilashuoltoryhmän näkökulmasta ja millaisia odotuksia se tuottaa koulun sosiaalityölle. Tutkimus on toteutettu vanhan lainsäädännön (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010) aikana, ja se kuvaa sen aikaisen oppilashuoltotyön toimintakulttuuria, roolia ja menetelmiä. Saatuja havaintoja tuodaan osaksi uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaista keskustelua. Käsittely avaa jaetun toimijuuden ja asiantuntijuuden periaatteita lasten hyvinvointia tukevassa työssä koulussa.

LÄHTÖKOHDAT LAPSEN HYVINVOINNIN TUKEMISELLE

Hyvinvoinnin käsitteellinen paikantaminen

Lapsen hyvinvointia selvittävä tutkimus on aina merkityksellistä. Ajantasaiselle, näkökulmaistetulle ja uutta tuottavalle tiedolle on jatkuva tarve, jotta hyvinvointia voidaan edistää. Tiedontarve koskettaa sekä käytäntöjä että tiedeyhteisöjä. Ilmiönä hyvinvointi on eri tieteenaloja yhteen tuova, ja tieteiden välistä vuorovaikutusta voidaan pitää hyvinvointitutkimusta rikastuttavana tekijänä (Saari 2011).

Hyvinvoinnin moniselitteisyys edellyttää sen kohteellistamista, kontekstiin kiinnittämistä sekä tiedeperustaista paikantamista (esim. Koskela 2009; Helavirta 2011). Artikkelissa ilmiötä lähestytään sosiaalityön tiedeperustaan ja ymmärrykseen kiinnittyen. Hyvinvointi on sosiaalityön ja sen tutkimuksen keskeinen käsite. Sosiaalityöstä puhutaan hyvinvointityönä, jonka toiminnan tavoitteena on yksilön, yhteisön sekä yhteiskunnan hyvinvoinnin lisääminen (Niemelä 2009). Pohjoismainen sosiaalityön hyvinvointikeskustelu on profiloitunut ongelma- ja riskilähtöiseksi, hyvinvoinnin vajeita tai puutteita käsitteleväksi. Esimerkiksi lastensuojelussa institutionaalinen huoli ja interventiot alkavat silloin, kun vanhempien kyvyt tai ehtyneet voimavarat heikentävät lasten kasvua ja kehitystä. (Helavirta 2006; Niemelä 2009.)

Artikkeli paikantuu uudempaan keskusteluun, joka perustuu voimavara- ja toiminnalliseen hyvinvointitarkasteluun. Se tuottaa tietoa, miten koulun oppilashuollossa toimivat kokevat lasten voivan tässä ajassa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa sekä miten koulu kehitysympäristönä ja moniammatillisena verkostona voi tukea lapsia. Lisäksi artikkeli avaa keskustelua yhteisöllisen ja psykososiaalisen tuen tarpeista. Kiinnostuksen kohteena on hyvinvoinnin tukeminen erityisesti moniammatillisen yhteistyön ja sosiaalityön näkökulmasta. Lapsen hyvinvointiin liittyvää tietoa rakennetaan jaetun asiantuntijuuden kehityksessä. Vaikka sosiaalityöllistä tutkimusta on miltei mahdotonta täysin irrottaa puheesta liittyen hyvinvoinninvajeisiin, -riskeihin tai -uhkiin, ne eivät ole tämän tutkimuksen keskiössä. Uhkatekijät tulee kuitenkin tiedostaa, jotta voidaan vahvistaa ennaltaehkäisevää työtä sekä tiedetään, millaiselle asiantuntijuudelle on tarvetta.

Lapsi viettää ison osan lapsuudestaan koulussa ja koulu on siten merkittävä kehitysympäristö lapsen sosiaalisessa kasvussa. Moniarvoistuminen ja sosiaalisesti eriytynyt elämäntyyli haastavat koulun tasa-arvoisuuden periaatetta (ks. Janhunen 2013). Lapset tulevat kouluun erilaisista taustoista ja perhetilanteista. Eriarvoisuus ja hyvinvoinnin polarisoituminen ovat siten läsnä koulussa ja lasten keskuudessa. Hyvinvoinnin eroja aiheuttavat muun muassa heikot sosiaaliset suhteet ja väljä sosiaalinen tukiverkosto, huonosti toimiva arki, yllättävät muutokset ja kriisit perhe-elämässä, vähävaraisuus ja köyhyys. Nämä heijastuvat lapseen perheen kautta, eikä lapsella ole niihin vaikutusmahdollisuuksia. Koulun rooli lapsen hyvinvoinnin ylläpitäjänä korostuu tilanteissa, joissa perheellä ei ole voimavaroja tai keinoja lapsen tukemiseen. Tämä voimistaa sosiaalityön erityisasiantuntijuuden tarvetta ja paikkaa lasten ja perheiden verkostossa. Ennaltaehkäisevällä sosiaalityöllä voidaan myös havaita mahdollisia riskitekijöitä, jotka voivat johtaa sukupolviin ongelma-alueisiin.

Kuvio 1 edustaa hyvinvoinnin käsitteellistä kehystä, johon artikkeli kiinnittyy. Kuviossa on hyödynnetty eri tutkijoiden määritelmiä hyvinvoinnin rakentumisesta. Kuvio toimii hyvinvoinnin jäsentämisen tukena. Tutkimuksen keskiössä oleva lapsen hyvinvointi ja sen tukeminen rakentuu eri kehitysympäristöissä: koulussa koulun olosuhteissa, kotona perheen kanssa, vapaa-aikana esimerkiksi ystävien seurassa. Huomioitavaa on, että lapsuuden ympäristöjen vaikutteet ovat monin tavoin toisiinsa kietoutuneita ja vuorovaikutteisia.

LAPSEN HYVINVOINTI RAKENTUU

KOULUSSA - KOTONA - VAPAA-AJALLA



Kuvio 1 Lapsen hyvinvoinnin rakentuminen (Niskala 2013, mukaillen Allardt 1976; Keys 1998; Konu 2002; Minkkinen 2011)

Artikkelin keskiössä on lapsen hyvinvoinnin sosiaalisen osa-alueen tarkastelu osana kokonaisuutta. Ilmiön kokonaisvaltaisuuden vuoksi lapsen hyvinvointia ei voi kuitenkaan tutkia irrallaan sen fyysisestä ja psyykkisestä ulottuvuudesta (ks. Janhunen 2013). Perusteena laajemman tarkastelukulman huomioon ottamiselle on myös se, että koulun oppilashuoltotyössä toimivat edustavat moniammatillista asiantuntijuutta, jossa on sekä sosiaalista, psyykkistä että fyysistä osaamista. Sosiaalityön tutkijoina ja käytännön työntekijöinä jaamme sosiaalitieteellisen ymmärryksen hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuudesta ja sen hyvinvointieettisistä sitoumuksista. Kun keskiössä on lapsen hyvinvointi, sen rakentumisen ja tukemisen kysymykset, ovat nämä erityisen huomionarvoisia sitoumuksia.

Lapsen hyvinvoinnin sosiaaliset ja perhetaustaiset yhteydet

Lapsen sosiaalinen hyvinvointi rakentuu eri tekijöistä, joista ensisijaisia ovat kodin ja lasten instituutioiden, päiväkodin ja koulun, vaikutteet. Sosiaalisen hyvinvoinnin tarkastelu on lapsen näkökulmasta katsottuna sidoksissa aina perheen, vapaa-ajan, lasta ympäröivien yhteisöjen sekä yhteisyyssuhteiden kokonaisuuteen. Yhteisölliset suhteet ovat hyvinvoinnin suojatekijöitä, mutta tässä ajassa ja lapsen maailmaan suhteutettuna ne ovat alati muuttuvia, neuvoteltavia ja sopimuksellisia. Lapsen on etsittävä ja luotava omaa identiteettiään osana yhteisöä sekä pidettävä yllä yhteisöön kuulumista (ks. Pessi & Seppänen 2011).

Sosiaalisessa hyvinvoinnissa on kyse moninaisten yhteisöjäsenyyksien yhteenliittymisistä. Se on eri yhteisöjen rajapinnoilla liikkumista, niihin kiinnittymistä, niistä irtaantumista sekä oman itsensä paikantamista. Sosiaalinen hyvinvointi liittyy yksilön toiminnallisiin mahdollisuuksiin ja olosuhteisiin yhteisössä. Sen rakentumiseen ja voimakkuuteen vaikuttavat paljon emotionaaliset tekijät, kuten yhteisöön kuulumisen tunne, luottamus toisiin ihmisiin, toisten ihmisten arvostaminen sekä vastuunjakamisen kysymykset. (Keys 1998.)

Sosiaalisen hyvinvoinnin määrittelyissä huomioidaan myös sosiaalisen käyttäytymisen sekä sosiaalisten suhteiden merkitys (esim. Minkkinen 2011). Kouluhyvinvoinnin kannalta sosiaaliset suhteet sisältävät oppimisolmpiiirin ja sosiaalisen opiskeluympäristön, oppilaiden toverisuhteet, opettaja-oppilassuhteen, johtamisen, ryhmien toiminnan, koulukiusaamisen sekä koti-koulu yhteistyön. Positiivinen emotionaalinen kiinnittyminen luokka- ja koulu yhteisöön on merkittävä hyvinvointitekijä, jonka on todettu ennustavan parempaa koulumenestystä sekä kannattelevan jatko-opintomotiivaatiota. Koulussa toteutuvat sosiaaliset suhteet vaikuttavat merkittävällä tavalla joko positiivisesti tai negatiivisesti yksilöllisen että yhteisöllisen hyvinvoinnin muotoutumiseen. (Janhunen 2013; Konu 2002.)

Perheyhteisön hyvinvointi sekä arjen elämänhallinta heijastuvat lapseen, mikä näkyy lapsen kouluhyvinvoinnissa. Toimivat perhesuhteet, joihin merkittävänä osana kuuluvat myös suhteet isovanhempiin sekä koti fyy-

sisenä ympäristönä ovat lasten näkökulmasta elämän kallisarvoisinta sisältöä. (Griggs & Tan & Buchanan & Attar-Schwartz & Flouri 2010; Koskela 2009.) Lapsuuden elämisen järjestelyillä, kuten kasvatuksen kontekstilla, taloudellisilla resursseilla sekä sosiaalisen ja fyysisen elinympäristön vakaudella, on yhteys kasvatukselliseen hyvinvointiin. Perheympäristön voimavarat ja sisäinen koheesio ovat merkittäviä kouluun kiinnittymistä edistäviä tekijöitä. Kasvatuksellisen hyvinvoinnin mittarina on käytetty kouluun sitoutumista sekä osallistumista kouluajan ulkopuolisiin aktiviteetteihin. (Teachman 2008.) Voidaan sanoa, että lapset voivat yhtä hyvin tai huonosti, kuin lasten vanhemmat ja koko perhe voi (Leppiman 2010).

Sosiaalisille suhteille nojautuva kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi lapsen kouluhyvinvoinnin päätekijöistä. Tehokkainta yhteistyö on silloin, kun koulussa työskennellään dynaamisesti ja dialogisesti tiiminä. Yhteistyö toimii, kun vanhemmat tiedostavat ja ymmärtävät tarvitsevansa joskus apua lapsensa jokapäiväisen arjen kanssa sekä vanhemmat ja koulun henkilökunta ymmärtävät kohtaavansa stressaavia haasteita lasten kanssa ja pystyvät yhdessä suunnittelemaan käytännön toimia (Drolet & Paquin & Soutyrine 2006.) Luottamusta pidetään toimivan kodin ja koulun suhteen ja yhteistyön edellytyksenä (Adams & Christenson 2000).

LAPSEN HYVINVOINNIN TUKEMINEN KOULUSSA

Oppilashuoltotyö

Lasten hyvinvointia turvataan lapsen oikeuksien sopimuksella, jonka noudattamiseen Suomi sitoutui vuonna 1991. Sopimus kiteytetään usein kolmen P:n (protection, provision, participation) liitoksi. Lapsella on oikeus erityiseen suojeluun ja hoivaan, riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista sekä osallisuuteen. Nämä kolme P:tä - protection, provision, participation - ovat myös koulun hyvinvointityön kärkiä. (Lasten oikeuksien yleissopimus SopS 60/1991; Bardy 2009.) Koulun tehtävänä on turvata lapsen sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Tämän lisäksi koulun on mahdollistettava lapsen oppivelvollisuuden suorittaminen ja kansalaistaitojen kehittyminen sekä tuettava lapsen osallisuutta niin koulussa kuin laajemmin yhteiskunnan jäsenenä.

Lainsäädännöllisesti normitettu oppilashuoltotyö on merkittävä kouluhyvinvoinnin tukimuoto yhdessä opetustoimen ja koulun sosiaalityön kanssa. Oppilashuollollisen työn painopiste on yhä enemmän varhaisessa tuessa, ennaltaehkäisevässä sekä yhteisöllisessä työssä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Oppilashuollon palveluihin sisältyvällä koulun sosiaalityöllä on merkittävä rooli lasten ja kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi. Sosiaalityön asiantuntijuudella on erityinen paikkansa lasten ja perheiden psykososiaalisessa tukemisessa, heidän toimijuutensa eheyttämisessä sekä yhteiskunnallisten yhteyksien ymmärtämisessä ja näkyväksi tekemisessä (ks. Kemppainen 2006).

Oppilashuollon tarve on sidoksissa hyvinvointiin, mikä tarkoittaa lapsen, perheen, koulun sekä laajemmin yhteiskunnan hyvinvointia. Väestön fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset hyvinvoinnin uhat lisäävät oppilashuollon tarvetta, sillä aikuisiinkin kohdistuvat uhat vaikuttavat lapsiin, lasten kasvuolosuhteisiin sekä kouluun. Oppilashuollon rooli liittyy kouluyhteisön hyvinvoinnin, osallisuuden sekä yhteisöllisyyden vahvistamiseen sekä laajemmin yhteiskunnallisten uhkatekijöiden huomioon ottamiseen ja niihin vaikuttamiseen. (Koskela 2009.) Perinteinen yksilökeskeinen ja ongelmalähtöinen orientaatio ei ole enää riittävää, vaan hyvinvointityössä tarvitaan monialaista, yhteisöllistä ja kokonaisvaltaista otetta.

Usein koulun oppilashuollollinen työ ja yhteistyö kodin kanssa voimistuu, kun lapsella tai perheellä ilmenee tuen tarvetta. Kyseessä voi olla lapsen koulunkäyntiin, vertaissuhteisiin tai tunne-elämään liittyvä huoli. Myös lapsen perhetilanteessa tapahtuneet muutokset, kuten vanhempien ero tai arjen hallintakyvyn heikkoudet voivat olla yhteistyön käynnistymisen taustalla. Koulussa hyvinvointi on käsite, jonka avulla arvioidaan ja tuetaan lapsen koulunkäyntiä ja yleisesti elämänkulun sujuvuutta. Se on myös eräänlainen interventio-käsite, jolla puututaan ja määritetään lapsen ja perheen hyvinvoinnin tilaa. Näin ollen puhe hyvinvoinnista ei ole vapaa arvojen, normien tai moraalisen arvioinnin kysymyksistä.

Jaettu toimijuus ja asiantuntijuus oppilashuoltoryhmän työmenetelmänä

Seuraavaksi avaamme uudenlaista näkemystä ja lähestymistapaa koulun moniammatilliseen työhön. Käsitteenä moniammatillisuutta voidaan pitää jo hieman vanhanaikaisena. Se ei kuvaa riittävästi yhteistyön monipuolisuutta, moniosaisuutta, eikä anna sijaa eri asiantuntijuuksien olemassaololle. Kärjistäen sen voidaan jopa katsoa sulkevan pois yhteistyöstä lasten ja vanhempien osallisuuden. Käsitteen kapea-alaisuudesta johtuen, tässä tutkimuksessa moniammatillista yhteistyötä kuvataan jaetun toimijuuden (*shared agency*) sekä jaetun asiantuntijuuden (*shared expertise*) käsittein.

Oppilashuoltoryhmässä jokaisella jäsenellä on henkilökohtaista toimijuutta. Kun nämä subjektiiviset toimijuudet yhdistyvät rakentavalla tavalla, voi muodostua perustat yhteisölliselle toimijuudelle (*collective agency*). Kollektiivinen toimijuus perustuu eri toimijoiden jaettuun luottamukseen mahdollisuudesta saavuttaa yhdessä parempia tuloksia kuin yksin toimien (Bandura 2001). Tutkimuksessa jaettu toimijuus perustuu yhteistoiminnallisuuteen ja yhteistyöhön, jossa päämääränä on yksilön ja yhteisön elämänlaadun ja hyvinvoinnin parantaminen. Jaettu toimijuus on sopimuksellista ja tavoitteellista toimintaa, joka rakentuu henkilöiden asiantuntijuuksien yhdistymisestä, yhteisestä ymmärryksestä ja sitoutumisesta toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tutkimuksen kontekstissa jaettu toimijuus kuvastaa yhteistyötä lasten, perheen ja koulun välillä. Keskeisinä periaatteina ovat tiedon molemminpuolinen jakaminen, jaettu tavoite ja vastuullisuus, kokemukset kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta sekä jaettu päätöksenteko. (Romakkaniemi & Väyrynen 2011; Järvikoski & Martin & Autti-Rämö & Härkäpää 2012.)

Jaettu toimijuus ja siihen liittyvä yhteistoiminnallisuus ovat oppilashuoltoryhmän toiminnan keskeisiä elementtejä. Oppilashuoltoryhmällä on yhteinen tehtävä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Jaettu toimijuus mahdollistaa ryhmän jäsenien rajojen ylittävän yhteistyön, jotka nykypäivän monimutkaistuneet ongelmat vaativat. Yhteistoiminnallisuuden periaatteella oppilashuoltoryhmä ottaa lapsen ja perheen työskentelyyn mukaan, jolloin eri toimijat tulevat tasavertaisimmiksi toisiinsa nähden. Lasten ja

vanhempien toimijuutta tulee tukea ja mahdollistaa heidän asiantuntijuutensa tuottama rikkaus yhteistyölle.

Toimijuuden jakaminen liittyy eri toimijoiden asiantuntijuuksien jakamiseen. Asiantuntijuutta kuvataan tietyn ammatin erityispiirteenä ja osaamisena. Jaetussa asiantuntijuudessa on kysymys usean toimijan tiedon ja osaamisen yhdistämisestä. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmän toimijat omaavat erilaista asiantuntijuutta, jota he hyödyntävät yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Tämä on kollektiivista asiantuntijuutta, jossa on kyse omien ammatillisten reviirien ylittämisestä ja yhteiskunnan haasteisiin paremmin vastaavasta yhdistetystä asiantuntijuudesta (ks. Launis 1997).

Jaettu asiantuntijuus konkretisoituu koulumaailmassa yksittäisen lapsen ongelmien ratkaisemisessa. Voidaan tarvita opettajan pedagogista asiantuntijuutta ja arjen havainnosta syntynyttä huolta, josta seuraa yhteydenotto kotiin ja terveydenhoitajaan. Terveystenhoitaja voi ottaa yhteistyökumppanikseen koulukuraattorin, jolla on sosiaalista asiantuntijuutta lapsen ja perheen tilanteen kokonaisvaltaiselle selvittelylle ja tukemiselle. Tässä kohdin on varottava, ettei lasta ohjata ammattilaiselta toiselle ja hyväkin tarkoittaen aiheuteta lapselle useita siirtymiä palvelusta toiseen. Kun lapsi ja lapsen tilanne kohdataan yhdessä, mahdollistuu aidon, jaetun asiantuntijuuden toteutuminen. Asiantuntijuuden on oltava avointa, joka kommunikoi kohteensa kanssa ja perustuu neuvotteluun ja luottamukseen (Eräsaari 2002).

Lapsen hyvinvointia tukeva työskentely edellyttää sekä jaettua asiantuntijuutta että jaettua toimijuutta. Ne molemmat ovat yhteisöllisesti ja sosiaalisesti rakentuvia, jotka perustuvat laadukkaisiin ja dialogisiin vuorovaikutussuhteisiin. Jaettu toimijuus on tutkimuksen erityinen viitekehys, johon peilaten lapsen hyvinvointia ja sen tukemista tarkastellaan.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tapaustutkimus ja tutkimusasetelma

Lapsen hyvinvoinnin tilaa ja hyvinvoinnin tukemista lähestytään laadullisen tapaustutkimuksen avulla. Tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä erikoista ja monimutkaista tapausta, pyrkien ymmärtämään sitä sen tärkeissä olosuhteissa ja toiminnoissa. Sen avulla tuotetaan yksityiskohtaista tai intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta. (Laine & Bamberg & Jokinen 2007.)

Tutkimuksen tapauksena on koulun oppilashuoltoryhmä, jonka toiminnallisesta kontekstista lasten hyvinvoinnin tilaa ja tukemista tarkastellaan. Tutkimukselliset perustelut kiinnittyvät siihen, että moniammatillinen oppilashuoltoryhmä näkee koko koulun että myös lapsen ja perheen tilanteen kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on muodostaa intensiivisen tutkimuksen tavoin ainutlaatuista, täsmällistä ja monipuolista tulkintaa tapauksesta sen omasta toimintaympäristöstään käsin. Vaikka tapaustutkimuksen haasteena on sen yleistettävyyden kapeus, voidaan tämän tutkimuksen tuottamia tuloksia pitää huomionarvoisina koulujen sekä eri lapsiyhteisöjen hyvinvointityölle. Syväluotaava tapausanalyysi tuottaa käsitteellisen kehittelyn sekä yleistämisen mahdollisuuksia.

Tapaustutkimuksellinen ote edellyttää erilaisten aineistojen rinnakkaista hyödyntämistä ja käyttämistä (Eriksson & Koistinen 2005). Tutkimuksen ensisijaisena aineistona toimii tapauksena olevan oppilashuoltoryhmän temaattinen keskustelu. Temaattinen keskustelu kohdentui hyvinvoinnin, oppilashuoltoryhmän toiminnan sekä sosiaalityön roolin teemoihin. Teemat oli lähetetty osallistujille etukäteen pohdittaviksi.

Temaattiseen keskusteluun osallistui kuusi koulun oppilashuoltoryhmän jäsentä. Lisäksi mukana olivat Monitoimijuus koulussa -hankkeen kehittäjä-sosiaalityöntekijä ja kehittäjä-opettaja. He havainnoivat keskustelun etenemistä ja tekivät muistiinpanoja, joita on hyödynnetty tutkimusaineistona. Aineistonkeruumenetelmä edesauttoi innostuneen ja vapautuneen keskusteluilmapiiirin luomista sekä rikasti ilmiön käsittelyä. Keskustelu avasi osallistujille uudenlaisia näkökulmia ja yhteisessä reflektiossa syntyi uusia ideoita yhteistyöhön. Keskustelu toimi siten myös yhdessä oppimisen ja kehittämisen välineenä.

Toissijaisena, kontekstoivana aineistona olivat erilaiset asiakirjat, kuten hankemateriaalit, kohdekoulun laatu- ja toimintakäsikirja ja opetussuunnitelma sekä kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma. Dokumentti- ja asiakirja-aineiston rooli on merkityksellistä, sillä se avartaa tutkimuksen toimintaympäristöä ja kontekstia tapaustutkimuksellisen otteen edellyttämällä tavalla.

Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto on analysoitu teemoittelun ja sisällönanalyysin keinoin. Teemoittelussa hyödynnettiin temaattisen keskustelun sisältöä, joiden mukaan aineisto pilkottiin. Analyysin alkuvaiheessa käytetty teemoittelu auttoi sisäistämään aineiston antia. Sen avulla aineistosta lähdettiin etsimään asetettuihin tutkimusongelmiin liittyviä ilmauksia.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jonka on todettu soveltuvan kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Se osoittautui toimivaksi ja perustelluksi valinnaksi, koska se mahdollisti kiinnittämään huomiota empirian ja teorian väliseen vuoropuheluun. Tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä analyysitapaa, tiedostaen ja tunnistaen kuitenkin aiemman tiedon ja teorian vaikutteet. Analyysissa on näin ollen vivahteita myös teoriasidonnaisesta analyysistä. Teoreettinen ulottuvuus toisaalta rikastuttaa tapaustutkimuksellista otetta, koska sen avulla tapauksesta voidaan löytää asioita, jotka voivat olla yhteisiä laajemmallakin ilmiökentällä. (Eriksson & Koistinen 2005; Peltola 2007.)

Analyysin pohjalta tutkimustulokset esitetään neljän osa-alueen; lapsen hyvinvoinnin tilan, koulun merkityksen, oppilashuollon moniammatillisuuden ja jaetun toimijuuden sekä sosiaalityön roolin käsittelynä.

HYVINVOINNIN SOSIAALISET JA JAETUT KEHYKSET KOULUSSA

Hyvinvoinnin tila

Tutkimuksessa lähestyttiin hyvinvointia painottaen sen sosiaalista ulottuvuutta. Aineistossa sosiaalinen hyvinvointi korostuikin enemmän, jättäen puheet lasten psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista vähemmälle. Keskusteluaineiston mukaan lasten psyykinen hyvinvointi oli kuitenkin jopa huonoimmassa kunnossa. Psyykkisen hyvinvoinnin tilaa ilmensivät lapsen ja kotien pahoinvointi sekä haasteellisuuden lisääntyminen lasten kanssa toimittaessa. Oppilashuoltotyössä toimivat kokivat, että huoli ei ole ainoastaan pahoinvoivien perheiden kohdalla, vaan uutena ilmiönä ovat hyvinvoivat perheet. Hyvin pärjäävien perheiden yksilöllisiin vaatimuksiin on ajoittain haastavaa vastata kouluyhteisössä.

Oppilashuollon toimijat arvioivat lasten olevan fyysisesti hyvinvoivia, kun mittarina pidettiin esimerkiksi toimivaa hammashoitoa ja terveydenhoitajan tarkastuksia. Toisaalta lasten fyysisen hyvinvoinnin tila nähtiin myös huonona, mikä näkyi muun muassa eriarvoisuutena lasten välillä. On lapsia, jotka harrastavat kilpaurheilua pitäen samalla fyysisestä kunnostaan huolta, kun taas osalla lapsista fyysinen kunto on heikompa. Kotien tilanteet vaikuttavat väistämättä sekä lapsiin että lasten välisiin eroavaisuuksiin. Esimerkiksi perheen taloudellisella tilanteella voi olla vaikutusta lasten väliseen eriarvoisuuteen fyysisen hyvinvoinnin osalta. Lasten vieminen maksullisiin harrastuksiin voi vähävaraisemmalle perheelle olla mahdotonta. Hakoviran ja Rantalaihon (2012) tutkimustuloksista selviää, että perheen köyhyys voi rajoittaa lapsen sosiaalisia toimintamahdollisuuksia ja heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lasten erilaiset kulutusresurssit tuottavat eriarvoisuutta, joka voi määrittää lapsen sosiaalista asemaa ja osallisuutta erityisesti lasten vertaisryhmissä.

”... Tietenkin se puoli, mikä on sitten niinku raskasta katottavaa ni on se henkinen jaksaminen ja kuormittavuus eli lapsen pahoinvointi ja sitten sitä kautta se kotien pahoinvointi. Ja eriarvoisuus mikä näkyy, että on vanhempia, joista toinen on työtön tai molemmat on työttömänä

tai molemmat vanhemmat ovat töissä, mutta ovat hyvin kiireisiä. Ni kaikki tämmöset piirteet ni ne näkyy esimerkiksi täällä koulun elämässä.”

K2.

Perheiden tilanteet vaikuttavat psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisäksi lasten sosiaaliseen hyvinvointiin. Vaikka koulussa lähtökohtana on tasa-arvo, lapset tulevat kouluun erilaisista ja eri asemissa olevista perheistä. Koskela (2009) näkee perheiden pahoinvoinnin, elämänhallintakykyjen sekä toimintatapojen heijastuvan lapsen hyvinvointiin ja koulunkäyntiin. Oppilashuoltoryhmän jäsenet kokivat, että on perheitä, jotka voivat huonosti, eikä vanhemmilla ole välttämättä käsitystä siitä, että koulu on lasten oikeus ja lasten on käytävä koulussa. Lisäksi oppilashuoltoryhmän keskustelussa ilmeni kysymys perheiden uusavuttomuudesta ja oma-aloitteisuuden puutteesta. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä, miten tietyissä tilanteissa tulee toimia. Tämä näkyy siinä, että vanhemmat tuovat kouluun käsiteltäviksi asioita, jotka voitaisiin ratkaista kotona. Oppilashuoltoryhmä koki, että vanhemmat ottavat herkästi yhteyttä kouluun, ja siirtävät samalla kasvatusvastuuta koululle. Kasvatusvastuun siirtäminen ja vanhemmuuden ulkoistaminen viestivät perheiden muuttuneista tilanteista, hyvinvoinnin tilasta ja tuen tarpeesta. Vanhemmilla ei välttämättä ole voimavaroja hoitaa lastensa asioita, jolloin koulu on paikka, mihin turvaudutaan.

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

K1.

Perheiden sosiaalisissa suhteissa on myös tapahtunut muutoksia. Oppilashuoltoryhmä näki, että perheiden tukiverkostot ovat toisaalta tiivistyneet, mutta toisaalta myös muuttuneet. Tässä yhteydessä puhuttiin kulttuurin muutoksesta. Esimerkiksi isovanhempien roolia lasten hyvinvoinnin turvaajina korostettiin, mutta muutos näissäkin suhteissa oli nähtävissä. Oppilashuoltoryhmä pohti, millainen rooli isovanhemmilla on nykypäivänä perheiden arjessa ja onko se enää samanlaista kuin aiemmin. Tutkimukset kuitenkin

korostavat isovanhempien merkitystä lasten hyvinvoinnille, sillä he pystyvät antamaan lapsille monipuolista tukea (Griggs ym. 2010; Helavirta 2011).

Muuttuneet perhemallit ja asumisjärjestelyt tuovat lasten elämään erilaisia ihmissuhteita ja myös tukiverkostoja. Perhesuhteilla ja keskusteluilla vanhempien kanssa on tärkeä rooli lapsen yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin (Konu 2002). Perheiden hyvinvointia haastavat kuitenkin työn ja perhe-elämän yhteen sovittaminen, jolloin fyysiset ja henkiset voimavarat sekä ajankäyttö ovat koetuksella. Lapsilla on tarpeensa, mutta ansiotyö vaatii omat veronsa. (Lammi-Taskula & Salmi 2009.) Tasapainoilu työn ja perhe-elämän välillä voi kuormittaa vanhempia, ja edesauttaa lasten asioiden siirtämistä koulun hoidettaviksi. Perherakenteiden muutokset tuovat haasteen kodin ja koulun väliselle yhteydenpidolle, sillä muutosten myötä voi olla epäselvää, kehen lapsen asioissa ollaan yhteydessä (Koskela 2009). Yhteistyö kodin ja koulun välillä on kuitenkin tärkeä osa hyvinvoivaa koulua.

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

K4.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kaikkien toimijoiden etu. Harisen ja Halmeen (2012) mukaan toimiva yhteistyö takaa turvan lapselle, kun hänen ei tarvitse tuntea olevansa niin sanottuna välikätenä vanhempien ja koulun välillä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi lasten hyvinvoinnin kannalta on tärkeää oppilas-opettajasuhteiden toimiminen. Lapset voivat haastaa käyttäytymisellään koulun aikuiset, mutta oppilashuoltoryhmän mukaan lapsi tulee kohdata oikein haastavissakin tilanteissa. Aineiston mukaan lapsen oikeanlaisessa kohtaamisessa on kyse empaattisuudesta, ymmärtävyydestä ja oppilaslähtöisyydestä. Välittävällä kohtaamisella ajateltiin olevan lapsen hyvinvointia lisäävä vaikutus. Erityisesti keskustelijat korostivat lapsen kuulemistä, mikä tarkoittaa, että lapselle annetaan tilaa ja aikaa kertoa asiansa. Lasten hyvinvointia lisääkin hyvät vuorovaikutussuhteet lapsen ja opettajan välillä, jolloin molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan ja opettajalla on herkkyyttä lapsen tarpeille (Uusitalo 2008).

Koulu hyvinvoinnin turvaajana

Koulun merkitys hyvinvoinnin turvaamisessa näkyi aineistossa niin koulun järjestämien palveluiden, kuten hammashoidon ja kouluterveydenhuollon, koulun järjestyksen ja rutiinien, vanhempien yhteydenottojen sekä koulun yksittäisten toimijoiden tekemien tekojen kautta. Koulun ei katsottu vaikuttavan vain yksittäisen lapsen hyvinvointiin, vaan laajemmin perheen ja koko yhteiskunnan hyvinvointiin. Koulussa lapsi saa perhetaustastaan riippumatta yhdenvertaiset subjektiiviset oikeudet esimerkiksi oppilashuollon palveluihin sekä kouluruokaan. Koulun tehtävänä on pyrkiä luomaan tasa-arvoista, syrjinnästä vapaata ja suojelevaa kasvualustaa kaikille lapsille. Koululla on edelleen vahva asema hyvinvointia tuottavana instituutiona.

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

K2.

Kouluterveydenhoitajan säännölliset tarkastukset ovat tärkeä keino, jonka avulla on mahdollista saada kiinni hyvissä ajoin sellaiset lapset, joilla on ongelmia kotona tai koulussa. Lasten hyvinvointia pyritään edistämään säännöllisten terveydenhoitajan tarkastusten lisäksi nivelvaiheyhteistyön avulla. Säännöllisten tarkastuksien avulla ongelmien ennaltaehkäiseminen sekä varhainen puuttuminen koettiin mahdolliseksi. Koivusilta ja Rimpelä (2002) toteavat, että peruskoululla on mahdollisuuksia vähentää terveyseroja ja koulun välityksellä voidaan tavoittaa lapsia ja perheitä, jolloin esimerkiksi oikeilla tukipalveluilla voidaan vähentää eriarvoisuutta.

Koulun tuomilla rutiineilla ja turvallisuudella nähtiin olevan merkitystä lasten hyvinvoinnille. Koulua pidettiin turvapaikkana, mikä omalla toiminnallaan ja rutiineillaan tuo turvaa lasten arkeen. Tärkeässä roolissa nähtiin olevan koulun arki, juhlat ja tapahtumat. Turvallisuuteen liitettiin rajojen asettaminen ja pelisääntöjen olemassa oleminen. Rajojen asettaminen luo turvaa lapsille, kun lapsi tietää, että säännöt koskevat kaikkia, eikä kukaan

ole eriarvoisessa asemassa suhteessa muihin. Koulu voi tarjota lapselle hyvän olon tunteen sillä, että kaikki lapset asetetaan samalle viivalle sääntöjen ja rajojen avulla.

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

K4.

Koulu tuo turvaa lasten lisäksi koko perheelle. Koulu nähtiin matalan kynnyksen paikkana. Vanhemmat ottavat herkästi yhteyttä kouluun ja turvautuvat kouluun lastensa erilaisiin ongelmiin ja terveyteen liittyvissä asioissa. Koulun ajatellaan olevan turvallinen ja luotettava paikka, jossa lapsen asioista ollaan aidosti kiinnostuneita. Lasten asioiden lisäksi koulussa ollaan kiinnostuneita lapsesta ja lapsen hyvinvoinnista. Koulun merkitys oppilaan hyvinvoinnin turvaamisessa korostuu tilanteissa, joissa lapsen sosiaaliset suhteet ovat heikkoja tai vanhemmuus on puutteellista. (Libbey 2004; Lämsä 2009.) Koulun henkilökunta voi olla tällaisessa tilanteessa lapselle tärkeä turva. Vanhemmat voivat olla kiireisiä, jolloin heillä ei ole aikaa kuulla lasta ja antaa lapselle tarpeeksi huomiota. Oppilashuoltoryhmän keskustelusta nousi esiin vielä se, kuinka hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että lapsi voi tuntea olonsa hyväksytyksi ja tärkeäksi.

Jaettu toimijuus oppilashuoltotyössä

Oppilashuoltoryhmän toiminnalla oli tärkeä rooli lasten hyvinvoinnin tukemisessa. Oppilashuoltotyössä toimijat pitivät säännöllisiä oppilashuoltoryhmän kokoontumisia ja vuosikelloon sitoutumista arvokkaina, kuten myös sitä, että oppilashuollossa jäsenet pääsevät olemaan mukana oppilaiden siirtymävaiheissa. Vuosikellon tehtävät liittyvät esimerkiksi toimijoiden väliseen nivelvaiheyhteistyöhön, jolloin tiedetään mitä ollaan tekemässä ja minkälaiset lapset ovat siirtymässä opettajalta toiselle. Jaettu toimijuus edellyttää keskustelua ja sitou-

tumista. Romakkaniemi ja Väyrynen (2011) toteavat, että jaettua toimijuutta kuvastaa eri tahojen sitoutuminen työhön, jolla yhteinen tavoite pyritään saavuttamaan. Jaetun toimijuuden kannalta tilannekohtaiset arvioinnit ovat tärkeitä. Oppilashuoltoryhmän säännöllisten kokoontumisten kannalta tämä tarkoittaa luvanvaraisten tietojen vaihtamista lapsista ja lasten tilanteista. Pelkkä tiedon jakaminen ei riitä, vaan jaettua tietoa tulee hyödyntää tavoitteeseen peilattuna vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kesken.

Työskentelyyn kaivattiin lisää monialaisuutta, sillä eri asiantuntijoiden näkökulmilla on merkitystä oppilashuollon hyvinvointitavoitteen kannalta. Jokainen oppilashuoltoryhmän toimija näkee ja tulkitsee tilanteet oman asiantuntijuutensa kautta, mikä on oppilashuoltoryhmän vahvuus. Oppilashuoltoryhmän jäsenillä oli hyviä kokemuksia yhteistyöstä muun muassa terveydenhoitajan ja koulukuraattorin kanssa.

”Että jos ajatellaan näin, että lähetään varovasti lähestymään perhettä tämmösten fyysisten kartotusten kautta ni siellä on yleensä terveydenhoitaja. Ja sitten jos on, ni vähän riippuen, että voi olla rehtori, jos on kyse tämmösestä isommasta käyttäytymisen ongelmasta ja pyydetään koulukuraattoria, jota ehkä vain konsultoidaan ennen sitä kokousta, mutta tuota hän sitten pystyy hyvin haarukoimaan siinä kokouksen aikana, että ehottamaan vaikka, että niinku meillä tässä vasta kävi, että koulukuraattori ehottiki äitille tukiperhettä. Koska näki sen tilanteen sieltä omasta näkökulmasta, että aina sen mukaan. Ja sitten ne seurantapalaverit järjestetään sillä samalla kokoonpanolla.”

K5.

Perheet tarvitsevat ja heillä on oikeus saada tietoa erilaisista mahdollisuuksista ja tukimuodoista (Melamies & Pärnä & Heino & Miller 2004). Yhteisesti halutun lopputuloksen saavuttamiseksi jaettu toimijuus edellyttää koulukuraattorin ja muiden koulun asiantuntijoiden sekä tässä tapauksessa perheen äidin välistä yhteistyötä, jossa vastavuoroisesti vaihdetaan tietoa eri toimijoiden kesken. Äidin tietotaito otetaan huomioon ja jaetaan päätöksenteko. (Järvikoski ym. 2012.) Aineisto osoittaa, miten jaetun toimijuuden avulla voidaan ratkaista haastaviakin tilanteita myönteisellä tavalla.

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

K5.

Kun asiantuntijuutta ja toimijuutta jaetaan ja yhdistetään, ratkaisujen etsiminen ja päätösten tekeminen onnistuu yksilösuoritusta paremmin. Esimerkiksi yhteisen lastensuojeluilmoituksen tekeminen huoltajan kanssa kertoo luottamuksen syntymisestä ja onnistuneesta dialogisesta vuorovaikutussuhteesta, jotka ovat yhteistyön kannalta tärkeitä tekijöitä.

Oppilashuoltoryhmän mukaan jalkautuvat palvelut ovat toimivia, koska ne madaltavat vanhempien kynnystä avun hakemiseen ja vastaanottamiseen. Vanhemmat voivat kokea hakeutumisen viranomaisinstituutioon leimaavana ja työläänä. Tämän vuoksi esimerkiksi perheneuvola voidaan kokea kontekstina heikentävän vanhemman mahdollisuutta toimijuuteen (Hokkanen 2013). Oppilashuoltoryhmällä oli hyviä kokemuksia siitä, kun vanhempien, koulun ja tukipalvelun ensikohtaaminen järjestetään koululle. Tässä tilanteessa asiantuntijuutta ei ole ulkoistettu koulun ulkopuolelle, vaan on järjestetty tilaisuus, jossa voidaan jakaa laaja-alaisemmin eri toimijoiden asiantuntijuutta vanhemmille tutussa ympäristössä.

Koska koulussa tavoitteena on tukea lasten hyvinvointia, on myös lasten toimijuutta korostettava. Oppilashuoltoryhmä mainitsikin, että heidän koulussa hyvinvointia on pyritty edistämään muun muassa kummitoiminnalla, jossa eri-ikäiset lapset toimivat yhdessä ja oppivat sitä kautta myös auttamisen ja toisen huomioimisen taitoja. Kummitoiminnassa lasten osallisuus korostuu ja sillä on pyritty laajemminkin vastaamaan haasteisiin, joita on ollut havaittavissa. Kummitoiminta tukee lapsen osallistumista ja tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutussuhteisiin. Lisäksi kummitoiminta opettaa lapsille yhdessä toimimisen taitoja ja jakamista. Kummitoiminnan voi rinnastaa koulun kerhotoimintaan, jonka tavoitteena on yhteisöllisyyden tukeminen, lapsen osallisuuden lisääminen sekä lapsen eettisen kasvun edistäminen.

Yhteistyötä tehdään eri asiantuntijoiden ja vanhempien kanssa sekä lapset otetaan toimintaan mukaan, mutta toimijuuden jakamista ja monialaisuutta kaivataan lisää. Tarvitaan myös uudenlaisia menetelmiä ja toimintamalleja yhteistyön kehittämiseen. Oppilashuoltoryhmän mukaan moniammatillisen yhteistyön toteutumista haittaavat ongelmat tiedon siirrossa sekä toisen ammattilaisen saavuttamisessa. Kun esimerkiksi koulukuraattori tai koulupsykologi ei kuulu vakituiseen oppilashuollon kokoonpanoon, heidän tavoittamiseen voi kulua aikaa ja resursseja, sillä asiantuntijan saavuttaminen voi olla monen tien päässä. Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) linjaakin opiskeluhuoltotyötä uudella tavalla esimerkiksi sen suhteen, että yksittäisen lapsen asioihin liittyvä asiantuntijaryhmä kootaan aina tapauskohtaisesti ja kokoonpano perustuu lapsen ja/tai huoltajan suostumukseen. Kouluilla ei ole siten enää kiinteää, tietyistä henkilöistä muodostuvaa oppilashuoltoryhmää, vaan lapsen asioita käsitellään aina yksilöllisesti ja sovittu muodostetussa asiantuntijaryhmässä.

Tarve koulun sosiaalityölle

Sosiaalityön asiantuntijuutta tarvitaan yhä enemmän koulumaailmassa, sillä lasten ja perheiden erilaiset ongelmat ja niiden taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset tilanteet ja muutokset asettavat haasteita koululle. Sosiaalityön tarpeesta kertovat lasten ja perheiden pahoinvointi, kodin ja koulun väliset suhteet, lasten sosiaaliset suhteet, vanhempien tuen tarve sekä muiden asiantuntijoiden työn kuormittuminen. Vanhemmat tuovat kouluun hoidettavaksi asioita, jotka kuormittavat esimerkiksi opettajia, sillä niiden ratkaiseminen voi vaatia sosiaalityötä. Koulukuraattoria tarvitaan opettajan työn tueksi, jolloin voidaan jakaa asioita ja huolia sekä saada keinoja ratkaisujen löytämiseksi.

”... Jos tuntuu, että omat rahkeet ei enää riitä jonku lapsen kans, että jos on tämmönen huonosti voiva lapsi, ni silloin herkästi oon sanonu vanhemmille ja suositellu koulukuraattoria.”

K6.

Oppilashuoltoryhmän mukaan lapsilla on paljon tarvetta tuelle ja keskustelulle. Koulukuraattorin säännöllinen läsnäolo koulussa parantaisi lasten mahdollisuutta lähestyä koulukuraattoria oma-aloitteisesti. Lapsi ei välttämättä halua kertoa opettajalle, että hänellä on asiaa koulukuraattorille. Sama pätee koulun henkilökuntaan, sillä koulun henkilökunnalla voi olla mielen päällään asioita, joita ei ole mielekästä hoitaa puhelimen välityksellä. Gråsten-Salonen (2008) tukee ajatusta, että lapsilla tulisi olla mahdollisuus tulla keskustelemaan koulukuraattorin kanssa myös oma-aloitteisesti. Keskustelu voi toimia ennaltaehkäisevänä työnä, vaikka usein se on korjaavaa työtä. Koulun sosiaalityötä tarvitaan antamaan yksilöllistä tukea sekä lapselle että koko perheelle. Tärkeää olisi, että koulukuraattorista tehtäisiin koulun aikuinen lapsille.

”Sosiaalityön roolin vahvistamiseksi koulussa avainasemassa olisi varmasti koulukuraattorin/sosiaalityöntekijän vakituinen läsnäolo koulun arjessa. Se, että kyseinen henkilö on puhelimen päässä tai tulee vain tiettyinä päivinä voi aiheuttaa sen, ettei henkilöä mielletä kuuluvaksi työyhteisöön ja siksi hän puoleensa ei osata kääntyä.”

KT.

Koulukuraattorin vakituinen läsnäolo koulussa edesauttaisi koulukuraattorin työn hyödyntämistä kouluyhteisössä. Se mahdollistaisi ja laajentaisi sosiaalityön toimijuutta myös yhteisölliselle tasolle. Sosiaalityössä on jo pitkään työskennelty yhteisöjen parissa, mikä valitettavan usein kuitenkin katoaa yksilökeskeisten työotteiden tieltä (Pessi & Seppänen 2011). Koulun sosiaalityön asiantuntijuutta tulisikin suunnata enemmän myös yhteisöjen vahvistamista edistävään työhön, mikä on myös uuden lainsäädännön tavoite (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Keskusteluaineiston mukaan koulukuraattori nähtiin henkilönä, jolle sekä lasten että vanhempien on helpompi puhua vaitiolovelvollisuuteen perustuen. Toisaalta koulukuraattorilla ajateltiin olevan ammattitaitoa lähestyä ja tukea vanhempia empaattisella tavalla. Sosiaalityön asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti asiakkaan arvokas kohtaaminen. Sosiaalityön koulutuksessa korostetaan eettisyyttä, jolloin mahdollisuudet eettiseen kohtami-

seen ja vanhempien toimijuuden huomioimiseen on sosiaalityön vahvuus. (Laitinen & Kemppainen 2010.) Koulun sosiaalityöntekijänä koulukuraattori voi tarvittaessa ohjata vanhemmat oikeanlaisen tuen piiriin, josta esimerkiksi muulla koulun henkilökunnalla ei ole tietoa.

POHDINTA

Jäsenämme pohdinnassa tutkimuksen tuottamien tulosten ja havaintojen suhdetta teoksen ensimmäisessä osassa kuvattuun monitoimijuusmalliin.

Hyvinvointi on eri tieteenaloja ja toimijoita yhdistävä ja vuoropuheluun saattava ilmiö. Se on tunnelatautunut, moraalisen ulottuvuuden sisältävä sekä huolikiinnittynyt käsite, jonka kautta lasten ja perheiden hyvinvoinnin tila asettuu eri viranomaisten arvioitavaksi. Puhe lasten ja perheiden hyvinvoinnista ja sen tukemisen kysymyksistä on sensitiivinen aihe; puheen/kielen kautta kodin yksityisyys ja suoja tulee muille avatuiksi ja jaetuiksi. Toimijoiden on huomioitava arkisissa kohtaamisissa ja keskusteluissa se herkkyyks ja hienovaraisuus, mikä hyvinvoinnin puheeseen sisältyy. Huolen ja tuen tarpeen puheeksiottaminen on tehtävä taiten, siten, että lapsen ja vanhemman omalla subjektiivisella kokemuksella, tiedolla ja tunteilla on paikkansa viranomaispuheessa. Hyvinvoinnin yksityisyyden julkituleminen tarkoittaa myös valtasuhteiden uudelleen määrittelyä ja tasapainon hakemista sen suhteen, että asettuvatko lapsi ja vanhempi samalle toimijuuden tasolle asiantuntijoiden kanssa.

Kouluympäristössä ja muissa lapsiyhteisöissä on tärkeää tiedostaa hyvinvoinnin sisään kätkeytyvät eettiset merkityksenannot. Lapsen hyvinvoinnin ja edun turvaaminen on toimijoiden yhteinen tehtävä ja työn tavoite. Lapsen hyvinvointia edistävän ja tukevan toiminnan on tapahduttava yhteistyössä lapsen ja vanhemman kanssa siten, että he ovat osallisia prosessin kaikissa vaiheissa. On varottava ajautumista siihen olettamukseen, että osallisuus toteutuu, kun lasta ja vanhempaa tiedotetaan tai pidetään ajan tasalla asioiden edistymisen suhteen. Tällöin lapsen ja vanhemman toimijuus ulkokohtaistuu ja epätasa-arvoistuu suhteessa ammatillisiin toimijoihin. Monitoimijuusmallissa osallisuuden ja toimijuuden lähtökohdat perustuvat toimijoiden tasavertaisuuteen. Koulun oppilashuoltotyöhön

kontekstoiden tämä tarkoittaa sitä, että työskentelyn tulee tapahtua alusta alkaen lapsen ja vanhemman asiantuntijuus, läsnä olemus ja toimijuuden mahdollisuudet huomioiden. Vaikka neuvottelujen käyminen sekä yhteiseen ratkaisuun pääseminen on ajoittain haastavaa, on vaikeidenkin ratkaisujen ja viranomaisvelvoitteiden puheeksiottaminen käytävä lasta ja vanhempia arvostavalla tavalla.

Koululla on tänä päivänä laaja yhteiskunnallinen vastuu lapsen hyvinvointia turvaavana yhteisönä. Koulussa kohdattavien hyvinvoinnin ilmiöiden kirjo on kuitenkin moninainen ja luonteeltaan polarisoitunut. Hyvinvointi on yhä enemmän perhelähtöistynyt, mikä näkyy muun muassa siinä, että oppilashuollollisten palvelujen, kuten sosiaalityön tarve suuntautuu yhä vahvemmin koko perhettä koskevaksi. Koulujen hyvinvointityö edellyttää eri asiantuntijoiden välistä reflektiota sekä laajempia oppilashuollollisia kumppanuussuhteita eri toimijoiden kesken. Asiantuntijoiden on kyettävä avaamaan omaa ammatillista reviiriään muille toimijoille sekä myös omattava uskallusta ylittää oman professionsa rajapintoja.

Hyvinvoinnin tarkastelu monitoimijuusmalliin pohjautuen on monin tavoin perusteltua. Se, miten mallissa lähestytään monitoimijuutta, sen rakenteita, luonnetta ja käsitteellisiä lähtökohtia, sopii myös kuvaamaan hyvinvoinnin ja sen tukemiseen liittyvän työn sisältöjä. Yhteiset elementit paikantuvat niin monitieteisyyden, toimijuuden, arvopohjan, eettisyyden kuin vallan ja tiedon läsnäoloon. Malliin perustuen hyvinvointia voidaan käsitellä sekä arjen käytäntöjen kannalta että tutkimuksellisenä kohteena. Malli voi toimia hyvinvoinnin käsitteellistämisen ja lähestymisen sekä sen haltuun ottamisen välineenä.

Koulun hyvinvointityöhön kiinnittäen, malli voi toimia uudenaikaisena lähestymistapana ja katsantokantana lapsen hyvinvoinnin tukemiseen ja jaetun toimijuuden edistämiseen. Se avaa ja tuo näkyväksi niitä ulottuvuuksia ja periaatteita, mitä on läsnä monitoimijaisesti ja yhteistyössä toteutuvassa hyvinvointityössä. Monitoimijuuden ideologian sisäistäminen tai sen reflektointi voi avartaa myös omaa ammatti- tai toimijaidentiteettiä. Kouluyhteisöä ajatellen, monitoimijuusmalliin pohjautuva ajattelu ja toimintakulttuuri luo edellytyksiä myös ennaltaehkäisevän työn toteuttamiseen. Se on erityisen tärkeää, jotta lasten hyvinvoinnin eriarvoisuutta

pystyttäisiin tulevaisuudessa vähentämään ja tekemään kasvun lähtökohtia tasavertaisemmaksi.

LÄHTEET

- Adams, K. & Christenson, S. 2000. Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology* 38(5), 477–497.
- Allardt, E. 1976: Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory. An Agentive Perspective. *Annu. Rev. Psychol* 52, 1–26.
- Bardy, M. 2009. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimissä*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 17–46.
- Drolet, M., Paquin, M. & Soutyryne, M. 2006. Building Collaboration Between School and Parents: Issues for School Social Workers and Parents Whose Young Children Exhibits Violent Behaviour At School. *European Journal of Social Work* 9(2), 201–222.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajakeskusten julkaisuja* 4:2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa L. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 21–38.
- Griggs, J. & Tan, J.-P. & Buchanan, A. & Attar-Schwartz, S. & Flouri, E. 2010. `They`ve Always Been There for Me. Grandparental Involvement and Child Well-Being. *Children & Society* 24(3), 200–214.
- Gråsten-Salonen, H. 2008. Kuka kuuntelee lasta? Teoksessa T. Hirvilampi & M. Laatu (toim.) *Toinen vääryyskirja. Lähikuvia sosiaalisista epäkohdista*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 199–215.
- Hakovirta, M. & Rantalaiho, M. 2012. Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 124. Helsinki: Kansaneläkelaitos.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 56. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Helavirta, S. 2006. Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa H. Forsberg & A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.): *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–219.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Universitatis Tampereensis* 1669. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hokkanen, L. 2013. Asiakaskansalaisen toimijuus sosiaalityöllisessä asianajossa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä*. Tampere: Vastapaino, 55–86.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies* No 52. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Järvikoski, A., Martin, M., Autti-Rämö, I. & Härkäpää, K. 2012. Shared agency and Collaboration Between the Family and Professionals in Medical Rehabilitation of Children with Severe Disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research* 36(1), 30–37.
- Kemppainen, T. 2006. Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa M. Vuorensyrjä, M. Borgman, T. Kemppainen, M. Mäntysaari & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): Loppuraportti*. Opetusministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, Sosiaali- ja terveysministeriö, Suomen kuntaliitto. *Sosiaalityön julkaisusarja* 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keys, C. 1998. Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly* 61(2), 121–140.
- Koivusilta, L. & Rimpelä, A. 2002. Koulu terveydellisen tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa I. Kangas, I. Keskimäki & S. Koskinen, K. Manderbacka, E. Lahelma, R. Prättälä & M. Sihto (toim.) *Kohti terveyden tasa-arvoa*. Helsinki: Edita, 221–235.

- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Acta Universitatis Lapponiensis 167. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-40.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia. Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:19.
- Laitinen, M. & Kempainen, T. 2010. Asiakkaan arvokas kohtaaminen. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Tallinna: Gaudeamus, 138–177.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010)
- Lammi-Taskula, J. & Salmi M. 2009. Työ, perhe ja hyvinvointi. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 38–48.
- Lasten oikeuksien yleissopimus SopS 60/1991, LOS.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.
- Leppiman, A. 2010. Arjen elämyksiä. Leiri- ja elämispohjainen Arkipäivät -perhepalvelu sosiaalisen kokemuksen tuottajana. Acta Universitatis Lapponiensis 182. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Libbey, H. B. 2004. Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. Journal of School Health 74(7), 274–283.
- Lämsä, A.-L. 2009. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS -kustannus, 21–32.
- Melamies, N. & Pärnä, K. & Heino, L. & Miller, H. 2004. Lapsi kuntoutujana – haaste aikuisille. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 103–122.
- Minkkinen, J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) Toiminnallisia loukkuja: Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa. Tampere: Tampereen yliopisto, 63–91.
- Niemelä, P. 2009. Ihmisen toiminnallisuus ja hyvinvointi sosiaalityön teoreettisen ymmärryksen perustana. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 209–236.
- Niskala, M. 2013. Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa – Laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.
- Pessi, A. & Seppänen, M. 2011. Yhteisöllisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus, 288–314.
- Romakkaniemi, M. & Väyrynen, S. 2011. Päihde- ja mielenterveyskuntoutujien kokemuksia psykososiaalisesta kuntoutuksesta. Teoksessa A. Järvikoski, J. Lindh & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus muutoksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 135–151.
- Teachman, J. D. 2008. The Living Arrangements of Children and Their Educational Well-Being. Journal of Family Issues 29(6), 734–761.
- Uusitalo, T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–130.



VANHEMPIEN TOIMIJUUS JA OSALLISUUS KOULUSSA

Kirsi Hietanen, Maria Ylitalo,
Enni Keloneva ja Hennariikka Kangas

*Koulu kohtaa yhä vahvemmat tarpeet ja velvoitteet kodin ja koulun yhteistyölle. Myös muuttuneessa lainsäädännössä ja uudistuvassa opetussuunnitelmassa vanhemmille tarjotaan aiempaa enemmän mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan sen eri vaiheissa ja eri tasoilla. Monitoimijuus koulussa -hankkeen tavoitteena oli uudistaa kodin ja koulun yhteistyötä erityisesti vahvistamalla vanhempien toimijuutta ja osallisuutta. Tärkeänä nähtiin vanhempien äänen kuuleminen asiantuntijaään-
ten rinnalla. Tähän kehittämistyöhön kiinnittyi hankkeen aikana kaksi pro gradu -tutkielmaa, joiden tulosten pohjalta tarkastellaan tarkemmin vanhempien toimijuuden ja osallisuuden vahvistamista. Lopuksi pohditaan luvussa I esitetyn monitoimijuusmallin ja tutkimusten välistä yhteyttä.*

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Koulun toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa kodin ja koulun yhteistyön lisääntynyt painotus on näkynyt kuluneina vuosina (vrt. Metso 2004). Koulut vastaavat vanhempien ja oppilaiden kanssa tehtävän yhteistyön toteuttamisesta opetuksen sekä koulun kasvatustyön tavoitteiden määrittämisen, suunnittelun ja arvioinnin osalta. Yhteistyötä tulee tehdä yksilö- ja yhteisötasolla. Vanhempien osallisuuden ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön tavoitteena on edistää lasten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. (ks. Opetushallitus 2010a; Perusopetuslaki 1998/628; Perusopetuksen laatukriteerit 2012; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää niin perheen, oppilaan kuin koulun kannalta. Vanhemmat ovat lapsensa kehityksen ja kasvun asiantuntijoita, joilla on myös ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta (Korpela 2010). Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulun toiminnassa viestittää lapselle koulutuksen merkityksestä ja tärkeydestä. Samalla se lisää vanhempien sosiaalista hallintaa, kun vanhemmat tutustuvat muihin vanhempiin ja opettajiin, joiden kanssa he voivat keskustella lapsensa koulumenestyksestä. Opettajatkin voivat saada tarpeellista tietoa lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja mahdollisista haasteista sekä keksiä ratkaisuja lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. (vrt. Domina 2005.) Kodin ja koulun vuorovaikutus lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus 2010a).

Kodin ja koulun yhteistyön tulee pohjautua myös muuhun kuin yhteistyön veloitteen täyttämiseen tai opetus- ja kasvatushyödyn tavoittelemiseen. Yhtenä yhteistyön näkökulmana on sosiaalinen vuorovaikutus ja oikeus yhteistyöhön, josta voidaan puhua myös kasvatuskumppanuutena. (Vrt. Ferguson, Hanreddy & Ferguson 2014.) Kasvatuskumppanuutta on vanhempien ja koulun vastavuoroinen suhde, jonka keskeisenä periaatteena on jaettu asiantuntijuus (vrt. Karila 2005). Se on vanhempien ja koulun henkilöstön yhdessä toimimista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi (Kaskela & Kekkonen 2006; Perusopetuksen laatukriteerit 2012). Kasvatuskumppanuudessa tavoitellaan kohtaamisia, joissa kuuleminen, kunnioittaminen ja luottamuksen syntyminen mahdollistuvat (Kaskela & Kekkonen 2006).

Koulun rooli yhteistyön toteutuksessa on aloitteellinen ja aktiivinen. Koulun tulee etsiä ja kehittää erilaisia kodin ja koulun vuoropuhelua tukevia yhteistyömuotoja koko perusopetuksen ajan ja erityisesti siirtymävaiheissa. (Opetushallitus 2010a.) Yhteistyötä tulee suunnitella, kehittää ja arvioida yhdessä huoltajien ja oppilaiden kanssa (Perusopetuksen laatukriteerit 2012). Koulu huolehtii siitä, että se mahdollistaa kaikkien perheiden tavoittamisen ja osallistumisen ymmärtämällä ja ottamalla huomioon kulttuurilliset, sosioekonomiset ja muut ihmisyyden monimuotoisuudet (Ferguson, Hanreddy & Ferguson 2014).

Vanhempien toimijuuden ja osallisuuden tulisi olla kouluyhteisön kehittämistoiminnan keskeinen teema, sillä lapsen hyvinvoinnin, terveyden ja kasvatuksen haasteet tänä päivänä edellyttävät vahvaa kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta (vrt. Rimpelä, Metso, Saaristo & Wiss 2008). Nämä teemat muodostivatkin tärkeän osan Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen toiminnasta. Kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä tutkittiin kahdessa hankkeeseen kiinnittyvässä pro gradu -tutkielmassa. Enni Kelonevan tutkimus käsittelee Lapin yliopiston harjoittelukoululla toteutettua vanhempien osallisuutta lisäävää kehittämisprosessia. Kehittämisprosessissa vanhemmat tuottivat omaan kokemukseensa pohjautuvaa tietoa kouluhyvinvoinnista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. He myös ideoivat keinoja vahvistaa vanhempien osallisuutta koulun toiminnassa.

Toinen opinnäytetyö, Kirsi Hietasen ja Maria Ylitalon tutkimus, kertoo maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja koulun yhteistyöstä. Tutkimus selvittää, mitä lähtökohtia vanhempien kulttuuripuhe tuottaa yhteistyölle sekä millaisia toimijuuden kokemuksia yhteistyömuodot tarjoavat vanhemmille. Aihe nousi esiin Lapin yliopiston harjoittelukoululla toteutetun hanketyön alkuvaiheessa, kun huomattiin, ettei Tulevaisuusverstaas-työskentely tavoittanut maahan muuttaneiden vanhempien ääntä. Hankkeen näkökulmasta katsottuna tutkimuksien tuottamat tulokset täydentävät toisiaan ja luovat laaja-alaisen kuvan vanhempien toimijuuteen, osallisuuteen ja sen kehittämiseen koulun toimintakulttuurissa.

Tässä artikkelissa kuvataan edellä mainittujen tutkimusten keskeisimpiä tuloksia ja pohditaan niiden merkitystä monitoimijuuden, kouluhyvinvoinnin, osallisuuden ja yhteisöllisyyden kannalta. Teksti rakentuu jatkumona,

jossa lähdetään liikkeelle tutkimusten kuvauksista. Tämän jälkeen tuodaan esiin tutkimuksissa löytyneitä toimijuuden ja osallisuuden muotoja sekä niihin liittyviä kehittämisajatuksia. Lopuksi herätellään keskustelua näiden tutkimusten ja tämän teoksen lopussa esitellyn monitoimijuusmallin mukaisesta yhteistyöajattelusta.

TULEVAISUUSVERSTAS JA KOKEMUSASIAINTUNTIJATYÖ YHTEISTYÖN KEHITTÄMISEN MENETELMINÄ

Kodin ja koulun yhteistyötä ja siihen liittyviä kokemuksia on tutkittu paljon. Suomen vanhempainliiton toteuttama Vanhempien barometri (2013) on tuottanut tietoa vanhempien osallisuudesta ja heidän näkemyksistään liittyen kouluhyvinvointiin. Enni Kelonevan tutkimus tuo uutta tietoa tälle kentälle kuunnellen vanhempien toiveita kehittämiskohteista ja -ideoista, antaen siten vanhempien näkökulman lisäksi vanhempien luomia konkreettisia kehittämisideoita kouluhyvinvoinnin epäkohdille.

Toteutetussa prosessissa vanhemmat olivat osallisia koulun kehittämistoimintaan. Tutkimus on ensimmäinen, jossa kodin ja koulu yhteistyön edistämiseen käytetään tätä menetelmää. Se antaa arvokasta tietoa siitä, miten vanhempien osallisuutta voitaisiin tulevaisuudessa kehittää kouluissa. Alustavat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Kuinka sovellettu tulevaisuusverstas sopii vanhempien osallisuuden edistämiseen koulussa?

Miten se sopii koulukäyttöön?

Enni Kelonevan tutkimus pohjautuu *Monitoimijuus koulussa* -hankkeessa toteutettuun sovellettuun Tulevaisuusverstas-työskentelyyn, jonka tavoitteena oli monipuolisen tiedon kartoittaminen vanhemmilta. Tutkijana Enni Keloneva oli mukana suunnittelemassa työskentelyyn sisältyvää tiedonkeruuta. Tämän lisäksi hän havainnoi työskentelyyn sisältyneen kokemusasiantuntijaryhmän tapaamiset sekä haastatteli kokemusasiantuntijoina toimineita vanhempia. Työskentelyn toimintojen, kuten siinä tehtyjen kyselyiden, valmisteluista ja toteuttamisista vastasivat hankkeen

kehittäjäyöntekijät. Näissä toiminnoissa tuotetuista aineistoista pyydettiin lupa tiedontuottajilta niiden liittämiseen osaksi Enni Kelonevan tutkimusta. Tätä artikkelia kirjoittaessa Enni Kelonevan pro gradu -tutkimus on vielä kesken, eikä syvemmin analysoituja tuloksia ole vielä saatavilla. Hankkeen toimintatutkimuksella otetta varten työskentelyn tuottamaa aineistoa analysoitiin myös hankkeen sisällä. Tässä artikkelissa esitetyt Tulevaisuusverstaas-työskentelyn tulokset pohjautuvat suurilta osin hankkeessa tuotettuihin tuloksiin.

Tulevaisuusverstaas työtapanä

Tulevaisuusverstaas on menetelmä, jolla voidaan tutkia sitä, mitä tulevaisuudelta itse haluamme. Menetelmässä yhdistyvät toiminnan arviointi, tulevaisuutta koskevien ideoiden muotoilu sekä näiden ideoiden ja todellisuuden yhdistäminen realistisiksi toimintasuunnitelmiksi. Tulevaisuusverstaas-menetelmän on koettu vahvistavan osallistujien osallisuutta ja aktiivisuutta. Lähdettäessä liikkeelle osallistujien omista muutostarpeiden kokemuksista ja unelmista sitoutuvat osallistujat eri tavoin yhteistyössä luotuihin ratkaisuihin. (Anunti & Vesikansa.)

Taulukossa 1 kuvataan tiivistetysti Tulevaisuusverstaas-työskentelyn vaiheet *Monitoimijuus koulussa* -hankkeessa sekä se, millaista aineistoa työskentely tuotti Enni Kelonevan tutkimusta varten:

Taulukko 1. Tulevaisuusverstas-työskentely Monitoimijuus koulussa -hankkeessa ja sen aikana kerätty aineisto

	Työskentelytapa	Kuvaus työskentelystä	Aineisto
ONGELMA-VAIHE	Koko koulun vanhempainilta	Ryhmäpohdinnat kouluhyvinvointiin ja osallisuuteen liittyvistä kehittämiskohteista	Kirjatut kehittämiskohteet
	Wilma-/postikysely	Äänestys kehittämiskohteista	Kyselyiden vastaukset
IDEOINTI-VAIHE	Kokemusasiantuntijaryhmä	Vanhempien osallisuuteen liittyvien kehittämisehdotusten ideointi ja tapaamiset eri yhteistyöverkoston kanssa	Havainnointi
			Palautteet toiminnasta
TODENTAMIS-VAIHE	Wilma-/postikysely	Äänestys kehittämisehdotuksista ja palaute työskentelystä	Kyselyiden vastaukset
	Jatkotyöstäminen koululla	Toimintasuunnitelman teko	

Haasteena yhteisöllinen työote kodin ja koulun yhteistyössä

Koulun yhteinen vanhempainilta hankkeen alussa antoi ensimmäisiä ajatuksia osallisuudesta ja kouluhyvinvoinnista. Tiedonkeruuta jatkettiin kaikille koulun vanhemmille avatulla kyselyllä, joka tuotti tietoa koulun hyvinvointityön kehittämisestä ja vanhempien osallisuuden lisäämisestä. Tässä vaiheessa esille nousivat vanhempien pääsääntöinen tyytyväisyys osallistumismahdollisuuksiin koululla. He kokivat osallistuvansa mieluiten omaa lasta ja tämän luokkaa koskeviin tilaisuuksiin. Osallisuuttaan he toivoivat lisättävän yhteisten tapahtumien sekä sähköisen kommentoinnin ja äänestämisen avulla. Kysely toi myös esille, millaisista koulun käytännöistä vanhemmilla ei ole riittävästi tietoa. Vanhemmat kokivat tiedonpuu-

tetta esimerkiksi koulun oppilashuoltotyöstä, kolmiportaisen tuen prosesseista sekä hyvinvointipalvelujen sisällöistä.

Ongelmavaiheen tulokset luovat haasteita koulun yhteisöllisen oppilashuoltotyön toteuttamiselle (ks. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013), sillä vanhemmat olivat selvästi kiinnostuneita kodin ja koulun yhteistyöstä nimenomaan yksilötasolla. Ongelmavaihe antoi myös tietoa vanhempien näkemyksistä liittyen lasten hyvinvointiin ja sen edistämiseen koulussa. Pääsääntöisesti vanhemmat käsittelivät lasten hyvinvointiin vaikuttavia myönteisiä ja kielteisiä tekijöitä yleisellä tasolla. Molemmat tekijät liittyivät suurilta osin lasta ja lapsia ympäröivään yhteisöön, kuten yhteiskunnan turvattuuteen. Nämä tulokset korostavat siis entisestään tarvetta yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen työotteen kehittämiseksi koulun hyvinvointityössä.

Kokemusasiantuntijuuden mahdollisuudet

Ideointivaiheen työskentelytapana oli kokemusasiantuntijatyö. Vanhemmista koottiin kokemusasiantuntijaryhmä, joka kokoontui Rovaniemen kaupungin verkostokoordinaattorin, Jukka Hakolan, vetämänä kuusi kertaa lukuvuoden aikana. Työskentelyn lähtökohtana olivat Tulevaisuusverstaan ongelmaselityksessä tuotetut kehittämiskohteet kodin ja koulun yhteistyö sekä vanhempien osallisuuden lisääminen yhteisötasolla. Tapaamisissaan kokemusasiantuntijat keskustelivat näistä asioista ja pohtivat niihin kehittämideoita. Heidän työskentelyynsä kuului myös yhteistyötapaamiset koulun henkilökunnan ja Rovaniemen kaupungin vanhempaintoimikuntien kanssa. Kokemusasiantuntijoina toimineet vanhemmat kokivat työskentelyn mielekkääksi:

”Vanhemmilla on ideoita, ajatuksia ja asiaa -> olemme mahtavaa porukkaa! Tulla kuulluksi -> ensimmäinen kerta 10 vuoden aikana kun vanhempana koin oikeasti vaikuttavani asioihin ja pystyä tuomaan asioita esille. Emme halua (aina) purnata, haluamme toimia koko koulun tukena ja kehittää.”

Hankkeen väliarvioinnissa koulun henkilökunta koki, että kokemusasiantuntijatyöllä on mahdollisuus kehittää koulun ja kodin yhteistyötä sekä tahojen välille muodostuvaa rakentavaa yhteistoimintaa, joka laittaa miettimään uusia näkökulmia. Henkilökunnan mielestä kokemusasiantuntijaryhmän olisi hyvä keskustella koulun muiden toimijoiden kanssa, mihin asioihin kokemuksia ja ideoita tarvitaan, jotta ne tulisivat otetuksi käyttöön koulun toiminnassa. Hankkeen kehittäjätyöntekijöiden huomioiden perusteella kokemusasiantuntijaryhmän olisi kuitenkin tärkeää säilyttää tietynasteinen itsenäisyys työskentelyn säätelyssä ja hallinnassa.

Myös vanhemmat, jotka eivät olleet osana kokemusasiantuntijatyötä, näkivät toiminnan arvokkaana alustuksena heidän osallisuutensa vahvistamiseksi. Kokemusasiantuntijatoiminnan pohjalta kouluun toivottiinkin vanhempaintoimikunnan perustamista, jossa saataisiin kehittämistoimintaan näkökulmiltaan laajempi otos edustamaan koko vanhempien muodostamaa yhteisöä.

Vanhempien vahvistunut osallisuus ja toimijuus

Tulevaisuusverstaas-työskentelyn viimeistä vaihetta, todentamisvaihetta, varten toteutettiin jälleen kaikille koulun vanhemmille avattu kysely. Tässä kyselyssä he ottivat kantaa kokemusasiantuntijaryhmän tuottamiin kehittämisideoihin koskien vanhempien osallisuuden lisäämistä koulussa. Samalla he myös arvioivat Monitoimijuus koulussa -hankkeen tavoitteiden ja toimintojen toteuttamista sekä antoivat ideoita jatkotyöskentelyä varten. Kyselyn perusteella yli puolet vastanneista vanhemmista koki hankkeen toimintojen vahvistaneen heidän osallisuuttaan ja toimijuuttaan sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Samalla he näkivät niiden lisänneen heidän omia vaikuttamismahdollisuuksiaan ja vahvistaneen heidän omaa kasvatustyötänsä vanhempana.

Kokemusasiantuntijoiden kehittämisideat liittyivät erityisesti yhteisöllisiin tapahtumiin. Kaikille vanhemmille suunnatussa kyselyssä vanhempia pyydettiin valitsemaan ideoista ne, jotka kertovat, miten he haluaisivat vanhempana olla mukana koulun toiminnassa. Kuten aikaisemmassa kyselyssä, tässäkin kannatusta saivat yhteiset tapahtumat, kuten perheiltojen

järjestäminen vanhempainiltojen sijaan. Tärkeiksi asioiksi koettiin tapahtumien toiminnallisuus ja kohdentuvuus. Osallisuutta ehdotettiin lisättävän myös siten, että tarjotaan mahdollisuuksia vanhemmille tulla mukaan koulun retkille tai mahdollisuuksia järjestää itse vanhempainiltoja tai teemapäiviä.

Kehittämistoiminnan jatkuvuuden tarve

Monitoimijuus koulussa -hankkeen aikana toteutettu työskentely oli kodin ja koulun yhteistyön sekä vanhempien osallisuuden vahvistamisen alkuvaihetta. Kehittämistyö ja toimintakulttuurin muutos vaativat aikaa. Työskentely oli kuitenkin merkittävä aloitus tälle muutokselle, sillä se loi uusia toimintatapoja ja tuottipaljon uuttatietoa. Kokeilusta saadut kokemukset rohkaisevat jatkamaan kehittämistyötä yhdessä vanhempien kanssa. Ideoiden pohjalta voidaan rakentaa uutta toimintasuunnitelmaa ensi lukuvuotta varten ja jatkaa kehittämistyötä hankkeen jälkeisenä aikana.

Tulevaisuusverstaas-työtavalla nähtiin jo ensimmäisessä kyselyssä olevan tiettyjä rajoituksia, joihin haluttiin vastata heti. Koska työtapaa toteutettiin suomen kielellä, huomattiin pian, että maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallistuminen oli vähäistä. Monikulttuurisuus tuo yhteistyöhön mukanaan erityispiirteitä, jotka koulun on otettava huomioon niin vuorovaikutuksessa kuin sen kehittämisessäkin. Tämän vuoksi vanhempien osallisuutta haluttiin tarkastella erikseen maahanmuuttajataustaisten vanhempien näkökulmasta.

KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN VANHEMPIEN KOKEMANA

Etenkin kielelliset ja kulttuuriset erot asettavat vanhemmat sekä opettajat uusien asioiden äärelle. Koulujen on huomioitava muuttaneiden suuri moninaisuus: eri etniset ja kieliryhmät, monenlaiset muuton syyt sekä vanhempien kirjava koulutus- ja sosiaalinen tausta. (Säävälä 2013.) Kirsi Hietasen ja Maria Ylitalon tutkimus syventää keskustelua vanhempien ja

koulun yhteistyösuhteista. Tutkimus ei kohdennu yhteen kouluun eikä tietystä maista muuttaneisiin vanhempiin, mikä mahdollistaa moniulotteisen tiedon tuottamisen. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien äänen esille tuominen on merkittävää koulu yhteisön kehittämistyötä. Yhteistyön avulla voidaan tukea yhdessä lasten koulumenestystä, viihtyvyyttä ja kasvu (Opetushallitus 2010b, ks. myös Turney & Kao 2009). Onnistunut kodin ja koulun vuorovaikutus voi tukea myös koko maahanmuuttajataustaisen perheen osallistumista ja kotoutumista yhteiskunnan tasolla (ks. Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010).

Maahanmuuttaja-käsitteellä viitataan henkilöön, joka on muuttanut ulkomailta Suomeen, aikomuksenaan jäädä asumaan pidemmäksi aikaa (ks. myös Miettinen). Tutkimuksesta on rajattu ulkopuolelle niin kutsutut toisen polven maahanmuuttajat, joilla tarkoitetaan Suomeen muuttaneiden ulkomaalaisten henkilöiden Suomessa syntyneitä lapsia (Rapo 2011). Tutkimukseen päädyttiin ottamaan mukaan myös vanhempia, joiden puoliso on suomalainen, sillä maahanmuuttajataustaisten vanhempien tavoittaminen osoittautui haastavaksi. Maahanmuuttaja-käsitteen käytön yhteydessä korostetaan ihmisten erilaisia taustoja maahanmuuttajina.

Tutkimuksessa pohditaan maahanmuuttaja -käsitteen käytön sopivuutta ja asiaa kysyttiin myös tutkimukseen osallistuneilta vanhemmilta. Näin haluttiin kunnioittaa osallistujien näkemyksiä (ks. myös Löytty 2009) ja tehdä käsitteepohdintaa yhdessä. Osa vanhemmista toikin esille käsitteeseen liittyvää problematiikkaa, kuten käsitteen negatiivista, marginalisoivaa leimaa sekä sitä, ettei se anna kuvaa siitä, miksi Suomeen on tultu. He korostivatkin maahanmuuttajien heterogeenisyyttä. Vaihtoehtona käsitteelle yksi haastateltava ehdotti termiä uussuomalainen. Tämä tarkoittaa Suomessa vakituisesti asuvaa maahanmuuttajaa ja on rinnakkaistermi maahanmuuttajataustalle. Käsite oli kuitenkin muille haastateltaville vieras. Tutkijoiden omien havaintojen perusteella asiayhteys ja äänenpaino ovat ratkaisevia keskusteltaessa käsitteillä.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 9 haastateltavaa, neljä isää ja viisi äitiä. Haastattelut toteutettiin yksilö- ja parihaastatteluina suomeksi, englanniksi tai tulkin avustuksella. Grounded theoryn soveltamisella oli merkittävä rooli tutkimuksessa, jonka tavoitteena oli antaa tilaa vanhempien kokemuk-

sille ja ideoille sekä tarjota kouluille kehittämishdotuksia tutkimustulosten avulla. Tutkimus selvitti seuraavia asioita:

Mitä lähtökohtia vanhempien kulttuuripuhe tuottaa kodin ja koulun yhteistyölle?

Millaisia toimijuuden kokemuksia kodin ja koulun yhteistyön muodot tarjoavat vanhemmille?

Tulosten pohjalta luotiin malliapuvälineeksi kodin ja koulun yhteistyön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (kuvio 1). Mallin avulla koulun toimijat voivat reflektoida omia toimintamallejaan kyseisissä asioissa.

Kulttuurien kohtaaminen

Haastateltavat vertailivat suomalaista kulttuuria ja koulua omaan kulttuuriinsa. Vanhemmat olivat tyytyväisiä suomalaiseen koulujärjestelmään, jossa heidän lapsistaan huolehditaan hyvin (vrt. Kauppila 2012; Liukkonen 2010). Erityisesti koulutuksen maksuttomuus ja kodin ja koulun yhteistyö olivat joillekin vanhemmille uusia, mutta pääsääntöisesti myönteisiä asioita. Haasteelliseksi paikoin koettiin lasten nopeampi uuden kielen ja kulttuurin omaksuminen verrattuna vanhempiin (ks. myös Pollari & Koppiainen 2011). Lasten tietoisuus perheensä kulttuuri- ja kasvatuskäytänteiden eroavaisuuksista suhteessa valtakulttuuriin oli saattanut aiheuttaa ristiriitoja lapsen ja vanhempien näkemysten välillä (ks. myös Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013).

Maahanmuuttajataustaisten perheiden ja koulun henkilökunnan yhteistyössä usein kohtaa kaksi toisilleen vierasta kulttuuria. On hyvä muistaa, että kulttuurisuus ei liity vain kansallisuuksiin, vaan sitä esiintyy myös perheiden, yhteisöjen ja yleisestikin ihmisten elämäntapojen välillä. Kulttuuriseen sensitiivisyyteen kuuluu kulttuuri-käsitteen moniulotteisuuden ymmärtäminen. (Pohjola 2003.) Erilaisista kulttuureista tulleiden henkilöiden tavatessa kohtaavat samalla usein erilaiset arvot, asenteet, taustat, käyttäytymistavat ja kommunikointikeinot. Kulttuurien kohtaamisesta voi seurata parhaimmillaan antoisaa ja monipuolista vuorovaikutusta, mut-

ta seurauksena voi olla myös väärinkäsityksiä ja ristiriitoja osapuolten kesken. (Jokikokko 2002.)

Matka yhteistyömuodoista kasvatuskumppanuuteen

Vaikka kodin ja koulun yhteistyö oli joillekin vanhemmille uusi asia, oli heillä laaja-alainen kokemus erilaisista yhteistyömuodoista suomalaisissa kouluissa. Yhteistyötä oli tehty lapsen opinto- ja koulutussuunnitelmien osalta ja kokemuksia oli myös kolmikantakeskusteluista, joissa mukana on vanhempien ja opettajan lisäksi lapsi itse. Suomenkieliset vanhempainillat aiheuttivat passiivisuutta joillekin vanhemmille; jotkut heistä menivät kuuntelemaan ja ajattelivat, että heillä on mahdollisuus oppia suomen kieltä samalla. Osa asioista jäi kuitenkin ymmärtämättä, eivätkä he välttämättä uskaltaneet esittää puheenvuoroja ja kysymyksiä.

Haastateltavista vanhemmista jokaisella oli käytössä Wilma. Järjestelmän käyttö oli vanhempien mukaan lähes päivittäistä, etenkin ei-kiireellisissä asioissa, ja sillä nähtiin voivan estää lapsen väliinpuotoamista. Eräs vanhemmista pohti kuitenkin sitä, onko Wilman kehityksessä jäänyt huomiotta lapsen vastuunottamisen merkitys ja valinnan mahdollisuus. Wilman käytön hyötyjä voi rajoittaa vanhemman puutteelliset taidot ymmärtää viestejä tai se, että kirjoittamisessa ja tulkkauksessa käytetään lasta apuna. Sama vaara voi olla kirjallisissa tiedotteissa, jolloin vanhemmat saattavat allekirjoittaa papereita ymmärtämättä niiden sisältöä.

Tärkeissä asioissa toivottiin yhteydenpitoa puhelimen välityksellä, jolloin tarvittaessa voitiin käyttää tulkin palveluita tai pyytää koulun toimijaa puhumaan hitaammin. Tällöin voidaan välttyä väärinymmärryksiltä. Merkityksekkäänä koettiin opettajan henkilökohtainen tapaaminen (ks. myös Kauppila 2012). Erityisesti haastatellut pariskunnat toivat esille, että yhteistyö opettajien kanssa tarjoaa vanhemmillekin lisää tietoa lapsestaan ja mahdollisuuksia paremmin tukea lapsen koulunkäyntiä.

Kasvatuskumppanuuden karikat ja onnistumiset

Tutkimusaineistossa oli havaittavissa vastavuoroisen yhteistyön eli kasvatuskumppanuuden piirteitä. Osalla vanhemmista oli kokemuksia tasavertaisesta ja mutkattomasta vuorovaikutuksesta koulun tai päiväkodin henkilökunnan kanssa. He kokivat tulevansa kuulluksi, ja henkilökuntaa oli helppo lähestyä. Yhteistyö näyttäytyi kuitenkin joidenkin vanhempien kokemusten perusteella ongelmapainotteisena. Vähemmän yhteydenottoja oli niissä tilanteissa, kun lapsi pärjää hyvin. Tästä herää kysymys, tukeeko tällainen toimintatapa riittävästi lapsen koulunkäyntiä. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen yhteisessä tukemisessa positiivinen kannustus voi jäädä tällöin taka-alalle. Yhdellä vanhemmista oli myös kokemus, että koulu määritteli yhteistyötä ja vanhemman odotettiin mukautuvan koulun toiveisiin (ks. myös Dahlstedt 2009). Siten avoin ja tasavertainen vuorovaikutus jäi toteutumatta.

Yhteistyötä voi hankaloittaa vanhempien niin sanottu viranomaispelko, jolloin kaikkia asioita ei uskalleta jakaa koulun kanssa. Vanhemman tietämys jää tällöin käyttämättä asiantuntijatiedon rinnalla lapsen tukemisessa. Vaarana voi olla myös yhteistyön keskittyminen tietojen välittämiseen osapuolten kesken (ks. Karila 2005). Tiedottamiseen painottuvaan yhteistyöhön sisältyy puolestaan paljon väärinymmärryksen mahdollisuuksia ja yhteistyön painottuminen kuittaamiseen ja allekirjoittamiseen voi väsyttää vanhempia. Myös yhteisen kielen rajallisuus niin tiedotteissa kuin tapaamisissakin voi vaikuttaa siihen, ettei jaettu asiantuntijuus ja yhteinen päätöksenteko mahdollistu.

Haastateltavien puheen mukaan kodin ja koulun yhteistyötä oli tehty nimenomaan opettajan kanssa. Muusta koulun henkilökunnasta mainittiin vain rehtori. Opettajat koettiin yleisesti ottaen kärsivällisiksi, kuunteleviksi ja ymmärtäväisiksi sekä vaativassa ammatissa toimiviksi. Opettajien ilmaistiin kuitenkin olevan erilaisia. Vanhempien osallistuspäätökseen vaikuttaakin se, miten lapsi ja koulu kutsuvat ja vaativat heitä osallistumaan (ks. Hoover-Dempsey & Sandler 1997).

Toimijuus ja toimijuutta tukevat resurssit

Vanhempien osallistuminen yhteistyöhön koulun kanssa ja tutkimukseen yhteistyön kehittämiseksi on jo valinta itsessään ja kertoo vanhempien toimijuudesta ja halusta olla mukana vaikuttamassa (vrt. Hoover-Dempsey & Sandler 1997). Tutkimuksessa ei korostunut vanhempien passiivinen toimijuus, vaan heidän yritteliäisyytensä ja halu vaikuttaa asioihin. Aineistosta hahmottui kolmen tyyppisiä lähestymistapoja toiminnan suhteen: *oma-aloitteiset, mukautuvat ja epävarmat vanhemmat*. Oma-aloitteiset vanhemmat olivat aktiivisia lähestymään itse koulua ja tekivät säännöllisesti yhteistyötä opettajan kanssa. Mukautuvat vanhemmat reagoivat yhteydenottoihin ja neuvottelivat opettajan kanssa lapsen asioista, mutta he eivät olleet itse aktiivisia aloitteentekijöitä. Koulu aloitteentekijänä viestitti heille siitä, miten paljon lapsista huolehditaan. Epävarmaksi vanhemmaksi lukeutui vain yksi vanhempi, joka tarvitsi opettajan rohkaisua yhteistyölle. Hän ilmaisi odottavansa opettajan aloitetta, vaikka häntä huolettivat lapsen kouluasiat.

Toimijuutta rajoittavina tekijöinä vanhemmat kokivat erilaiset kulttuuritaustat, tiedonpuutteen vanhempainjärjestöistä, kielitaidon ja siihen liittyvät ymmärtämisen vaikeudet sekä pelon opettajan reaktiota kohtaan. Vanhempien kokemukset omista vaikuttamisen mahdollisuuksista olivat eriäviä. Osa heistä koki pystyvänsä vaikuttamaan tapahtumien kulkuun koulussa esimerkiksi lasten oppimisen tehostamiseen tai vapaa-aikaan liittyvissä asioissa. Toisaalta oli kokemuksia siitä, että vaikka oli yritetty muuttaa yhteistyötä toimivammaksi, sitä ei ollut huomioitu yhteisestä sopimuksesta huolimatta. Yksi vanhemmista kuvaili selvää roolijakoa koulun ja kodin välillä. Heidän tehtävänä vanhempina on huolehtia lasten läksyjen tekemisestä ja kunnollisesta syömisestä. Koulussa tapahtuvissa asioissa hän luotti opettajaan. Oma toimijuus koettiin ensisijassa kotiperustaisen osallistumisen kautta, jossa koti huolehtii esimerkiksi kotiläksyjen valvonasta (vrt. Hornby & Lafaele 2011).

Yhteistyötä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, millaiset sisäiset ja ulkoiset resurssit edistävät vanhempien toimijuutta ja yhteistyön toimivuutta. Tutkimuksen pohjalta englanninkielen taidolla ja Suomessa asumisajalla oli myönteistä vaikutusta yhteistyön sujuvuuteen. Vanhempien

puheesta nousi perheen sisäisenä resurssina esille vanhempien sisarusten tarjoama apu, lapsen toimiminen tulkkina vanhemmilleen sekä suomalainen puoliso. Lapsen käyttäminen tulkkina on kuitenkin koulun näkökulmasta kyseenalainen asia.

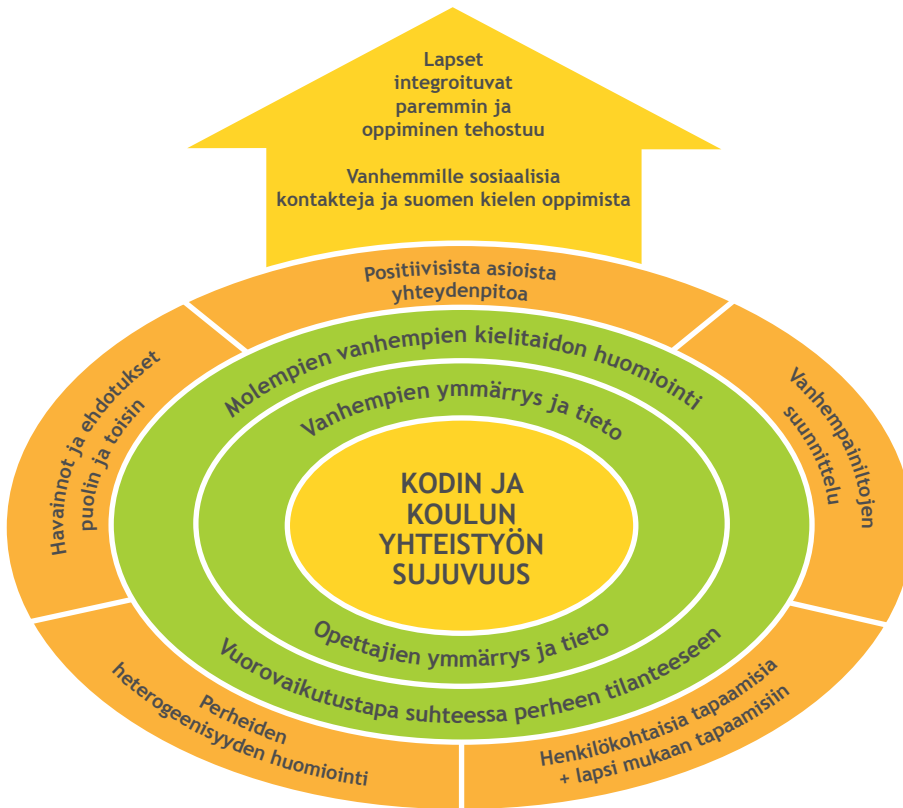
Yhteistyötä ja toimijuutta voidaan tukea myös ulkoisilla resursseilla, joista koulun toimintatavat ovat vahva ja merkittävä tekijä. Koulu voi omalla aktiivisuudellaan ja huomiointikyvyllään mahdollistaa vanhempien kokemuksia kouluyhteisöön kuulumisesta. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, mitä yhteydenpitovälineitä käytetään ja onnistutaanko toimimaan linkkinä koulun muuhun toimintaan ja taloudellisten resurssien käyttöön, kuten tulkkipalveluiden hankintaan. Haastateltavien puheen perusteella maahanmuuttajatoimiston tarjoamat tulkkipalvelut muodostavat olennaisen osan yhteistyön ja toimijuuden sujuvaa aloitusta.

VANHEMPIEN TOIMIJUUDEN JA OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN OSANA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIA

Kodin ja koulun yhteistyön sujuvuuden kehämalli

Hietasen ja Ylitalon tutkimuksessa toimivan kodin ja koulun yhteistyön eri tekijöitä kuvataan kehämallin avulla (kuvio 1). Vaikka malli on muodostettu maahan muuttaneiden vanhempien kokemusten ja toiveiden pohjalta, ovat sen eri tekijät siirrettävissä koskemaan kodin ja koulun yhteistyötä yleisesti.

Kehämalli on rakennettu suuntautuen ytimestä ulkokehille. Kaiken perustana on saavuttaa sujuva yhteistyö kodin ja koulun välille. Vanhempien kertomana yhteistyötä tehtiin lähestulkoon aina vain opettajan kanssa. Tästä syystä kehämallissa korostaan toimijoina opettajia ja vanhempia. Opettajan tilalta voidaan kuvioon asettaa myös muut koulun toimijat, kuten rehtori tai koulun sosiaalityöntekijä. Opettajan vaihtaminen toiseen koulussa ammatinsa puolesta toimivaan henkilöön ei muuta kehämallin muita osa-alueita, sillä ne kuuluvat koko koulun henkilökunnan oppilashuollollisiin tehtäviin.



Kuvio 1. Kehämalli apuvälineeksi kodin ja koulun yhteistyöhön (Hietanen & Ylitalo 2014)

Mallin mukaan yhteistyössä on ensimmäisenä otettava huomioon molempipuolisten kulttuuritapojen tiedostaminen. Tähän liittyvät molempien osapuolien ymmärryksen ja tiedon huomioiminen. Vanhemmat tarvitsevat riittävästi tietoa koulukulttuurista ja siitä, miten eri tilanteissa toimitaan ja mitä heiltä odotetaan. Koulun edustajan on tutustuttava yksittäisten perheiden tilanteeseen ja tiedostettava heidän lähtökohtansa. Kulttuurisen tietoisuuden lisäksi koulun edustajalla tulee olla vuorovaikutusta tukevia taitoja, kuten herkkyyttä ja halua toimia eri vanhempien kanssa.

Seuraavalle kehälle on asetettu vuorovaikutustavan valinta ja molempien vanhempien kielitaidon huomiointi. Vanhemmilla on toisistaan eroavia mielipiteitä eri yhteistyömuodoista ja selkeää yhteenvetoa toimivimmasta yhteistyömuodosta ei voi tehdä. Koulun toimijan, kuten esimerkiksi opettajan, on hyvä yksilöllisesti keskustella perheiden kanssa heille sopivin tapa

toteuttaa yhteistyötä. Kielitaidon huomiomisen voidaan yleistää koskevan vanhempien tai perheen yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista.

Uloimmalle kehälle on kuvattu toimivaa yhteistyötä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta. Tällöin vanhempien havainnoille ja ehdotuksille annetaan arvoa ja heitä rohkaistaan niiden esittämiseen. Yhteistyö ei rakennu vain ongelmien ympärille, vaan yhteyttä pidetään myös positiivisista asioista. Vanhempainillat suunnitellaan sellaisiksi, että ne tukevat vanhempien ymmärrystä asiasta, heidän aktiivista rooliaan kouluyhteisössä ja mahdollisuutta tutustua muihin vanhempiin. Toimiva kasvatuskumppanuus edellyttää lisäksi henkilökohtaisia tapaamisia, koska kasvokkaisen vuorovaikutuksen kautta asioiden ymmärtäminen tehostuu. Lapsen läsnäololla tällaisissa tapaamisissa voi olla myönteistä vaikutusta lapsen itsetuntoon ja se voi kannustaa hänen koulunkäyntiään.

Sujuvan yhteistyön positiivisia seurauksia on kuvattu kehän yläpuolella olevalla nuolella, joka havainnollistaa myös yhteistyön jatkuvuutta ja tavoitteellisuutta. Onnistunut ja sujuva yhteistyö kodin ja koulun kesken mahdollistaa sosiaalisten kontaktien luomisen vanhemmille. Se antaa myös tilaisuuksia oppia ja harjoitella suomenkieltä niille vanhemmille, joille suomi ei ole äidinkieli.

Hietasen ja Ylitalon tuottamaa mallia voidaan käyttää kodin ja koulun yhteistyön suunnittelussa ja arvioinnissa tai kehittämisen apuvälineenä. Se antaa käyttäjälleen välineitä lähestyä yhteistyötä ja sen sujuvuutta eri näkökulmista ja täten mahdollistaa erilaisten sudenkuoppien välttämisen. Etenkin uusille toimijoille, joilla on vastuu yhteistyön aloittamisesta, malli voi toimia kuvauksena siitä, mitä tulee huomioida yhteistyön sujuvuuden edistämiseksi. Näin ollen mallia voidaan käyttää jo koulutustasolla, esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen tai sosiaalityön koulutuksen opinnoissa, joissa käsitellään monitoimijaista yhteistyötä vanhempien kanssa.

Osallisuuteen ja toimijuuteen vaikuttavat tekijät

Kehämallin lisäksi osallisuuteen ja toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella Tulevaisuusverstaas-työskentelyssä tuotetun tiedon pohjalta, johon Enni Kelonevan tutkimus pohjautuu. Työskentelyssä vanhempia

pyydettiin kahteen otteeseen pohtimaan heidän osallisuuteensa ja toimijuuteensa vaikuttavia tekijöitä.

Suurintekijä, jolla vanhemmat kokivat olevan vaikutusta heidän osallisuuteensa, oli koulun ja kodin hyvä ja avoin vuorovaikutus. Erityisen tärkeäksi nousivat myös toimiva yhteydenpito sekä tapaamisten riittävyys, omakohtaisuus ja aikataulut. Osallisuutta vanhempien itsensä mukaan eniten heikensivät omat estävät tekijät, kuten kiire tai kulkemisen ongelmat. Lisäksi kielteisesti osallisuuteen vaikuttivat koulun toimintaan liittyvät asiat kuten yhteydenpidon ongelmat, luottamuspuula, enakkoluulot tai negatiivinen asenne.

Koulun toimijan vastuu on tukea vanhempien osallisuuden mahdollisuuksia ja näin ollen pyrkiä vähentämään ja ennaltaehkäisemään osallisuuteen kielteisesti vaikuttavia tekijöitä. Vanhempien antaman palautteen mukaan avointa vuorovaikutusta voidaan vahvistaa esimerkiksi kutsumalla vanhempia enemmän mukaan, selventämällä kodin roolia ja muodostamalla yhtenäisiä linjauksia tiedottamisesta. Vanhemmat toivovat myös enemmän tietoa koulun toiminnasta sekä mahdollisuuksia vanhempien väliselle vuorovaikutukselle.

Huomioita tulisi kiinnittää yhteydenpitoon esimerkiksi siten, että pyritään tavoittamaan molemmat vanhemmat ja varmistaan se, että tarjottu tieto on muodossa, jonka vanhemmat varmasti ymmärtävät. Tämä koskee esimerkiksi sitä, puhummeko vanhemmille hänen lapsensa asioista asiantuntijavai arkikielellä. Kaiken yhteistyön keskeinen lähtökohta on vanhempien erilaisuuden huomiominen ja hyväksyminen (ks. myös Siniharju 2003).

Vanhempien toimijuus ja osallisuus yhteisö- ja yksilötasolla

Hietasen ja Ylitalon sekä Tulevaisuusverstaas-työskentelyn perusteella voidaan muodostaa kuvausta siitä, miten vanhempien osallisuutta ja toimijuutta voidaan lisätä koulun toiminnassa. Osallisuus ja toimijuus voidaan jakaa yksilö- ja yhteisötason yhteistyökuvauksiin, joista yksilötason toiminta koskee vanhempien omaa lasta ja yhteisötasolla he osallistuvat koko koulun hyvinvointia tukevaan toimintaan (ks. taulukko 2). Molemmille tasoille yhteistä on vanhempien toive selkeästä tiedottamisesta, jossa huomioidaan käytetyn kielen ymmärrettävyys niin kielitaidon kuin käytettävien käsitteiden osalta.



Yhteistyö yksittäisen oppilaan asioissa ei ole koulun toimijoille uusi käytäntö (ks. esim. Perusopetuslaki 1998; Opetushallitus 2010a; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Yhteistyön riittävyys, toistuvuus ja sujuvuus ovat kuitenkin usein kiinni yksittäisistä toimijoista. Koulu tekee yhteisiä linjauksia yhteistyön vähimmäismääristä, mutta jokainen koulun toimija saa luoda yhteistyölle myös enemmän mahdollisuuksia.

Vanhemmat toivoivat, että henkilökohtaisia tapaamisia lapsen opettajan kanssa olisi enemmän. Tällaiset tapaamiset mahdollistavat vanhempien mukaan toisiin tutustumisen, keskustelemisen ja tiedon välittymisen molempiin suuntiin. Samalla ne ehkäisevät usein vääринymmärryksiä. Vanhemmat kokivat henkilökohtaisten tapaamisten edesauttavan vanhemman ja opettajan yhteistyösuhteen sujuvuutta. Tämän voidaan ajatella koskevan myös muiden vanhempien ja muiden koulun toimijoiden yhteistyötä.

Esille nousi vanhempien toive siitä, että mahdollisuuksien mukaan näissä yksittäistä lasta koskevien asioiden tapaamisissa olisi mukana lapsi itse. Lapsen mukanaolo tarjoaa hänelle itselleen kokemuksia siitä, että aikuiset

toimivat yhdessä hänen asiassaan ja kasvattaa hänen omaa vastuuntuntoa, jos hänelle tarjotaan yhteistyössä oma roolinsa. Tämä tukee niin kodin kuin koulunkin kasvatustehtävää.

Uusien, koulun toimintaa ohjaavien asiakirjojen mukaisesti yhteistyö pelkästään yksilötasolla ei riitä, vaan yhteistyötä on tehtävä myös yhteisötasolla (ks. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Perusopetuksen laatukriteerit 2012; Opetushallitus 2010a). Yhteisötason yhteistyön tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja koko koulu yhteisön hyvinvointia (Opetushallitus 2010a). Tämä on iso kulttuurinmuutos niin koulun toimijoille kuin vanhemmillekin. Yhteisötason yhteistyömuodot vaativat luopumista yksin tekemisestä tai vain omiin asioihin keskittymisestä ja haastavat meidät kaikki työskentelemään yhteisen hyvinvoinnin puolesta.

Vanhempien toimijuutta ja osallisuutta yhteisötasolla voidaan vahvistaa kiinnittämällä huomiota vanhempien ryhmäytymiseen keskenään. Koulun tehtävä on järjestää tilaa ja mahdollisuuksia vanhemmille tutustua toisiin vanhempiin ja keskustella yhteisistä asioista. Tämä vaatii esimerkiksi luokkien vanhempainiltakäytäntöiden uudelleenmiettimistä, jotta vanhemmat todella kohtaaisivat myös toisensa illan aikana.

Yhteisötason kolme toimijuutta ja osallisuutta tukevaa tekijää ovat tapahtumien kohdentuminen ja toiminnallisuus sekä lasten läsnäolo tilaisuuksissa. Koko koulun yhteiset, luentomaiset vanhempainillat eivät tue vanhempien toimijuutta eivätkä ne innosta osallistumaan. Vanhempainiltojen suhteen toivottiinkin aiheiden kohdentamista tietyille ikäryhmälle, jolloin aihe ei jää liian yleiselle tasolle. Myös tapahtumien järjestäminen toiminnallisiksi tukee vanhempien mielestä heidän osallisuuttaan paikallaan istumisen ja kuuntelemisen sijaan. Toiminnallisuus voisi tukea enemmän myös vanhempien tutustumista keskenään. Kolmantena osallisuutta tukevana tekijänä vanhemmat toivoivat lasta mukaan erilaisiin tapahtumiin ja tilaisuuksiin. Vanhempainiltojen tilalta voisikin järjestää perheiltoja.

Vanhemmat haluavat tietää enemmän koulun toiminnasta. Heitä kiinnostavat etenkin sellaiset teemat kuin nivelvaiheet, koulu hyvinvoinnin tukijana, lasten mediakäyttytyminen, kasvatuskumppanuus ja moniammatillinen

yhteistyö koululla. Tietoa tulee kuitenkin lisätä molempiin suuntiin. Vanhemmat tarvitsevat tietoa koulujärjestelmästä ja siitä, mitä heiltä odotetaan. Tähän liittyy selkeän roolin mahdollistaminen vanhemmalle, jotta hän tietää miten voi konkreettisesti toimia yhteistyön toimijana ja mitä häneltä odotetaan. Näin ollen toimijuuden ja osallisuuden mahdolliset tilat avautuisivat näkyviksi ja niihin olisi vanhempien helpompi tarttua. Toisaalta myös opettaja tai koulun muu toimija tarvitsee vanhemmilta tietoa lapsesta ja perheen kulttuurikäytännöistä, jotta voi huomioida lasten ja perheiden heterogeenisyyttä. Vuorovaikutusta, yhteydenpitoa ja tiedon kulkemista tarvitaan siis molempiin suuntiin.

POHDINTAA MONITOIMIJUUSAJATTELUSTA SUHTEESSA KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHÖN

Monitoimijuus koulussa -hankkeessa tuotettiin malli eri toimijoiden yhteistyöstä (ks. luku II). Se soveltuu myös kodin ja koulun yhteistyön reflektointiin ja kehittämistyöhön, sillä se antaa monenlaisia tarkastelunäkökulmia perinteisen dikotomisen ”toimii - ei toimi”-arvioinnin sijaan. Hietasen ja Ylitalon sekä Tulevaisuusverstas-työskentelyyn pohjautuvassa Kelonevan tutkimuksissa onkin nähtävissä samoja yhteistyötä ja sen kehittämistä määrittäviä linjauksia kuin monitoimijuusmallissa.

Monitoimijuusmallin mukaisesti yhteistyön lähtökohtia ovat *toimijuus, osallisuus ja yhteisöllisyys*. Nämä ovat kodin ja koulun yhteistyötä määrittäviä käsitteitä. Vanhemmilla on tahtoa osallistua koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön niin yhteisö- kuin yksilötasolla. He ovat myös valmiita osallistumaan koulun kehittämistyöhön monin eri tavoin, kun heille tarjotaan siihen tilaisuus.

Yhteistyössä korostuvat *tietoisuuden ja sensitiivisyyden* tarve, sillä vanhemmilla ja koululla on erilaiset näkemykset ja kulttuurit. Avoimen ja vastavuoroisen keskustelun kautta voidaan tulla tietoisiksi eri toimijoiden lähtökohdista ja toiveista. Lapsella, kodilla ja koululla on samasta tilanteesta erilaista tietoa, jota jakamalla voidaan rakentaa yhteistä, uudenlaista tietoa ja sitä kautta löytää uusia tapoja lapsen hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Erilainen tieto tulee siis nähdä arvokkaana, sillä kenenkään

tieto ei ole yksistään riittävää, vaan kokonaiskuvan saamiseksi on tärkeää saada käyttöön kaikkien osapuolien tieto ja osaaminen. Koulun tehtävä on ottaa huomioon nämä erilaiset lähtökohdat ja purkaa tasapuolisen ja vastavuoroisen suhteen estäviä tekijöitä, kuten valta-asetelmia koulun ja kodin välillä. Kokemusasiantuntijaryhmän pohdintojen perusteella yhteistyösuhteen vastavuoroisuutta voi estää esimerkiksi koulun kuittaamiskäytännöt; vanhempien oletetaan kuittaavan kaikki koulun lähettämät viestit, mutta kuittaako koulun toimija esimerkiksi poissaoloilmoituksia?

Koulun toimijoita koskee ammatillinen velvoite yhteistyön toteuttamisesta. Koulun näkökulmasta yhteistyötä voidaan tarkastella monitoimijuusmallin ammatillis-tieteellisen perustan mukaisesti, jossa korostuvat *eettisyys, reflektiivisyys ja tieteidenvälisyys*. Kouluissa sekä koulun ja kodin yhteistyössä on monia edellytyksiä tieteidenvälisyyden toteutumiseksi, koska koulun toimijat edustavat monitieteisyyttä jo ammattiensa puolesta. Kodin ja koulun yhteistyö painottuu opettajan ja perheen väliseksi, mutta kouluissa on paljon hyödyntämätöntä potentiaalia eri toimijoiden tiedon hyödyntämisen näkökulmasta. Voitaisiinko kodin ja koulun yhteistyötä sekä vanhempien osallisuutta ja toimijuutta edistää lisäämällä koulun eri toimijoiden ja tieteidenvälisiä yhteistyötä?

Vanhempien toimijuuden ja osallisuuden vahvistamisessa merkittävän reflektion kohteeksi nousevat myös yhteistyön aiheiden luonne sekä yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden tasapaino. Vanhemmat toivoisivat enemmän yhteistyötä ja yhteydenpitoa onnistumisissa ja myönteisissä asioissa. Myönteisiin asioihin painottuvalla aikuisten vuorovaikutuksella voisi olla paljon annettavaa lapsen hyvinvoinnille ja sen tukemiselle. Miten siis voitaisiin muuttaa koulun toimintakulttuuria siten, etteivät vanhemmat kokisi yhteistyön painottuvan vain ongelmiin? Hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen tarvitaan riittävästi kohtaamisia ja kohdatuksi tulemisia. Yhteisöllisyyden korostumisen rinnalla onkin säilytettävä mahdollisuus tapaamisten kohdentamiseen ja yksilöllisiin kohtaamisiin.

Tässä artikkelissa esitetyt toiveet yhteistyölle voivat siis toimia jokaisen toimijan ja yhteisön kehittämistyön herättelijänä. Toimintakulttuurin muutos vaatii eri toimijoilta niin tilan tarjoamista kuin siihen tarttumista, mutta myös tilan aktiivista ottamista. Yhdessä suunnitellen, toteuttaen ja ar-

vioiden jokainen koulu, koulun toimija ja vanhempi luovat omanlaisensa yhteistyörakenteet, jotka vastaavat heidän yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tarpeisiin.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. & Leinonen, E. 2013. Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto ry, 96–116.
- Anunti, P. & Vesikansa, S. Ohjeita Tulevaisuusverstaiden pitämiseen. Hesän Nuorten Ääni -kampanja.
- Dahlstedt, M. 2009. Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools, *British Journal of Sociology of Education*, 30:2, 193–205.
- Domina, T. 2005. Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78 (3), 233–249.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. N. & Ferguson, P. M. 2014. Finding a Voice: Families' Roles in Schools. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*, Volume 2. Second Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, 763–783.
- Hietanen, K. & Ylitalo, M. 2014. Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemana. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research* 67 (1), 3–42.
- Hornby, G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto. 85–95.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (2), 285–298.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Kauppila, J. 2012. Interaction between multicultural homes and schools in Finland. Teoksessa M. Soininen & T. Merisuo-Storm (toim.) *Home-School Partnership in a Multicultural Society*. Rauma: Department of Teacher Education, 129–158.
- Keloneva, E. 2014. Vanhempien osallisuus koulun kehittämistoiminnassa. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Korpela, H. 2010. Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.). *Perusopetuksen valmistava opetus – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus 41–48.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007. Helsinki: Opetushallitus ja Suomen vanhempainliitto. Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.
- Liukkonen, S. 2010. Kulttuuri kodin ja koulun kohtaamisessa maahanmuuttajavanhempien kokemusten kautta tarkasteltuna. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Löytty, O. 2009. Maahanmuuttaja vai uussuomalainen? Saatavilla www.muodossa.fi/?5426_m=5695&s=3242 (Luettu 23.4.2014.)
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Miettinen, A. Väestöntutkimuslaitos. Maahanmuuttajat. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/. (Luettu 18.4.2014.)
- Opetushallitus 2010a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.
- Opetushallitus 2010b. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyön -esite.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Perusopetuksen laatukriteerit 2012. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf. (Luettu 10.5.2014)
- Perusopetuslaki 1998/628.
- Pohjola, A. 2003. Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa A. Pohjola (toim.) Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 53–67.
- Pollari, J. & Koppinen M.-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rapo, M. 2011. Kuka on maahanmuuttaja? Tilastokeskuksen Tieto & trendit -lehti 1/2011. http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0. (Luettu 3.5.2014.)
- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskukseen raportteja 29/2008. Helsinki: STAKES.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla: yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Säävälä, M. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo & S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 117–133.
- Turney, Kristin & Kao, Grace. 2009. Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *Journal of Educational Research*.102 (4), 257–271.
- Vanhempain barometri 2013. Toim. T. Metso. Helsinki: Suomen vanhempainliitto.



MONIAMMATILLINEN YHTEISHARJOITTELU

- SOSIAALITYÖN OPISKELIJAT JA
LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT
PILOTTIKOKEILUSSA ALAKOULUSSA

Suvi Lakkala, Marja Pulju, Hennariikka Kangas,
Ulla Kivilompolo ja Hanna Autti

Artikkelissa kuvataan Lapin yliopiston harjoittelukoulussa toteutettua pilot-tikokeilua, jossa kaksi sosiaalityönopiskelijaa ja kolme luokanopettajaopiske-lijaa tekivät opiskelujaksollaan yhteistyötä kahdessa alakoulun luokassa. Jakson ohjaajina toimivat molempien luokan ohjaavat luokanopettajat sekä Monitoimijuus koulussa – hankkeen projektihenkilöstö; sosiaalityöntekijä ja luokanopettaja. Opiskelijoiden tavoitteena oli harjoitella moniammatillista yhteistyötä. Oppilaille asetettiin tavoitteeksi toimijuuden rakentuminen luo-kan sosiaalisessa toimintaympäristössä. Oppilaat määrittelivät omat tarken-netut tavoitteensa itse. Yhteisharjoittelun toteuttaminen toi esiin moniam-matillisen työskentelyn haasteita, kuten aikatauluttamisen hankaluuden, yhteisen ajan löytymisen ja eri ammattien yhteisen tietopohjan puuttumisen. Se myös antoi lisätietoa siitä, millaisia ovat yhteisöllisen oppimisen prosessit ja niitä edistävät sosiaaliset rakenteet. Tehtävät yhteisharjoittelussa jakaan-tuivat siten, että projektin kehittäjä-sosiaalityöntekijä Marja Pulju ja projek-

tin kehittäjä-opettaja Hennariikka Kangas sekä ohjaavat lehtorit Ulla Kivilompolo ja Hanna Autti suunnittelivat ja ohjasivat yhteisharjoittelun ja kirjasivat sen kulun muistiin. Tutkija Suvi Lakkala teki harjoittelusta tutkimuksen, joka esitellään tässä artikkelissa.

JOHDANTO

Yhteisharjoittelussa työotteeksi valittiin ennaltaehkäisevä moniammatillinen yhteistyö. Kokeilussa yhdistettiin opettajan ja sosiaalityöntekijän työotteet siten, että molempien ammattiryhmien työskentelytapa poikkesi perinteisestä. Opettaessaan luokkaa opettaja toimii tavallisesti joko yksin tai toisen opettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa. Yhteistyötä sosiaalityöntekijän kanssa tehdään yleensä oppilashuollollisissa asioissa, yhden perheen tai oppilaan parissa. Sosiaalityöntekijän työ painottuu useimmiten korjaavaan sosiaalityöhön. Tässä kokeilussa taustaoletuksena eivät olleet yksilöiden aiheuttamat ongelmat, vaan varhainen vaikuttaminen yksilöiden, ryhmien ja koko ympäristön vuorovaikutussuhteisiin. Kohderyhmänä ei ollut yksilö tai perhe, vaan kouluyhteisön ryhmät ja niiden vertaissuhteet. (Vrt. Peters 2007.) Siten myös toimintaympäristöksi tuli ensisijainen kohtaamispaikka, koulu. Tavoitteena oli muuttaa vuorovaikutussuhteita ja vuorovaikutustapoja ryhmissä, eikä lopputulosta ollut määritelty niin tarkoin kuten perinteisessä yksilöön tai ryhmään kohdistuvassa sosiaalityössä. Toteuttamisen välineenä toimi tuntityöskentely opetussuunnitelman puitteissa eri oppiaineita yhdistäen. Opettajaopiskelijoiden ja sosiaalityön opiskelijoiden rooleina oli toimia sosiaalisen hyvinvoinnin ja oppimisen kehittäjänä, toimeenpanijana ja edistäjänä. (Vrt. Blum, Biegel, Tracy & Cole 1995.)

Kokeilu kytkeytyy uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Muutos 3.3.2014), joissa painotetaan ennaltaehkäisevää ja koko kouluyhteisöä tukevaa oppilashuoltoa, joka edistää oppilaiden hyvää oppimista, hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että eri ammattiryhmiin kuuluvien työntekijöiden keskinäinen konsultaatio on tärkeä työmenetelmä oppilashuollossa. Yhteisöllisten toi-

mintatapojen kehittämisessä tehdään yhteistyötä oppilaiden, huoltajien sekä muiden lasten ja nuorten hyvinvointia edistävien viranomaisten ja toimijoiden kanssa. Pilottikokeilussa tällaista työtä kokeiltiin ja kehitettiin. Yhteisöllisyyden merkitys oppimisen ja hyvinvoinnin edistäjänä on tunnistettu sekä työelämässä että yliopistossa. Opiskelijoiden vertaistuki ja opiskeltavan aiheen käsittely vuorovaikutuksessa toisten kanssa edistävät oppimista. (Repo-Kaarento 2004; Mercer 1996.) Yliopistojen koulutusohjelmissa ja toimintakulttuureissa ei ole juuri eri tiedekuntien yhdessä järjestämää opetusta, jossa opittaisiin moniammatillista työskentelyä. Opiskelijat tietävät vähän muiden ammattialojen työstä.

Yliopisto-opinnoissa sosiaalityön opiskelijoiden käytännönopetusjaksot sekä luokanopettajaopiskelijoiden ohjatut harjoittelut perustuvat teorian ja käytännön yhdistämiseen. Opiskelijat harjoittelevat tulevan ammattinsa sisältöjä ohjatusti. Eri alojen harjoittelujen yhdistäminen tarjoaa tilaisuuden edistää moniammatillista osaamista käyttämällä dialogisuutta ja yhteistoinnillisia menetelmiä korkeakoulutuksen oppimiskulttuurin kehittämiseen yhteisöllisen oppimisen suuntaan. Tulevaisuuden työssä korostuvat moniosaavat tiimit (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011), joten ryhmädynamiikan prosessien tunteminen ja kokemusten saaminen niistä ovat tärkeitä taitoja tuleville oppilashuollon parissa työskenteleville ammattilaisille.

Käytännönopetusjaksossa ja opetusharjoittelussa on aina eritasoisia tavoitteita. Harjoittelussa toimitaan käytännön tehtävissä, joten konkreettinen tavoite on aina jonkin tehtävän ja tilanteen suunnittelu ja toteuttaminen. Yhteisharjoittelussa se oli oppilaiden neljän tunnin pituisen oppilaiden vuorovaikutustaitoja edistävän jakson suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Käytännöllistä tehtävää käsitteellisempi tavoite oli oman ammattitaidon kehittyminen harjoittelussa. Sosiaalityön käytännönopetusjaksoon kuuluvat säännölliset työnohjaukselliset tapaamiset käytännönopettajana toimivan sosiaalityöntekijän ja opiskelijan välillä sekä alku- ja loppuvaiheen arviointikeskustelut yliopistonlehtorin kanssa. Luokanopettajaopiskelijat käyvät reflektiivisiä ohjauskeskusteluja jokaisen koulupäivän jälkeen ohjaavan luokanopettajan kanssa. Myös yliopistonlehtorit seuraavat opetusta muutaman kerran ja käyvät ohjauksellisia keskusteluita luokanopettajaopiskelijoiden kanssa. Oman ammattitaidon kehittymistä reflektoidaan

kirjallisessa kehittämistehtävässä, jossa valitaan tarkasteluun itseä kiinnostava näkökulma, ja sitä pohditaan ilmiöön liittyvien teorioiden avulla. Tehtävä valmistellaan sekä kirjallisesti että suullisesti loppuseminaarissa raportoitavaksi. Luokanopettajaopiskelijoilla on tehtävään kirjoittava opetusportfolioonsa muun muassa omasta pedagogisesta käyttöteoriastaan sekä ammatti-identiteetistään teoreettisiin lähteisiin peilaten. Sosiaalityöntekijöiden ja luokanopettajien opinnoissa on siten paljon samaa.

Yhteisharjoittelussa päämääränä oli kolme tasoa: käytännön soveltava tehtävä, ammatillisen identiteetin kehittyminen sekä yhteisöllisen asiantuntijuuden edistäminen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten pilottikokeilu toteutui, miten moniammatillinen yhteistyö kehittyi ja miten harjoittelu tulisi kehittää.

YHTEISEN TIEDON SYNTYMINEN

Yhdessä oppimassa

Oppimista ja opettamista koskeva paradigma on muuttunut kognitiivista yksilösuoritusta korostavasta myös yhteisöllisyyden ja systeemisen prosessiluonteen huomioivaksi. Tiedon katsotaan syntyvän sosiaalisessa toiminnassa. Tähän perusolettamukseen pohjaa sosiaalinen konstruktionismi, josta on johdettu sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Yhteisöllisessä oppimisessä yhteisön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli tiedon kehittymisessä on keskeinen. Opiskelijoiden mukaan ottamista yhteisölliseen tiedonmäärittelyyn ja kehittelyyn painotetaan. (Repo-Kaarento 2004.)

Yhteisöllisessä oppimisessä (collaborative learning) opiskelijat otetaan mukaan yhteisölliseen tiedon määrittelyyn ja kehittelyyn. Se voi tarjota mahdollisuuden aitoon kulttuuriseen muutokseen (Bruffee 1999). Yhteisöjen toimintaan osallistuessaan ihmiset oppivat usein huomaamattaan asioita, joita ei sanallisteta ja määritellä. Osallistuminen ja yhdessä tekeminen tuottavat merkityksiä, jotka ovat keskeisiä oppimisessa (Wenger 1998). Yhteisöllisessä oppimisessä yhteinen tavoite ei ole niin tarkasti määritelty kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Opiskelijat haastetaan etsimään, muokkaamaan ja kehittämään tietoa yhdessä keskustellen. Auktoriteetti ei

enää yksin määrittele tiedon sisältöä, vaan mahdollistaa oppivan yhteisön jäsenten kasvamisen itsenäisiksi tiedon muokkaajiksi ja muodostajiksi. Myös ryhmän toiminta ja työnjako eivät ole niin tarkasti säädeltyjä kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Yhteisöllinen oppiminen sisältää ristiriitojen ja niiden kanssa toimeentulemistä. Niistä tulee jopa osa yhteisöllisen oppimisen tavoitetta. (Bruffee 1999.)

Oppiminen edellyttää jonkinasteista tiedostamista opittavasta tai toiminnan tavoitteena olevasta asiasta. Se myös mahdollistaa oman ammatillisen kasvun. Teoreettisiin opintoihin limittyvissä käytännön harjoittelujaksoissa keskeinen oppimisen väline on kokemuksellinen oppiminen. Se käy toimintastrategiaksi myös moniammatillisen työskentelyyn. (Heikkinen 2006.)

Eräs paljon käytetty menetelmä on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä. Oppimisen kehä on jatkuva prosessi, ei niinkään tuotos. Moniammatilliseen yhteistyöhön sovellettuna prosessi etenee siten, että havainnot ovat aluksi hahmottomattomia ja epäselviä. Alkuhavainnointia ja keskustelua seuraa pohdiskelleva tarkempi havainnointi, mikä antaa tietoa omasta roolista asian parissa työskentelyssä ja samalla syventää omaa ammatillista itsetuntemusta tai identiteettiä. Yhteistyöryhmän yhteisissä keskusteluissa käydään läpi asian herättämiä ajatuksia ja tunteita. Kun asia on puitu, siirrytään kurinalaisempaan, systemaattisempaan ajatteluun, jossa teoreettiseen tietoon tai ammatilliseen tietämykseen nojautuen etsitään toiminnallisia ratkaisuja ja sopivia vaikuttamiskeinoja. Usein ratkaisujen etsiminen edellyttää kokeiluja, joissa voi myös epäonnistua. (Keski-Luopaa 2001 mukaillen.) Yhteisharjoittelun ohjaajat työskentelivät soveltaen kokemuksellisen oppimisen kehää. He rohkaisivat opiskelijoita kehittämään ratkaisuja, joita ei ennen ollut kokeiltu. Ohjauskeskusteluissa ja yliopiston seminaarityöskentelyssä nojaututtiin myös teoreettiseen tietoon, joka mahdollisti systemaattisen kehittämisen.

Kokemuksellinen oppiminen ei suinkaan aina suju hiljaisesti ja tasaisesti edeten, vaan se voi olla hyvinkin kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettava prosessi. Oppimiskokemukset voivat olla myös epäonnistumisia ja ristiriitaisia kokemuksia. Näiden kokemusten käsittely niin kauan, että ymmärtää, mistä on kysymys, mahdollistaa ammatillisen kasvun. (Ojanen 2006.) Yhteisharjoittelun aikana ja sen jälkeen käydyissä reflektiivisissä keskusteluissa nos-

tettiin esille myös ristiriitaisia tunteita herättäneitä seikkoja, joita pohdittiin eri osapuolten näkökannoilta.

Ammatillinen identiteetti ja moniammatillinen yhteistyö

Työelämässä tarvitaan moniosaajuutta, sillä pitkälle erikoistuneiden ammattien avulla ei enää kyetä hallitsemaan monimutkaisia kokonaisuuksia, kuten oppilaiden hyvinvoinnin edistämistä (vrt. Elinkeinoelämän keskusliitto 2011). Moniammatillista yhteistyötä tehtäessä on otettava huomioon asiakkaan palvelutarpeet sekä tunnistettava yhteisen työn tavoitteet ja työnjako (vrt. Sipari 2008; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007).

Parhaimmillaan moniammatillisessa yhteistyössä tapahtuu oppimista, joka edistää jokaisen osallistujan ammatillista identiteettiä. Neuvotteluja käydään yhteisöllisesti yhteiseen päämäärään pyrkien. (Nykänen ym. 2007.) Toisaalta Määttä (2007) pitää moniammatillisen toiminnan ehtona myös sitä, että ryhmän jäsenet hyväksyvät työhön kuuluvat, lakeihin perustuvat valta- ja vastuuasetelmat eli jonkinasteisen hierarkian. Eri ammattikuvien myötä toisilla toimijoilla voi olla enemmän valtaa kuin toisilla, työtehtävästä riippuen. Tämä tuo työskentelyyn jännitteitä. Monialaisissa yhteistyöryhmissä voidaan kilpailla resursseista, vallasta, arvostuksesta ja reviiireistä. Niiden toiminnan vaikeuttajia voivat olla liian yleisluonteinen tavoite, ryhmän sisäiset, kilpailevat orientaatiot, työntekijöiden vaihtuvuus, aikapula tai johdolta saadun tuen puute.

Ristiriitojen ja niiden kanssa toimeen tulemisen katsotaan kuuluvan sekä moniammatilliseen yhteistyöhön että yhteisölliseen oppimiseen. Ristiriidat ovat yhteistyökumppaneille aina sosioemotionaalisesti haastavia, mutta ne tarjoavat myös mahdollisuuden vertaisen kohtaamiseen ja dialogisen suhteen syntyyn. Vuorovaikutuksessa tuotettu tieto avaa osapuolille kokemuksia ja informaatiota, jota voidaan hyödyntää oppimisessa. (Vrt. Bruffee 1999; Nykänen ym. 2007.)

Tynjälä (2010) käyttää moniammatillisen yhteistyön synnyttämästä oppimisen tilasta nimitystä integraatiivinen tieto. Tynjälä näkee yksilön asiantuntijuuden rakentuvan eri elementeistä. Niitä ovat teoreettinen/käsitteellinen

tieto, käytännöllinen/kokemuksellinen tieto, itsesäätytieto sekä näitä yhdistävä sosiokulttuurinen tieto, joka syntyy vasta aitoihin toimintakäytänteisiin osallistumalla. Kun pyritään uudenaikaiseen yhteisölliseen asiantuntijuuteen, yksilön asiantuntijuuden eri elementit täytyy voida muuntaa uudenaikaiseksi integratiiviseksi tiedoksi. Ratkaiseva askel kohti uudenaikaista yhteisöllistä asiantuntijuutta mahdollistuu, jos yhdessä työskenteleville osallistujille tarjoutuu tilaisuus eri tavoin reflektoida yhdessä omia työtapojaan ja uskomuksiaan. Yhteisen asiantuntijuuden rakentamisesta voidaan käyttää nimitystä integratiivinen pedagogiikka. (Tynjälä 2010; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012.) Yhteisharjoittelussa opiskelijoille rakennettiin puitteet, joissa he työskentelivät yhdessä, perehtyivät työskentelyn teoreettisiin lähtökohtiin ja pyrkivät rakentamaan yhteisöllistä asiantuntijuutta eri elementtien avulla.

OPETTAJIEN TOIMINTAKULTTUURI KOHTAA SOSIAALITYÖN KULTTUURIN

Yhteisharjoittelu toteutettiin koulun puitteissa, joten opettajat ja heidän toimintakulttuurinsa olivat koulussa vallitsevana. Koulukuraattoreina toimivat sosiaalityöntekijät edustavat vähemmistöä koulun toimijoina. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden toimenkuvat poikkeavat toisistaan paljon.

Luukkaisen mukaan (2004) kouluista puuttuu monin paikoin yhteisöllinen kulttuuri. Opettajat ovat heikosti kommunikaatiossa keskenään ja työskentelevät yksilökeskeisesti. Tämä johtaa muun muassa eri aineiden opetuksen sirpaloitumiseen ja hankaloittaa opetuksen suunnittelua. Seppälä-Pänkäläinen (2009) löysi tutkimuskoulunsa opettajilta erilaisia tapoja reagoida ammatillista epävarmuutta herättäviin olosuhteisiin, joissa omat resurssit ja osaaminen eivät riittäneet. Tavallisia tapoja oli vähätellä tai kieltää hankalat tilanteet, moittia oppilaita ja opetussuunnitelmaa tai valittaa resurssien vähyyttä. Usein asioita pyrittiin ratkaisemaan yksin tai tuotiin julkisesti esiin, että ei osaa, pysty tai ymmärrä, miten tulisi toimia. Edellä mainittujen tapojen käyttäminen oli aina joidenkin opettajien mielestä negatiivista tai epämiellyttävää. Ainoa hyväksytty tapa tutkimuskoulun toimintakulttuurissa oli puhua vaikeista asioista pienissä porukoissa ja luottamuksellisesti. Mikään löydetyistä tavoista ei ole aiemmin kuvattu Tynjälän

(2010) muotoileman integratiivisen tiedon muodostuksen tapaista yhteistä ammatillista reflektointia. Erilaisissa epävarmuutta aiheuttavissa olosuhteissa on ammatillisen kasvun mahdollisuus, jonka tuloksena työntekijän mentaaliset mallit muuttuvat, ja hän oppii näkemään asiat toisin ja toimimaan uusilla tavoilla. Ammatillisten haasteiden tietoinen kohtaaminen on verrattavissa aiemmin mainittuun ammatillisen yhteistyön oppimisen tilaan (vrt. Nykänen ym. 2007) sekä integratiiviseen pedagogiikkaan, jossa tuotetaan integratiivista yhteisöllistä tietoa.

Vuorovaikutuksellisen kulttuurin luominen ja mahdollistaminen kouluisissa on moniammatillisen yhteistyön kehittymisen tärkeä edellytys. Nykyisellään opettajan työpäivä perustuu kiireiselle minuuttiaikataululle, jossa opettaja kantaa jakamattoman vastuun oppilasryhmästä pääasiassa yksin. Työyhteisöissä on paljon piilossa olevaa hiljaista tietoa, jonka esille saaminen edellyttää mahdollisuutta vaihtaa ajatuksia ja reflektoida esille tulleita näkökohtia. Hiljainen tieto tulee näkyviin kunkin toimijan intuitiivisessa toiminnassa. Se on osaamista, joka on muotoutunut opintojen ja kokemusten kautta. Se on inenyt itseensä osittain tiedostamattomia tai sanoittamattomia aineksia päivittäisistä rutiineista, omista arvoista, uskomuksista ja asenteista (Pohjola 2007; Ojanen 2006).

Tutkivan työotteen avulla on mahdollista edistää oman käyttöteorian muodostamista omalle työlle, ja sitä onkin käytetty suomalaisessa opettajakoulutuksessa (Väisänen & Atjonen 2005). Sosiaalityön asiantuntijuudessa tutkiva työote on oleellinen elementti. Työntekijän on yhdistettävä ulkopuolelta tulevaan tietoon sisältäpäin tuleva tieto analysoimalla systemaattisesti toimintaa sosiaalisissa tilanneyhteyksissä, jäsentämällä kokonaisvaltaisesti toimintakontekstin kokonaisuus ja keskenään kietoutuneet osatekijät. Sosiaalityön työprosessi rakentuu pelkistetyksi tilannearviosta, toimintasuunnitelmasta, työskentelyprosessista ja arvioinnista. (Vrt. Pohjola 2007.) Tilannekartoituksesta on käytetty myös nimitystä sosiaalinen diagnoosi, aivan kuten opetuksen oppilaslähtöinen suunnittelukin voidaan nähdä pedagogisena diagnosointina.

YHTEISHARJOITTELUN KUVAUS

Lapin yliopiston harjoittelukoululla toteutettiin yhteisharjoittelu, johon osallistui kaksi Lapin yliopiston sosiaalityön opiskelijaa ja kolme luokanopettajaopiskelijaa. Sosiaalityönopiskelijat olivat neljännen ja viidennen vuoden opiskelijoita, ja he olivat suorittamassa pitkää käytännönopetusjaksoa. Harjoittelukoululla he harjoittelivat ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä koulusosiaalityötä. Kolme luokanopettajaopiskelijaa oli suorittamassa maisterivaiheen viimeistä harjoittelua. Alun perin heitä oli neljä, sillä he työskentelevät luokissa pareittain, mutta toisen luokan opetusharjoittelija joutui jättämään harjoittelun kesken, ja toiseen luokkaan jäi vain yksi luokanopettajaopiskelija.

Luokanopettajaopiskelijat toimivat omassa luokassaan opetusharjoittelijoina noin viisi viikkoa. Ensimmäisen viikon he tutustuivat luokkaan seuraamalla oppilaita ja opetusta ja keskustelemalla ohjaavan lehtorin kanssa. Sosiaalityönopiskelijat aloittivat harjoittelun tekemällä oppilaille (N=23+19) hyvinvointihaastattelun, jonka he itse suunnittelivat. Haastattelussa kartoitettiin oppilaiden kokemuksia ja tunteita viihtymisestä omassa luokassaan. Haastattelu kesti noin 10 minuuttia/ oppilas. Sosiaalityönopiskelijat osallistuivat molempien luokkien työskentelyyn, mutta jakoivat työssä oppimisen harjoittelujaksoon kuuluvan kehittämistehtävän raportoinnin niin, että kumpikin kuvasi vain yhtä luokkaa. Kaikki opiskelijat kävivät haastattelun tulokset yhdessä läpi, ja oppilaiden vastausten perusteella opiskelijat valitsivat tulevien yhteisten tuntien teemat. Tavoitteena oli yhteistyötaitojen vahvistaminen; yhdessä tekemisen ja ryhmässä toimimisen taidot, kuuntelemisen ja mielipiteen ilmaisemisen taidot, ja työtavaksi valittiin oppilaiden osallisuutta korostava voimavaralähtöinen työskentely.

Molemmissa luokissa yhteisiä tunteja suunniteltiin ja toteutettiin neljä. Sekä sosiaalityön opiskelijat että luokanopettajaopiskelijat olivat ohjaamassa oppilaita. Ohjeissa korostettiin, että oppilaiden ilmaisemiin tavoitteisiin pyrittiin jo pienryhmätyöskentelyn aikana ja tuntien tarkoituksena on edistää neuvottelu- ja vuorovaikutustaitoja. Opiskelijat myös auttoivat oppilaita työskentelyn aikana ja antoivat heille toimintamalleja, miten erimielisyyksistä voitiin neuvotella. Neljännessä luokassa oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat animaatioita, joissa käsiteltiin heidän valitsemiaan sosiaalisia ti-

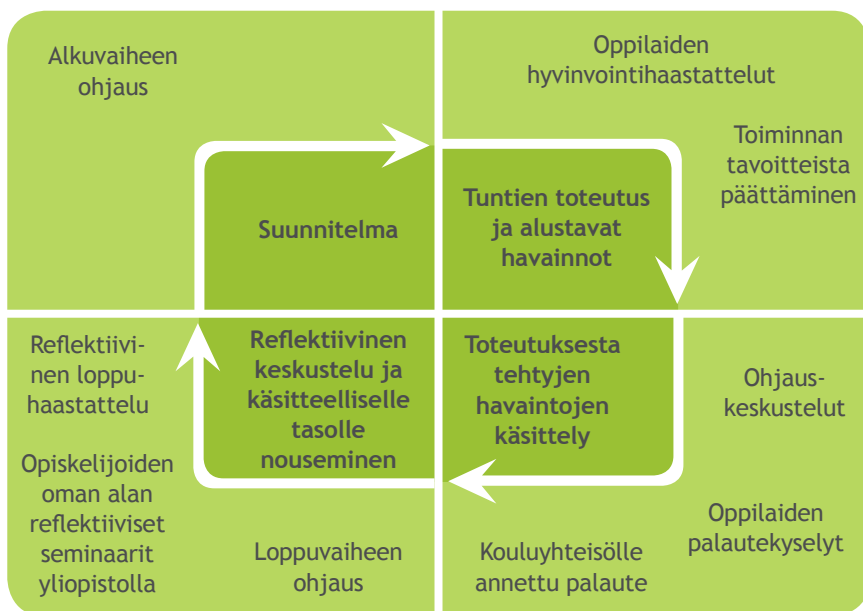
lanteita ja niiden ratkaisuja. He laativat projektista mainoksen, joka toimi samalla kutsuna vanhempainiltaan. Tuotokset esiteltiin myös vanhempainillassa. Kolmannessa luokassa työskentelyn sisältö suuntautui draamaosioon ja yhteistoiminnallisten pelien osioon, jotka sisälsivät pohdintatehtäviä. Oppilaat keksivät itselleen ajankohtaisista kokemuksista tilanteita, kuten: ”Ystäväsi vetäytyy välitunnilla pois luokkakavereiden joukosta. Mitä teet?” tai ”Huomaat loukanneesi kaveria. Miten voisit hoitaa tilanteen?” Oppilaat muokkasivat pelejä ryhmissä ja valmiita pelejä pelattiin oppitunneilla. Lisäksi peleihin keksittyjä tilanteita dramatisoitiin ja niiden herättämiä tunteita ja ratkaisutapoja pohdittiin opiskelijoiden johdolla.

Yhteisharjoittelutuntien päätyttyä sosiaalityön opiskelijat laativat palautekyselyt ja toteuttivat ne molemmissa luokissa. Palautekyselyt kohdennettiin siten, että lapset arvioivat työskentelylle asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä omien taitojen että koko luokkayhteisön taitojen kehittymiseen nähden. Sosiaalityön opiskelijat analysoivat tulokset ja kertoivat ne oppilaille. Oppilaat saivat näin myös kokemuksen, että heidän tietonsa koettiin arvokkaana ja merkityksellisenä.

Opiskelijoiden ohjaajina toimivat molempien luokkien ohjaavat luokanopettajat sekä Monitoimijuus koulussa –hankkeen projektityöntekijät, joista toinen oli koulutukseltaan sosiaalityöntekijä ja toinen luokanopettaja. Sosiaalityöntekijä toimi sosiaalityön opiskelijoiden käytännönopettajana ja vastasi jaksoon liittyvien raportointien ohjaamisesta. Ohjaajat suunnittelivat yhteisharjoittelua etukäteen yhdessä. Tuleva jakso pyrittiin luontevasti sitomaan opetussuunnitelmaan ja luokassa aiemmin toteutettuihin toimintoihin. Etukäteisohjausta annettiin opiskelijoille yhdessä neljä tuntia kumpaakin kohdeluokkaa koskien. Ohjauksista yksi käsitteli opettajien ja koulukuraattorien ammattikuvaa. Opiskelijat vastasivat pääasiassa itse tuntien suunnittelusta ja toteuttamisesta. Opiskelijoiden ohjaajat reflektivat suunnitelmia ja antoivat ammatillista ohjausta. Yhteissuunnitteluajkojen lisäksi opiskelijat saivat omilta ohjaajiltaan palautetta työskentelyistä. Ohjaavaa keskustelua käytiin paljon myös arjen tilanteiden lomassa.

Käytännönopetusjakson toteuttaminen kehittämishankkeessa mahdollisti tutkivan työotteen tarkastelun sosiaalityön kontekstissa. Opiskelijat tarkastelivat kehittämistehtävää teoreettisen viitekehyksen valossa ja esittelivät

sen koulun oppilashuoltoryhmän kokouksessa sekä yliopiston seminaarissa, johon osallistui myös heidän ohjaajanaan toiminut sosiaalityöntekijä. Opettajaopiskelijat viimeistelivät syventävän harjoittelun yhteydessä koko koulutuksen ajan rakentamaansa portfolioa. Portfolio sisältää muun muassa opiskelijan argumentoituja ajatuksia omasta opetusfilosofiasta, opettajaidentiteetistä ja pedagogisesta käyttöteoriasta. Opettajaopiskelijat käsitelivät kokemuksiaan pedagogisessa seminaarissa. Pedagogiset seminaarit muodostavat opettajankoulutuksessa jatkumon, jossa kunkin ohjatun harjoittelun sisältöjä analysoidaan omien kokemusten avulla ja pyritään nostamaan teoreettiselle tasolle. Yhteisharjoittelun toteutuminen voidaan kuvata prosessinomaisesti. Vaiheet on kuvattu kuviossa 1 Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehää soveltaen.



Kuvio 1. Yhteisharjoittelun kulku Kolbin kokemuksellisen oppimisen mukaan hahmoteltuna

TUTKIMUKSEN KUVAUS

Tutkimusongelmat

Yhteisharjoittelukokeiluun liittyvän tutkimuksen tehtävänä oli auttaa kehittämään monitoimijuutta koulussa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmea eri osa-aluetta: 1) Miten pilottikokeilu toteutui opiskelijoiden, oppilaiden ja ohjaajien kokemana? 2) Millainen prosessi oli moniammatillisen yhteistyön tai asiantuntijuuden kehittyminen osallistujien havaintojen perusteella? ja 3) Miten kokeilua tulisi kehittää?

Tutkijan ja osallistujien roolit

Yhteisharjoittelu tapahtui kahdessa alakoulun luokassa (N=43), joissa oli syyslukukauden ajan toteutettu erilaisia ryhmätyötaitoja edistäviä harjoituksia *Monitoimijuus koulussa* –hankkeen kehittäjätyöntekijöiden kanssa. Yhteisharjoittelun ohjaajat, opiskelijat ja oppilaat olivat sekä toimijoita että kehittäjiä. Aikuisten kanssa allekirjoitettiin tutkimussopimus, ja myös lapsilta ja huoltajilta pyydettiin lupa palautekyselyn tulosten käyttämiseen tutkimuksessa. Opiskelijat saivat itse ilmoittautua yhteisharjoitteluun eli osallistumiseen oli vapaaehtoista. Sosiaalityön opiskelijat haastattelivat yhteisharjoitteluun osallistuneiden luokkien oppilaat kahden kesken. Oppilaiden vastausten perusteella opiskelijat alkoivat kehittää yhteisharjoittelun sisältöjä. Oppilaat olivat siis ratkaisevassa asemassa harjoittelun sisältöjen muotoutumisessa. Opiskelijat ohjattiin käyttämään tutkivaa työtettä (ks. esim. Kolb 1984; Pohjola 2007; Ojanen 2006), jonka tarkoituksena on ammatillinen kehittyminen. Tutkija ei osallistunut harjoittelun ohjaamiseen, ja oli siten etäämmällä muista osallistujista, vaikka olikin ohjaajille tuttu, ja myös opiskelijat olivat aiemmin osallistuneet hänen opetukseensa yliopistolla.

Tarkoituksena oli, että opiskelijat tietäisivät, että kyseessä on kehittämistoiminta. Loppuhaastattelussa vaikutti kuitenkin siltä, että kaikki opiskelijat eivät olleet tätä tienneet tai ainakaan muistaneet alusta asti. Loppuhaastattelussa korostettiin kaikkien kokemusten arvokkuutta ja tuotiin esiin, ettei mitään toimintaa voi kehittää kyseenalaistamatta toteutunutta harjoittelua.

Tämä vaikutti keskusteluun niin, että myös kritiikkiä uskallettiin esittää. (Ks. Heikkinen & Syrjälä 2006.)

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Kaikkien yhteisharjoitteluun osallistuneiden osapuolten kokemuksia karotoitettiin, mutta tämän tutkimuksen aineisto koostuu vain kahdesta aikuisille tehdystä ryhmähaastattelusta. Tutkija antoi etukäteen haastattelun rungon sekä opiskelijoille että ohjaajille. Teemahaastattelussa käsiteltiin yhteisharjoittelun tavoitteita, toteutusta ja tuotoksia. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluna erikseen opiskelijoille ja ohjaajille. Haastattelijana toimi tutkija. Etukäteen annetun rungon tarkoituksena oli saada aikuiset miettimään harjoittelujaksoa jo etukäteen, sillä oletuksena oli, että haastattelussa yhteisesti reflektoiden tuotettu tieto muuttuu alkuperäisestä, yksin mietityistä käsityksistä. (ks. Bell 2005.)

Haastattelutilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa osallistujat rakentavat itselleen ja toisilleen puhujaroolit. Haastattelija antaa palautteen omalla pienelläkin kiittäuksellaan, ja ryhmäkeskustelu saa ryhmähaastattelun muodon haastattelijan uusien kysymysten myötä. (Ruusuvuori 2010.) Tutkija pyrki olemaan mahdollisimman tasapuolinen kaikkia osallistujia kohtaan molemmissa haastatteluissa ja kysymään lisäkysymyksiä, jos esimerkiksi vain toisen ammatin edustajien mielipide oli tullut esiin. Ryhmähaastattelussa haastattelija oli keskustelun rakentaja ja rohkaisija. Ryhmäläiset tuottivat tietoa ryhmänä. He muodostivat kollektiivisesti jaettua ymmärrystä yksilöllisistä kokemuksista, mutta ryhmän avulla he pääsivät vertailemaan erilaisia mielipiteitä ja ajattelutapoja. Ryhmän läsnäolo sai heidät perustelemaan omia näkemyksiään, ja tieto kehittyi keskustelun aikana. (Vrt. Pietilä 2010.)

Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä (ks. esim. Silverman 2005; Ronkainen 2004).

TULOKSET

Harjoittelujakson rakenne

Opiskelijoiden mielestä harjoittelujakson tavoitteet olivat selvillä koko jakson ajan, mutta sen rakenne jäi pilottikokeilussa keskeneräiseksi. Opiskelijoiden ja ohjaajien mukaan ennakko-ohjausta ja kokoavaa yhteistä reflektointia olisi tarvittu enemmän. Nyt sekä sosiaalityönopiskelijoiden että luokanopettajaopiskelijoiden ohjaus jäi heidän oman ammattiryhmän ohjaajien vastuulle. Lisäksi aikataulujen yhteensovittaminen tuotti ongelmia koko harjoittelun ajan.

Lo-op 1: No joo, se [ennakko-ohjaus] jäi kyllä vähän leijuun, että mitä tässä nyt ja kuinka paljon ja koska me nähdään ja siis semmoset käytännön asiat. Kyllähän me opiskelijat keskenään oltiin --- aktiivisia. Me sovittiin ajat, koska nähdään ja mitä me nyt yritetään saaha tästä aikaan ja suunnitella.

Haast: Onko teillä ollu yhteiseen reflektointiin aikaa?

Sos-op 1: Hyvin ohuelti, semmoset pari minuuttiset tunnin jälkeen, semmoset päällimmäiset kuulumiset. Ei semmosta syväanalyysia.

Lo-op 1: Ehkä se viimeinen keskustelu, mikä tässä nyt oli, että siinä pääs vähän jakamaan, että miltä on kenestäki tuntunu, mutta seki oli nyt lopuksi, että...

Myös ohjaajien mielestä aikataulut tuottivat yllättävän paljon ongelmia:

Ohj 2: --- kun aikataulut ei sopinu millään yhteen, kun niillä sosiaalityönopiskelijoilla oli niin paljon omia kiinni olevia aikatauluja. Sitte tietenki luokanopettajaopiskelijoilla kans. Siihen ois pitänyt löytyä enemmän aikaa. Se yhteisen ajan löytyminen oli aika hankalaa.

Opiskelijat olisivat myös kaivanneet tuntien jälkeistä yhteistä palautetta enemmän, mutta siihen ei ollut varauduttu etukäteen, ja siten se jäi toteutu-

matta. Opiskelijat huomasivat, että vertaispalautekin olisi ollut mahdollista, jos he olisivat työskennelleet oppilaita ohjatessaan pareina.

- Lo-op 2: Sitte jatkossa kannattaa miettiä, että voisko --- vinkata, että voitko antaa mulle sen palautteen. Että siellä joku katsoo, jos haluaa sen palautteen.*
- Sos-op 2: Minä pyysinki omalta ohjaajalta yhdessä ohjauskeskustelussa, että se seurais ja antais palautetta. Mutta sen olis kaivannu, että se olis tullu siinä heti, ettei ne asiat olis ehtiny unohtua siihen mennessä, kun oli se seuraava ohjauskeskustelu.*
- Lo-op 3: Jälkikäteen tulee semmonen idea mieleen, että vaikka me (luokanopettajaopiskelija 3 ja sosiaalityön opiskelija 2) oltais oltu työpari ja vaikka sosiaalityön opiskelija 1 ja luokanopettajaopiskelija 2 ois ollu työpari, ku meillä oli ne [oppilaiden] kotiryhmät. Ku me oltais oltu lähekkäin koko ajan, me oltais voitu tehdä yhteistyötä, että me oltais voitu hyödyntää niitä meidän vahvuuksia. Nyt me oltiin kotiryhmissä, niin mää käytin vaan sitä omaa persoonaani, ja sitten muut teki omiaan. Se jäi tosi auki, en mää tiijä yhtään mitä te ootte tehny niissä ryhmissä.*

Kahden eri alan opiskelijoiden harjoittelun yhdistäminen niin, että molemmille tulisi samanlaiset lähtökohdat oppilaiden tuntemuksessa, tulisi tulevaisuudessa toteutua. Nyt luokanopettajaopiskelijat seurasivat luokan toimintaa ja näkivät pohjatunteja viikon ajan, kun taas sosiaalityön opiskelijat tulivat luokkaan ja alkoivat saman tien haastatella oppilaita kahden kesken. Sekä opiskelijat että ohjaajat ehdottivatkin, että molemmille varattaisiin aikaa luokan oppilaisiin ja toisiinsa tutustumiseen. Sosiaalityön opiskelijoilla voisi olla vain yksi luokka vastuullaan harjoittelun aikana, mikä osaltaan edistäisi oppilaantuntemusta.

Opiskelijat tiesivät toistensa ammasteista etukäteen vähän. Yhdellä ohjauskerralla he kävivät läpi ohjaajien kanssa toistensa ammattikuvia ja kunkin

ammattialan käsitteistöä. Tällaista ohjausta, joka antaisi yhteistä orientaatiopohjaa, he kaipasivat lisää. He olivatkin yksimielisiä siitä, että tulevaisuudessa harjoittelujaksoa ennen voisi olla yhteisiä opintoja, joissa käsiteltäisiin kunkin ammatteja, työnkuvaa, oppilashuoltotyötä ja moniammatillista yhteistyötä.

- Lo-op 3: Et niinku kenttäharjoittelussa on törmänny sillä lailla, että siellä opettajainhuoneessa sosiaalityöntekijöihin, mutta ei meillä koulutuksessa kyllä käyvä läpi paljoa sitä, ei ollenkaan.*
- Lo-op 1: Joo, se on niitä muita, minkä kanssa opettaja tekee yhteistyötä, mutta ei mitenkään yksityiskohtaisesti.*

Seuraavasta ohjaajien keskustelusta käy ilmi, että eri ammattien sisältöjä, työnkuvaa ja työskentelyotteita olisi pitänyt käsitellä jo ensimmäisessä tapaamisessa. Se olisi auttanut ymmärtämään toisen työtä paremmin.

- Ohj 3: --- pyysin molemmilta puolilta, että tekisivät viikkolukkarin. Että he kertois, että minkälainen on sosiaalityöntekijän tai opettajan viikko. Koska hirveästi kuuli semmosta, että me luokanopettajat ei tiijetä riittävästi sosiaalityöntekijän työstä. Me ei oikeasti tiijetä mitä se on, muuta ku että se tapaa oppilasta ehkä jossain. Me ei ymmärretä sitä, mistä koostuu se työ. Sitte taas se, mikä opettajan työssä muutenkin on, että periaatteessa kaikki muka tietää, mitä se on, koska heillä on ollu oma opettaja joskus, mutta silti siitä jää hirveän paljon semmosta työtä, joka jää ulkopuolelle.*
- Ohj 3: Se ois varmaan auttanu, me tehtiin se viimesellä viikolla, että se ois ollu ihan ensimmäinen [tapaaminen] jossa me oltais kerrottu, niin se ois auttanut sitä ymmärrystä siinä [jakson aikana]. Ku että opiskelijat miettii, että miksi on tämmöstä ?*
- Ohj 2: Olis menny [opiskelijoilta] niitä harmituksen tunteita pois.*

Ohj 1: Ilman muuta tuon olis tarvinnu sinne alkuun. Muutenki sinne alkuun semmosta ---teoreettista pohdintaa ja käsitteellistämistä sinne alkuun eikä sitte vasta loppuvaiheessa.

Moniammatillisen yhteistyön kehittyminen

Loppuhaastattelu näytti toimivan opiskelijoille reflektiivisenä keskusteluna. Tutkijan huomioiden mukaan opiskelijoiden tietoisuus omasta ammatillisesta roolistaan ja työnjaon kypsymisestä sekä uudet ideat yhteistyön kehittämisestä jalostuivat vielä haastattelun aikana.

Yhteisharjoittelun suunnitteluvaiheessa kahden eri alan toisistaan poikkeavat työotteet yllättivät kaikki opiskelijat. Luokanopettajat olivat tottuneet tekemään nopeita päätöksiä konkreettisella tasolla. He myös kokivat turvallisena opetussuunnitelmaan tukeutumisen. Yhteisharjoittelussa oppilaiden tavoitteena olivatkin vuorovaikutustaidot, ja se aiheutti epävarmuutta luokanopettajaopiskelijoissa. Sosiaalityön opiskelijat puolestaan hämmästelivät luokanopettajaopiskelijoiden hieman yksipuoliseltakin tuntuvaa suunnittelua, ja olisivat kaivanneet vähän enemmän pohdiskelua ja vähemmän tarkkoja toteuttamissuunnitelmia.

Haast: Miten te ite ootte kokeneet tämmösten oppimistavoitteitten asettamisen oppilaille?

Lo-op 1: No ite ehkä kaipas vielä ehkä niinku konkreettista ---tavoitetta, vaikka siinä oliki neuvottelutaidot ja vuorovaikutustaidot, mutta se on ehkä iskostunu niin syvälle se että pitää olla selkeesti tunnille joku ...

Lo-op 2: .. kognitiivinen tavoite...

Lo-op 1: ..Niin, joku tavoite! Niin että siinä on oppiminen itelläki, että jos sitä ei niin selkeästi voi lauseella kirjoittaa, mutta kuitenkin siellä sitä oppimista tapahtuu ja siellä tapahtus sitä, mitä siellä oli suunniteltu, että se kokonaisuus ... että nyt vahvistetaan niitä hyviä juttuja siinä luokassa.

Haast: Elikkä oisko ollu helpompi, jos ois ollu jonkun ops:an

- otsikko, josta ois voinu lähtä soveltamaan, kun te ootta saanut siihen koulutuksen?*
- Lo-op 2: Meillähän oli esim. se animaatio. Sehän tuli sieltä opetussuunnitelmasta: uutinen, käsikirjotus, mainos. Ne oli kaikki siihen äidinkieleen jaksoon.*
- Sos-op 2: Se oli sitte meijän näkökulmasta hankalampi se, että siihen piti saaja se konkreettinen tuotos. Että välillä tuntui, että meillä oli vähän vaikee sitä omaa osaa- mista tuuva siihen, että sen sai sovitettua siihen opetussuunnitelman tavoitteeseen.*
- Lo-op 3: Mutta meille se oli ainaki omasta puolesta, kun on opettajatausta, se, että oli sos-op 1 ja sos-op 2, ja koko ajan korostettiin niitä vuorovaikutustaitoja ja niitä tavoitteita, koska itellä helposti tulee se, että muistaa aina vaan ne kognitiiviset tavoitteet. Niinku ne painottu enemmän nuo vuorovaikutustavoitteet kumminki.*
- Lo-op 2: Siinä samalla opittiin tekemään sitte niitä animaatioita!*

Oppilaiden ohjaamisessa opiskelijat olivat alusta asti varmistaneet sen, että jokaisella tulisi olla jokin rooli luokkatyöskentelyssä. Luokanopettajaopiskelijat olivat myös huomanneet, että luokkatilanteessa oltiin heidän vahvalla osaamisalueellaan ja he olivat osanneet antaa tilaa sosiaalityönopiskelijoille, jotka vasta opettelivat tuntemaan oppilasryhmää.

- Lo-op 3: --- semmonen, että aina ku meillä on yhteinen tunnin aloitus tai lopetus, että kaikilla on joku rooli siinä. Että ei oo vaan yksi joka meistä vetää sen siellä luokassa, ja toiset vaan seisoo siellä jossain.*
- Sos-op 2: Mehän jaettiin aika paljon sitä, niitä puheenvuoroja.*
- Sos-op 1: Seki tuli vähän silleen vähän prosessinomaisesti, että ite oppi ottamaan sitä vastuuta siitä itsensä esille tuomisesta ja puheenvuorojen ottamisesta.*
- Lo-op 2: Ja me taas ehkä opittiin vastavuorosesti vetämään itteämme pois... antamaan sitä tilaa... te rohkais- tuitte ottamaan sen teijän tilan, kun oli ...*

Lo-op 1: Että siitä vähän vetäytyy, niin se on semmonen asia, joka nyt niinku, tai ite alko sitä nyt opettelemaan.

Opiskelijat pohtivat, kuinka sosiaalityönopiskelija voi ohjata oppilasta, jos kyse onkin opetussuunnitelman sisältöihin lukeutuvasta pelin tekemisestä tai animaation toteuttamisesta, joka olisi oikeastaan opettajan työtä. Työnjako kunkin ammatin vahvuuksien mukaan kuitenkin kehittyi jakson aikana. Sosiaalityön opiskelijat hallitsivat vuorovaikutuksellisten taitojen teoreettisen ja konkreettisen sisällön hyvin. He toivat sosiaaliset tavoitteet esiin oppilaille jokaisen tunnin alussa. Luokanopettajaopiskelijat osasivat konkretisoida tavoitteet toiminnaksi. Opiskelijat ohjasivat pääasiassa kukin omaa oppilaiden pienryhmää, mutta he myös kiertelivät luokassa ja antoivat jakson kuluessa yhä enemmän tilaa oppilaiden oma-aloitteiselle toiminnalle:

Lo-op 3: Me sitte katottiin opettajan kans ne ryhmät etukäteen, että olis toimivat ryhmät, että olis erilaisia lapsia yhdessä ryhmässä. Se pohjatyöki oli aika tärkeää.

H: Mikä teijän rooli oli sitte vuorovaikutustaitojen ohjaamisessa?

Sos-op 2: Jos siellä esim. huomasi että tuli joku tilanne, konflikti tai ristiriita niin sitte piti ohjata siinä tilanteessa, että huomasiitko, nyt tuli tällönen. Yhdessä vaiheessa otettiin, tai ite ainaki käytin semmosia neuvottelukortteja, --- jossain ohjauksessa niitä ehdotettiin. Sitte ku tuli ristiriitatilanne, jako kaikille puheenvuorot [1 neuvottelukortti = 1 puheenvuoro] ja sitte ne oppi kyllä itekki justiin neuvottelemaan. Ainaki omassa ryhmässä siellä animaatioissa tosi hienosti tuli semmosta, että oppilaat kysy oikeen... että tiedostettiin se että, kysyttiin että mitä mieltä sää oot ja kertosiikka nääki oman mielipitteen.

Lo-op 2: Se oli taas luokanopettajalle semmonen niinkö jännä hetki, ku huomasi, että ne lapsethan toimii ilman minua. Minua ei tarvita tässä. Ne osaa keskustella, ne osaa kysyä toisilta: - Soppiiko tämä kaikille, -Ai, no miksi tämä ei sovi, -Voisitko kertoa miksi.

Opiskelijat ehdottivat, että tulevaisuudessa he voisivat toimia kahden pienryhmän ohjaajina pareittain, jolloin työnjako sekä tunnin jälkeinen havaintojen pohdinta ja palautteen anto olisi helpompaa.

Ohjaajat olivat harjoittelun edistyessä oppineet kiinnittämään enemmän huomiota moniammatilliseen yhteistyöhön ohjaamiseen. Sen edellytyksenä oli kuitenkin, että niin opiskelijat kuin ohjaajatkin oppivat ymmärtämään toistensa työtä.

Ohj 1: --- nään aika paljon niinku Ohj 4, että tässä painottu se, että miten ohjata moniammatilliseen yhteistyöhön ja siihen, että miten opiskelijat pystyis ottamaan vastuuta, että on niitä yhteisiä tavoitteita, ja tekemään niitä päätöksiä yhdessä. Semmonen korostu kovasti ohjauksessa. --- että huomioidaan se, että jokaisella on oma asiantuntijuus siihen asiaan, se oma tieto tuodaan siihen näkyväksi. Sitten että yritettäis löytää sieltä ne yhteiset rajapinnat. Ei niin, että se menis sen toisen ehdoilla. Tuuva sitä omaa asiantuntijuutta.

Ohj 3: --- ollaan huomattu se, että joo, meidän luokanopettajien täytyy tietosesti antaa enemmän tilaa. Se on .. mielellään me mennään vauhilla ja loogisesti ja nopeasti eteenpäin. Se on se työn luonne---

Ohj 2: --- Se kokonainen luokka, jota ei tunne, ja niin ne [sosiaalityön opiskelijat] sano, että hehän ei oo opettajia, eikä he opeta. Siinä kohti tulee se ongelma näkyviin. Luokanopettajaopiskelija on tottunu pitämään luokkaa. --- sosiaalityönopiskelijat eivät saaneet tilaa siinä, kun luokanopettaja tiesi jo miten hän tämän ryhmän hallitsee.

Ohj 4: Oisin toivonu, että ne sosiaalityönopiskelijat olis tullu mulleki tutuksi, jos ne ois ollu ikään kuin sisäänajossa tässä koulun arjessa. Ihan vaikka vaan havainnoiden ensin, sitte mukana toimien ja sitten vasta luokanopettajaopiskelijoitten kanssa ---

Ohjaajat kokivat, että myös heillä oli opittavaa moniammatillisuudesta. Jonkinlainen yhteinen ohjaajakoulutus ennen yhteisharjoittelua olisi ollut hyvä asia. Koulutus, jossa olisi mietitty ja sovittu työnkuvista ja työnjaosta ohjaajien kesken.

- Ohj 1: Sitä vielä, että sitä sinne oon kaivannu, että kuitenkin semmosta meidän ohjaajienki välistä keskustelua. Silleki ois pitäny olla oma aikansa.*
- Ohj 3: Mun mielestä meidän yhteisohjaus oli tässä harjoittelussa tarvelähtöistä. Et tavallaan me ei osattu ennakoija niitä asioita mitä sieltä nousee. Ja aina sitte ku nähtiin joku juttu, että tää nyt ei toimi, että tästä pitää keskustella, niin sitte tuli se keskustelu. Ja nyt ehkä tämän pohjalta sitte me osattais seuraavaa varten luoda semmonen, että voitais etukäteen käyvä, että ei tuu sitä tarvetta.*

Ohjaajat olivat pyrkineet ohjaamaan opiskelijoita siihen, että heidän osaamisensa olisi tasapainossa siten, ettei kumpikaan opiskelijaryhmä tuntisi jäävänsä ammatillisesti vähäpätöisempään asemaan, vaikka koulu olikin opettajien päivittäinen työpaikka. Ohjaajat olivat ohjauksessa tuoneet esiin molempien ammattien vahvuusalueita.

- Ohj 4: Just se tilan antaminen sille moniammatilliselle yhteistyölle ja sille kumppanille, joka tulee sinne luokkaan. Siinä piti monneen kertaan opiskelijoitten kanssa keskustella, että mikä on kenenki rooli ja piti ne vahvuudet ottaa kummaltaki osapuolelta, ja missä niitä voi käyttää, missä tilanteissa ja miten kumpainenki.*
- Ohj 1: Herkästi se menee siihen, että kun ollaan siinä luokassa, se luokan omistajuus on niillä [luokanopettaja]opiskelijoilla, että monestihan se fyysinenki sijoittuminen. Itse sitte puhuin sosiaalityön opiskelijoille, että älkää vetäytykö sinne luokan perälle, vaan olkaa läsnä siellä yhtä lailla kuin ne muutkin. Se muuttuki siinä loppuvaihetta kohti. --- mutta se on*

totta, että me ollaan koulussa tietyllä tavalla vähemmistö. Siinä pittää tehdä työtä, että ei tule semmonen tunne, että tää on jonku muun maaperää, vaan tää on yhteistä.

Ohj 3: --- ne roolit on niin, että se luokanopettajan osaaminen on se luokan oppilaantuntemus ja se luokan hallinta, mutta että sille joka tulee sinne luokkaan, ei voi olla sitä samaa, mutta sillä on se oma [rooli], joka on yhtä arvokas.

Tutkimukseen liittyvän haastattelun kuluessa ristiriitaisiakin tunteita herättäneitä tilanteita oli saatu opiskelijoiden kanssa keskusteltua, ja tunnelma alkoi olla vapautunut. Opiskelijoiden keskinäinen luottamus ja tunne siitä, että he olivat vaikeuksista huolimatta onnistuneet kehittymään yhteistyössä, sai heidät uskaltautumaan tuomaan esille toisten erilaisuutta hyväksyvässä hengessä.

Lo-op 1: Tässä oli tosi vähän sitä aikaa, vaan heti piti alkaa keskenämme toimimaan ja suunnittelemaan, vaikka meillä on aivan niinku, itestä tuntu että puhutaan vähän eri asioista. Ja ku ite on semmonen tosi käytännöllinen ja tehokas.

Lo-op 2: Se on varmaan meidän luokanopettajaopiskelijoiden yhteinen piirre, että niitä asioita tehhään (koputtaa rytmikkäästi pöytää), ja niitä tehhään ite, nopeasti, tehokkaasti, pois.

Lo-op 3: Ja meillä oli varmaan heti tuntisuunnitelman pohja täytetty näin! En tiijä mutta tuntuko teistä [sosiaalityönopiskelijoista], että ku heti vaan aukastaan kone ja aletaan ... lävästään äkkiä jotaki ja se on niinku siinä?

Sos-op 2: No tuntu siltä! Tuli semmonen olo, että ei tän näin kuulus mennä!

Sos-op 1: Ehkä voi sillai ylimalkaisesti sanoa, että ammatti-identiteetti on väistämättä vahvistunu. ja jotenki oppinu kannattelemaan sitä sosiaalityön

ääntä omassa toiminnassaan, mikä ei oo niin sanottua semmosessa työympäristössä, missä on vähemmistönä.

Haast: Luokanopettajat ei oo jyränneet sinua?!

Sos-op 1: No ei! (Naurua).

Lo-op1:lla vielä on yks tunti aikaa...!

Lo-op 1: .. murentaa täysin tämä sinun identiteetti...! (Naurua). No [opin] sen, että kuinka haastavaa on. Se että oltiin pilottiryhmä, minä en sitä henkilökohtaisesti etes tienny. (Naurua). Että tää on tämmönen tää tilanne.

POHDINTA

Opiskelijoiden ja ohjaajien mielestä pilottikokeilussa olisi vielä kehitettävää. Heidän ajatuksensa harjoittelujakson rakenteesta myötäilevät Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaa (1984). Tähän rakenteeseen harjoittelussa pyrittiin, mutta eri vaiheiden toteuttamiseen olisi pitänyt olla enemmän aikaa. Luokkaan tutustuminen jäi sosiaalityönopiskelijoilla liian lyhyeksi ja opiskelijoiden keskinäiseen tutustumiseen ja alkukeskusteluihin oli varattu liian vähän aikaa. Harjoittelun jatkuessa opiskelijat olisivat toivoneet enemmän tuntien jälkeistä yhteistä palautetta sekä ohjaajilta että toisilta opiskelijoilta. (vrt. Krokfors 2003; Keski-Luopa 2001.)

Ohjaajat kokivat, että yhteisharjoittelun ohjaajiksi ryhtyvien tulisi perehtyä molempien ammattialojen sisältöihin ja yhteistyön alueisiin niin erikseen kuin yhdessäkin. Tavoitteet voitaisiin määrittellä tarkemmin, jolloin suunnittelu ja työnjaon tekeminen olisi opiskelijoille helpompaa. Lisäksi tietoa kahden ammatin työnkuvista ja yhteisistä alueista tarvittaisiin jo ennen harjoittelua joko etukäteisohjauksena tai yliopiston teoreettisina opintoina.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että jonkin asteisen hämmennyksen, suunnan etsimisen ja oman roolin määrittelyn vaiheet kuuluvat moniammatillisen yhteistyön kehittämisprosessiin. On tärkeää tiedostaa, että ristiriidat kuuluvat asiaan ja että yhteistyön kehittymiselle on annettava aikaa. Osa harmitusta aiheuttaneista seikoista johtui yhteishar-

joittelun luonteesta; opiskelijoiden ja ohjaajien tuli luoda uudenlaista ennalta määrittelemätöntä yhteisöllistä tietoa. Opiskelijoista ja ohjaajista tuli tiedon kehittäjiä ja muokkaajia, eikä valmiita vastauksia ollut, vaan ne piti löytää yhdessä keskustellen ja ristiriitoja tai epävarmuutta sietäen. (Vrt. Bruffee 1999.)

Yhteisharjoittelun edistyessä päästiin konkreettisen tehtävätason ohjauksesta ammatillisen kehittymisen ja moniammatillisen yhteistyön kehittymisen tasolle. Keskusteluissa oli nähtävissä integratiivisen tiedon syntyminen, kun käytännön yhteistyön kautta avautuivat moniammatilliseen työskentelyyn liittyvät havainnot ja niiden herättämät tunteet. (Vrt. Tynjälä ym. 2012; Nykänen ym. 2007.) Tulevaisuudessa moniammatilliselle opiskelijaryhmälle on varattava lisää yhteisiä reflektioivia keskusteluja, joissa keskitytään integratiiviseen ajatteluun. Ohjaus edellyttää myös ohjaajina toimivilta luokanopettajilta ja koulun sosiaalityöntekijältä yhteisten ohjausaikeiden varaamista. Heidän on tiedettävä mistä asioista eri tahoilla ohjaustuokiossa keskustellaan ja tuotava ne yhteisiin palaute- ja ohjauskeskusteluihin luontevasti mukaan.

Loppuhaastattelussa oli nähtävillä, että yhteisöllisen asiantuntijuuden kasvu tapahtuu integratiivisen tiedon avulla. Yhteistyö edellyttää keskustelua, jossa osapuolille annetaan tilaa tuoda esiin omia näkemyksiä ja perusteluja. Toisten näkökulmien avaaminen auttaa ymmärtämään toimijoiden erilaisia lähtökohtia ja rooleja, joka puolestaan saa yhteistyössä tarvittavan tiedon kehittymään ja monipuolistumaan.

Yhteisharjoittelukokeilun perusteella voidaan todeta, että monialainen opiskelijayhteistyö oli kaikille osapuolille antoisaa ja kehittävää. Myös ohjaajina toimineet eri alojen edustajat kokivat sen tärkeänä ja itseltäkin lisävalmiuksia vaativana työnä. Kokeilun heikkoutena olivat monien toimijoiden aikataulujen yhteensovittamisen lisäksi eri tiedekuntien harjoittelujaksojen aikataulujen yhteensovittaminen sekä se, että harjoitteluihin ilmoittautumisenkin vastaanottavat ja käsittelevät eri henkilöt, jotka eivät ole osallisena varsinaisessa harjoittelussa. Kokonaisuuden aikaansaamiseksi tarvittiin siis monen ihmisen yhteistyötä, ja yhteisharjoitteluun pääsi osallistumaan vain kaksi sosiaalityön ja kolme luokanopettajaopiskelijaa.

Tulevaisuudessa moniammatillista yhteistyötä voitaisiin harjoitella muun muassa siten, että tiedekunnat yhdessä järjestäisivät opintoja, joissa yhdistetään sosiaalityön ja opettajan työn yhteisiä ammatillisia alueita ja mahdollisesti harjoitusten avulla perehdytään erilaisiin toimintatapoihin ja sisältöihin. Toinen tapa moniammatillisten valmiuksien edistämiseksi voi olla yhteisöllisen oppilashuoltotyön lisääminen kouluissa, jolloin opettajaopiskelijat pääsevät enemmän yhteistyöhön sosiaalityöntekijöiden kanssa koulussa harjoitellessaan, samoin kuin sosiaalityön opiskelijat pääsevät koulukuraattorien mukana toimimaan yhteistyössä opettajien kanssa.

Monitoimijuus koulussa –hankkeessa kehitetty Monitoimijuusmalli tarjoaa pohjan tiedekuntien väliselle yhteistyölle, olipa kyseessä sitten harjoittelu tai yhteinen opintokurssi. Koulutuksen kehittämisen kannalta tärkeintä on saada aikaan kohtaamisia eri ammattialojen ja toimijoiden välillä jo opiskeluaikana, jolloin kohtaamisia voidaan tietoisesti vielä harjoitella. Opiskeluaikaisten kohtaamisten hyödyt madaltavat yhteistyön aloittamisen kynnyksestä työelämässä.

LÄHTEET

- Blum, A., Biegel, D. E., Tracy, E. M. & Cole, M. J. 1995. Agency—University collaboration. Partnerships for Implementing and Studying Practice Innovations. Teoksessa P. McCartt Hess & E. J. Mullen (toim.). Practitioner-Researcher Partnerships: Building Knowledge from, in, and for Practice. Washington D.C.:Nasw-Press.
- Bruffee, K. A. 1999. Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. USA: John Hopkins University Press.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2011. Oivallus. Loppuraportti. http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf.
- Heikkinen, H.L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 15–38.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentoringi opetusallalla. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 45–85.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2002. Yhdessä oppiminen. Suom. A. Penttilä. Teoksessa P. Sahlberg & S. Shahan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia

- opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 23–26.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*: 318.
- Marjanen, K. & Poikolainen, J. 2012. Lasten Ikihyvä – hyvinvoiva lapsi kuntapalveluissa. http://jaana-poikolainen.sivustot.fi/files/jaana-poikolainen/Lasten_Ikihyva__Raportti_2012.pdf.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6, 359–377.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto. Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä monihallinnollisista ryhmistä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 252.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset ohjauksesta palveluverkostossa. Matkalla verkosto-johtamiseen? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 34.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. *Palmenia-sarja*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos / luku 5.4 oppilashuolto ja turvallisuuden edistäminen. 3.3.2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. (Luettu 15.8.2014.)
- Peters, S. J. 2007. A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. *Journal of Policy Studies* 18 (2), 98–108.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 212–241.
- Pohjola, A. 2007. Merkintöjä sosiaalityön asiantuntijuudesta. Teoksessa K. Vesterinen (toim.). Kiitos kysymyksestä. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja, 6-18.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista oppimista yliopistoon – käsitteiden tarkastelua ja sovellusten kehittäjä. *Kasvatus* 35 (5), 499–515.
- Ronkainen, S. 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 44–69.
- Ruusuvoori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa - keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–299.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 364.
- Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative Research, Practical Handbook*. London: Sage.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentaminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 342.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa: K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa: P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7-16.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



**III LAPSET
TOIMIJOINA JA
TIEDONTUOTTAJINA**



”OLISIPA MINULLAKIN EDES YKSI YSTÄVÄ” - KERTOMUKSIA LASTEN YKSINÄISYYDESTÄ

Ida-Maria Spets ja Merja Laitinen

Artikkeli tuo esiin lasten tietoa yksinäisyydestä. Tutkimukselliset valinnat korostavat lasten tietoa lasten kyvykkyyttä ja mahdollisuuksia sen tuottamiseen. Menetelmällisenä lähtökohtana toimii sadutus, joka on keino saada lapsen ääni ja hiljainen tieto kuuluviin. Sadutukseen osallistui lapsia kolmelta eri luokka-asteelta: 2., 4. ja 6. luokilta. Tutkimusaineisto koostuu saduista ja niihin liittyvistä ryhmäkeskusteluista, joissa lapset kertoivat saduissa esiintyneistä tapahtumista, suhteista ja yksinäisyydestä, sekä sarjakuvapiirroksista, jotka lapset piirsivät liittyen yksinäisen lapsen tulevaisuuteen. Empiiriset havainnot korostavat lasten kohtaamisen merkitystä. Yksinäisyys ja siihen liittyvä pahoinvointi piiloutuvat helposti, jonka vuoksi niitä ei useinkaan huomata ajoissa. Lasten tiedon varhainen tavoittaminen on yksi edellytys sille, että yksilöllisiin elämäntilanteisiin ja yhteisöön kiinnittyviä psykososiaalisia ongelmia voidaan torjua. Artikkelin peräänkuuluttaa tiedon moniulotteisuuden tunnistamista ja lasten tiedon nostamista aikuisten ja asiantuntijoiden tiedon rinnalle osana monitoimijaisia verkostoja. Yksinäisyys toimii ilmiötasoisena esimerkkinä lasten tiedosta ja sen merkityksestä ennaltaehkäisevässä ja vahvuuksia tukevassa hyvinvointityössä.

JOHDANTO

”Aamulla hän herää yksinäisenä. Pikkusisko tulee huutamaan ’Herää jo!’ Nestori menee koulun pihalle tosi aikaisin. Sillä ei ole kavereita. Hän yrittää saada juttuseuraa, mutta hänet syrjitään pois. Sitten se näkee jonkun toisen yksinäisen ja sekin sulkee sen pois. Nestori on yksin.”

Näillä lauseilla alkaa 6.-luokkalaisten kertoma satu yksinäisen Nestorin päivästä. Aineisto-ote kohdentuu lasten hyvinvoinnin sekä turvallisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta merkittävään ilmiöön – lasten arjessa ilmenevään ja koettuun yksinäisyyteen.

Kysymys on määrällisesti mittavasta ilmiöstä. Kouluikäisistä lapsista jopa 10–15 prosenttia kokee itsenä kroonisesti yksinäiseksi, ja melkein 45 prosenttia kokee jonkin verran lievempää yksinäisyyttä koulussa vuosien varrella (Laine 2005). Tallgrenin (2013) mukaan joka kymmenes nuori kokee yksinäisyyttä. Lapsivaltuutetun kyselyssä lapset kertoivat yksinäisyyden olevan yksi huomattava tekijä negatiivisissa tunnekokemuksissa (Tuononen 2008). Tutkimusten tulokset herättävät kysymyksiä siitä, miksi yksinäisyyttä on näin paljon, ja miten ilmiöön voitaisiin puuttua jo ennaltaehkäisevästi? Ilmiöstä tarvitaan lisää tietoa, sillä Suomessa lasten yksinäisyystutkimuksia on ilmestynyt varsin vähän, erityisesti sosiaalityön ja lasten omasta näkökulmasta (Kauko 2012). Yksinäisyys tuottaa usein moniulotteisia ja kauaskantoisia seurauksia lapselle, hänen läheisilleen sekä arjen yhteisöilleen. Yksinäisyys voi aiheuttaa lapselle pahaa oloa, joka vaikuttaa psykososiaaliseen kehitykseen ja kouluhyvinvointiin. (Laine 2005.) Lasten yksinäisyyskokemukset vaikuttavat myös siihen, kuinka lapsi aikuisena kokee toisen ihmisen menetyksen ja erotilanteet (Rubin 1982).

Yksinäisyyttä lähestytään tässä artikkelissa lasten tiedon näkökulmasta laajasti määriteltynä, mikä antaa tilan lasten luomille kuvauksille ja määritteluille. Se merkitsee sekä tunnetta yksinjäamisestä ja yksinolosta, joka ei aina ole oma valinta. Yksinäinen lapsi voi tuntea olonsa hylätyksi ja muista syrjäytyneeksi, jonka vuoksi yksinäisyys näyttäytyy useimmiten negatiivisena

ilmiönä. (Hietala ym. 2010; Nevalainen 2009.) Yksinäisyys ei kuitenkaan ole vain tunnetila, vaan myös konkreettista toimintaa, yksinoloa. Artikkelellä nojautuu tutkimuksellisiin havaintoihin siitä, että lasten yksinäisyys ilmenee vahvasti koulussa, jossa lapsi hakee hyväksyntää ikätovereiltaan. Yksinäinen lapsi syrjäytetään leikeistä, jolloin hän jää ulkopuoliseksi. (Rautava 2012.) Lasten tietoa yksinäisyydestä voidaan tutkia, sillä suurin osa heistä ymmärtää yksin olemisen ja yksinäisyyden eroavuuden. Jopa pienet lapset ymmärtävät, että yksin olemiseen ei aina liity yksinäisyyden tunteita, vaan ihminen voi tyytyväinen viettäessään aikaa yksin. Toisaalta lapset myös ymmärtävät, että yksinäisyyttä voi kokea, vaikka olisi ystäviä. (Galanaki 2004.)

Artikkelipaikantuuniidensosiaalityöntutkimustenjoukkoon, jotka ovat kiinnostuneita lasten omista kokemuksista ja mielipiteistä ja joissa lasten tietoa pidetään tärkeänä tietona aikuisten ja asiantuntijoiden tuottaman tiedon rinnalla. (Esim. Eskonen ym. 2006; Nikupeteri & Laitinen 2014.) Lapsinäkökulmaisten tutkimusten avulla voidaan edistää aikuisten ymmärrystä lapsista. Valinta pohjautuu uuteen sosiologiseen lapsuustutkimukseen, joka korostaa lapsen toimijuutta, tiedon moniulotteisuutta ja luotettavuutta. Lähtökohta haastaa kritiikkiä, jonka mukaan lapsikeskeinen tutkimus on työlästä ja lasten tieto tulkinnanvaraista, osittaista, muilta omaksuttua ja sellaisena vähäarvoista ja epäluotettavaa (esim. Eskonen 2005; Karlsson 2000; 2005).

Kiinnostus lapsikeskeiseen tutkimukseen on kasvanut 1990-luvulta lähtien (esim. Strandell 1995) ja nykyään lapsia tutkittaessa korostetaan yhä enemmän heiltä saatua tietoa sen sijaan, että tietoa etsittäisiin lasta ympäröiviltä aikuisilta (Strandell 2010). Tutkimus lapsista ja lasten kanssa korostaa lapsia osaavina ja sosiaalisina toimijoina, mikä on ollut Monitoimijuus koulussa -kehittämishankkeen kantava ajatus. Lapset ovat olleet suunnittelijoina, toteuttajina ja arvioijina, ja heidän avullaan on saatu uusia näkökulmia ja neuvoja erilaisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin. Tämä tutkimus nojautuu hankkeen tavoitteeseen, jossa on haluttu etsiä erilaisia tiloja lapsille arvokkaina ja merkittävinä tiedontuottajina. Tämä on merkinnyt ennen kaikkea lasten iän ja erilaisten kykyjen huomioimista tutkimuksellisissa ratkaisuuissa (vrt. Ritala-Koskinen 2001). Analyysimme korostaa lasta subjektina, tulkit-sijana ja vaikuttajana (Lahikainen ym. 2008), joka on omien kokemusten ja asioiden asiantuntija (vrt. Lahikainen 2001). Lasten tiedon arvostamisella tavoittelemme lasten osallisuuden näkyväksi tekemistä (Hurtig 2006).

Artikkelissa etsitään vastausta kysymykseen mitä lapset kertovat yksinäisyydestä? Artikkelit tuottaa tietoa monitoimijuusmallista lasten näkökulmasta. Sen tavoitteena on avata lasten tiedon ja kokemuksen merkitystä osana monitoimijaista verkostoa.

AINEISTO JA SEN KERUU

Aineistonkeruuta ohjasivat aiempien tutkimusten havainnot siitä, että lasten osallistuminen tutkimukseen edellyttää heidän ainutlaatuisuutensa tunnistamista ja tilan luomista heidän tiedon tuottamiselle (ks. Karlsson 2005; Ritala-Koskinen 2001). Tutkijat nostivat esiin myös kriittisiä huomioita, voiko lapsen mielipiteitä ja näkökulmia tavoittaa (Turtiainen 2001). Siksi tutkimukselliset ratkaisut ovat edellyttäneet syvällistä pohdintaa. Vaikka esimerkiksi lastensuojelulaki sisältää menettelytapasäännöksiä lasten kuulemiseen liittyen, suhtautuminen lasten tiedon tavoittamiseen teknisenä asiana ei riitä, vaan se vaatii lasten osallisuuden mahdollistavien käytäntöjen pohtimista ja valintojen perustelua (esim. Pölkki ym. 2012; Törrönen & Vornanen 2014; Nikupeteri & Laitinen 2014).

Tavoiteltavaa on, että lasten näkökulma ei ole pelkästään kuulluksi tulemista, vaan vahvasti tilanteissa ja suhteissa rakentuvaa osallisuutta, joka korostaa lasten subjektiivista ja yhteisöllistä tietoa. Aineistonkeruun pääperiaatteena oli lapsen kuuntelemisen korostaminen ja ajatus siitä, että lapsi voi tuottaa näkemyksillään ja kokemuksillaan aikuisille merkittävää subjektiivista ja yhteisöllistä tietoa siitä, kuinka esimerkiksi lasten yksinäisyyttä voitaisiin ennaltaehkäistä ja vähentää koulussa.

Tutkimuksen aineistonkeruussa hyödynnettiin sovelletusti narratiivista sadutusmenetelmää (Mäenpää 2013; Karlsson 2013). Aineistonkeruumenetelmän valinnan taustalla olivat tutkimukselliset havainnot siitä, että kertomusten kutsuminen ja niille tilan luominen tukevat lasten tiedon tuottamista (Engel 1995; Hurtig 2006; Eskonen 2005.) Menetelmään sisältyvät myös monitoimijuusmallin ideat kohtaamisen merkityksestä, vastavuoroisuudesta ja hierarkioiden purkamisesta (ks. Karlsson 2013). Aikuinen ei johda aineistonkeruuta kysymyksiin, vaan kuunnellen, mitä lapsi puhuu. Siten sadutus korostaa lasten osallisuutta, heidän subjektiivista tie-

toa ja kokemuksia. Sadutuksessa mielenkiinnon kohteena on, mitä lapset ajattelevat ja miten he kertovat omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. (Karlsson 2000.) Narratiivien avulla lapset voivat jäsentää yksinäisyyteen liittyviä kokemuksiaan ja ajatuksiaan sekä kertoa, mitä asioita he liittävät yksinäisyyteen ja mitä he siitä ajattelevat (Karlsson 2003). Siten sadutus menetelmänä mahdollistaa lasten tiedon tavoittamisen siitä, miten he hahmottavat yksinäisyyden.

Sadutus alkaa, kun lapselle tai lapsiryhmälle sanotaan: ”*Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.*” Aikuisen tehtävänä on kuunnella lapsen kertomaa satua puuttumatta kertomuksen sisältöön. (Karlsson 2003.) Tässä tutkimuksessa sadutuksella haluttiin tavoittaa myös lasten yhteisöllistä tietoa yksinäisyydestä, siksi se toteutettiin ryhmäsadutuksena. Ryhmien on todettu myös tukevan lasten osallistumista (Karlsson 2003). Ryhmien muodostamisessa hyödynnettiin hankkeen kehittäjä-opettajan Hennariikka Kankaan tietoa ja kokemusta luokan lasten vuorovaikutussuhteista ja persoonallisuuksista (ks. Aarnos 2010), jotta ryhmistä saatiin muodostettua turvallisia kerronnallisia tiloja. Taustalla oli aiempien tutkimusten tuottama havainto siitä, että lapsi voi kokea osallisuutta, kun hän tuntee olevansa arvokas ryhmän jäsen (Piironen 2007).

Ryhmäsadutus antaa tilaa lasten erilaisille persoonille ja näkökulmille ja ajatuksille. Parhaimmillaan pienryhmä antaa lapsille tilan jakaa ajatuksiaan keskenään, jolloin tutkijan osuus tiedon tuottamiseen vähenee. Lasten yhteinen pohdinta voi tuottaa uusia oivalluksia ja näkemyksiä, joita lapsetkaan eivät ole aikaisemmin tulleet ajatelleeksi. Yksittäisten lasten subjektiivinen tieto voi kumuloitua yhteisölliseksi narratiiviseksi tiedoksi. Ryhmäsadutuksessa asioita voidaan perustella useasta eri näkökulmasta (Karlsson 2003; Eskonen ym. 2006). Lapset oppivat kuuntelemaan ja ymmärtämään erilaisia mielipiteitä vuorovaikutuksessa toisensa kanssa. Lapsille pyrittiin tuottamaan kokemuksia siitä, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon ja niillä on vaikutusta. Lasten tiedon kuuntelemisessa pohdittiin myös aikuisen herkistymisen ja refleksiivisyyden merkitystä.

Aineistonkeruu toteutettiin saduttamalla 2., 4. ja 6. luokkien lapsia Lapin yliopiston harjoittelukoululla. Tutkimuksen toteutuksessa huomioitiin

yleiset eettiset kysymykset ja lapsiin kohdistuvat tutkimuksen erityiset eettiset vaatimukset (esim. Törrönen 2000; Eriksson & Näsman 2012). Tutkimuslupa anottiin koulun rehtorilta, jonka jälkeen tutkimukseen sopivat luokat valittiin yhdessä koulun toimijoiden kanssa. Tämän jälkeen lapsilta ja heidän vanhemmiltaan kerättiin kirjalliset, informoidut suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. (esim. Freeman & Mathison 2009; Nurmenieniemi 2010.) Informoidussa suostumuksessa tuotiin esiin, että kaikki halukkaat lapset pääsevät mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen ei siis haettu lapsia, jotka olisivat kokeneet yksinäisyyttä, vaan tavoitteena oli saada mukaan erilaisia lapsia ja siten erilaisia kokemuksia ja käsityksiä yksinäisyydestä. Sadutustilanteiden alussa korostettiin, että kaikkia kunnioitetaan, kuunnellaan ja arvostetaan ja että, sadun kertominen tapahtuisi lasten omilla ehdoilla, jolloin ketään ei pakoteta kertomaan mitään. Lapsille kerrottiin myös aineistonkeruutilanteen tallentamisesta.

Ryhmäsadutus toteutettiin hankkeen koordinaattorin, kehittäjä-opettaja Hennariikka Kankaan, avustuksella. Hennariikka oli lapsille tuttu aikuinen, joten ryhmiin jakaminen ja sadun kertominen arvioitiin luontevammaksi hänen johdattelemanaan. Esimerkiksi Turtiainen (2001) toteaa lasten kertovan näkemyksistään ja ajatuksistaan yleensä jouhevammin ennestään tutulle ja luotettavalle aikuiselle. Kuitenkin vieras kuuntelija voi myös saada lapsilta sellaista tietoa, joita hän ei kerro läheisilleen (esim. Hurtig 2006). Tutkija toimi sadutuksen aikana havainnoijana ja kuuntelijana. Lapset saivat tilaa ja aikaa keskustella keskenään sadun etenemisestä. Aikuiset kuuntelivat keskeyttämättä ja kirjasivat kerrontaa.

Sadutus toteutettiin luokittain 3-5 hengen ryhmissä, joita muodostui yhteensä kymmenen. 2. ja 4. luokan lapsista muodostui kaksi ryhmää, ja loput kahdeksan ryhmää koostuivat 6.luokkalaisista. Siten tutkimuksen aineisto painottuu kuudesluokkalaisten sadutuksiin. Sadutuksen aiheena oli yksinäisen lapsen päivä. Lasten tehtävänä oli kertoa yksinäisen lapsen päivästä, mitä lapsi tekee aamulla, koulumatkalla, koulussa ja illalla kotona. Satu sisältää kaiken, mitä yksinäisen lapsen päivässä voi tapahtua ja miltä hänestä tuntuu. Jokainen ryhmä ymmärsi, että tarinan tulee käsitellä yksinäisyyttä, ja se näkyi lasten tuottamissa saduissa. Lasten saduista tehdyissä tutkimuksissa ei ole yleensä analysoitu, mitä lapset tarinoillaan viestittävät tai käsittelevät (Karlsson 2000).

Jokainen ryhmä sai kerrottua kokonaisen sadun yksinäisen lapsen päivästä. Ryhmien sisäinen vuorovaikutus vaihteli ryhmittäin. Joidenkin ryhmien vuorovaikutus oli intensiivistä ja kovaäänistä, eivätkä kaikki osallistujat tahtoneet saada puheenvuoroa. Toisaalta joissakin ryhmissä tarinan kertonta oli vaikeaa ja hiljaista. Tutkijan näkökulmasta katsottuna joissain tapauksissa ryhmädynamiikka hankaloitti ujojen lasten osallistumista. Yksilösadutuksessa myös ujut lapset olisivat voineet ehkä uskaltautua rohkeammin sadun kerrontaan. Kokonaisuudessaan kuitenkin kaikki ryhmät saivat tuotettua sadun.

Kun satu oli valmis, lasten kanssa keskusteltiin heidän tuottamastaan tarinasta. Aikaa tälle olisi pitänyt kuitenkin varata enemmän. Lapsilta kysyttiin satuun liittyviä tarkentavia kysymyksiä yksinäisyydestä, sen syistä ja seurauksista osana heidän omaa elämänpiiriä hyödyntäen konkreettisia arkisia sidoksia (vrt. Docrell ym. 2000). Keskustelu auttoi ymmärtämään lasten saduissa kertomia asioita ja näkemyksiä ja tuki siten aineiston analyysiä ja tulkintaa. Keskusteluissa jotkut lapset uskalsivat olla myös erimielisiä toistensa kanssa ja toivat rohkeasti esiin omia ajatuksiaan. Eri ryhmät näkivät yksinäisyydessä kuitenkin paljon samanlaisia asioita. Jokainen ryhmä esimerkiksi satoi yksinäisyyden kiusaamiseen. Eroja ei niinkään keskusteluista löytynyt. Keskustelun päätteeksi lapset saivat myös piirtää sadusta sarjakuvan tai piirustuksen yksinäisen lapsen tulevaisuudesta. Piirtämisen avulla lapset saattoivat tuoda ajatuksiaan esiin vapautuneemmin, ilman puhetta. Se antoi kertomisen tilan myös ujoille lapsille (ks. Aarnos 2010; Misailidi ym. 2012). Kokonaisuudessaan piirustukset vahvistavat lasten tuottamaa tietoa yksinäisyydestä.

YKSIÄISYYS LASTEN KERTOMANA

Yksinäisyys on laaja käsite, mikä ilmenee myös lasten saduista ja ryhmäkeskusteluista. Se saa muotonsa satujen päähenkilön sekä hänen ympärillään olevien lasten ja aikuisten vuorovaikutteisissa suhteissa ja ilmenee erilaisina kokemuksina, ajatuksina, tunteina, tekoina ja niiden perusteluina lasten tuottamassa aineistossa. Lasten kertomukset yksinäisyydestä kiinnittyvät kuuteen ulottuvuuteen – outous ja erilaisuus, kiusaaminen, sosiaaliset suhteet ja arjen yhteisöt, tunnekokemus, tulevaisuus sekä ennaltaehkäisy ja puuttuminen – jotka esitellään seuraavaksi. Aineisto-otteet lasten saduista ja niihin pohjautuvista keskusteluista sekä piirroksista havainnollistavat ja korostavat lasten omia ajatuksia ja näkökulmia yksinäisyydestä. Aineisto-otteet ovat anonymisoituja ja niiden identifioinnissa on käytetty lyhenneitä T (tyttö), P (poika), I (Ida), Hr (Hennariikka) ja L, kun lapset ovat vastanneet kysymykseen yhteneväisesti.

”Se erottuu massasta sille liian hyvin”

- Erilaisuus ja outous yksinäisyyden selittäjinä

Lapset kuvailivat saduissa ja keskusteluissa yksinäisen lapsen muista erilaiseksi, poikkeavaksi toiseksi. He luonnehtivat häntä ujoksi, oudoksi, omalaatuiseksi, nörtiksi tai nipoksi – sellaiseksi, “joka erottuu massasta sille liian hyvin”. Muista erilaisten lasten yksinäisyys ilmeni tarinoissa ystävien puutteena. Sosiaalinen yksinäisyys merkitsi sitä, ettei lapsella ollut ystäviä koulussa tai vapaa-aikana (ks. Uusitalo 2007). Lähes jokaisessa sadussa toistui se, ettei yksinäistä lasta haluttu mukaan ryhmätöihin, eikä kukaan myöskään halunnut olla hänen parinaan esimerkiksi liikuntatunneilla. Syrjäytyminen ja syrjiminä tulivat lasten saduissa voimakkaasti esiin. Yksinäistä lasta ei otettu mukaan, vaan hänet jätettiin ulos ryhmän toiminnasta. Myös keskusteluissa hahmottui se, miten erilaisuuden suvaitseminen on yksin jättämisen kriittinen piste:

I: *”Eikö kaikkia voida hyväksyä sellaisina, kuin he ovat?”*

L: *”Ei.” (6lk. Ryhmäkeskustelu)*

Epäsuositun ja torjutun lapsen on vaikea tulla hyväksytyksi muiden joukkoon ja ei-suositut lapset kokevatkin enemmän yksinäisyyttä kuin suositut ja hyväksytyt lapset (esim. Asher ym. 1984). Lasten satuihin sisältyvä ulossulkeminen herättää pohtimaan kysymystä, mitä se tarkoittaa lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymiselle? Aiemman tutkimuksen pohjalta tiedetään, miten vertaisryhmästä osattomaksi jääminen voi aiheuttaa lapselle heikkoa itsetuntoa, aggressiivisuutta, emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen vaikeuksia (esim. Laine 2002).

”Hups, se oli vahinko!”

- Kiusaamisen sidoksellisuus yksinäisyyteen

Merkittävänä tekijänä lasten saduissa näkyy yksinäisyyden vahva sidos kiusaamiseen. Jokaisessa sadussa yksinäistä lasta kiusattiin. Myös keskusteluissa kiusaaminen, sen ilmeneminen, syyt ja poistaminen olivat suuressa roolissa. Erilaiset ja ujut lapset asetettiin saduissa kiusatun rooliin. Tämä näkyy myös kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa: yleensä erilaisia lapsia kiusataan, syyksi riittävät erilaiset vaatteet tai jokin muu ulkonäöllinen piirre, joka eroaa muista (esim. Salmivalli 2010). Erilaiset lapset kuvattiin saduissa muita heikommiksi ja sellaisina helpommin kiusattaviksi:

I: ”Mikä kiusaamisessa voisi olla syynä?”

*T: ”Varmaan, että Aapo on heikompi ja erilainen.”
(4lk. Ryhmäkeskustelu.)*

I: ”Miksi silloin pitää kiusata, jos toinen on vähän erilainen kuin muut?”

*T: ”Niin se menee yleensä koulussa.”
(6lk. Ryhmäkeskustelu)*

Useimmissa lasten saduissa kiusaaminen tuli esille taito- ja taideaineissa sekä välitunneilla. Myös Lämsän (2009) tutkimuksen mukaan suurin osa koulukiusaamisesta tapahtuu tilanteissa, joissa opettaja ei ole läsnä, kuten välitunneilla, ruokatunneilla sekä luokassa ja käytävillä. Suurin riski tulla

kiusatuksi on taito- ja taideaineiden tunneilla, joissa toiminta on erilaista kuin aineopinnoissa. Oppilaat kokevat erityisesti liikuntatunneilla paljon kiusaamista, koska siellä erilaisuus tulee vahvasti esiin. Lasten saduissa kiusaaminen oli niin fyysistä, verbaalista kuin myös epäsuoraa. Kiusaamista kuvattiin tönimisenä, haukkumisena, selän takana puhumisena, nauramisena, syrjäyttämisenä sekä lyömisenä.

”Liikuntatunnilla Aapoa heitettiin pallolla ja Pyry kamppasi Aapon ja sanoi naureskellen: ”Hups, se oli vahinko!”. Liikuntatunti loppui ja pojat menivät suihkuun. Pojat suihkuttivat Aapoa jääkylmällä vedellä ja kastelivat Aapon pyyhkeen ja vaatteet.”

(4lk. Satu Yksinäisen Aapon päivästä.)

”Sillä tunnilla hänellä oli teknistä. Kaikki haukkuivat hänen työtään.”

(4lk. Satu Yksinäisen Mintun päivästä.)

Lasten kanssa keskusteltiin saduissa ilmenevästä kiusaamisesta ja kiusaamisen syistä. Syiksi lapset mainitsivat yksinäisen lapsen ulkonäön, erilaisuuden, heikkouden ja kateuden. Eräessä keskustelussa tuli esiin, etteivät kiusaajat tunne kiusattua tarpeeksi hyvin ja luulevat häntä huonoksi ihmiseksi. Yhdessä keskustelussa tuli esiin, että kiusattu kiusaa myös itse muita lapsia, muttei itse ymmärrä olevansa kiusaaja.

Kiusaaminen näyttäytyy lasten keskustelussa arkisena kulttuurisena kategoriana, joka ei taivu helposti kyseenalaistettavaksi. Valtavirrasta poikkeavien lasten kiusaaminen ja syrjäyttäminen pois ryhmästä kiinnittyy vahvoihin stereotypioihin ja ennakkoluuloihin sekä lapsiyhteisön sosiaaliseen järjestykseen (myös Rubin ym. 2009).

”Se ei halua puhua siitä asiasta kellekkää”

- Yksinäinen lapsi sosiaalisten suhteiden ja arjen yhteisöjen välitiloissa

Arkisissa mielikuvissa kouluyhteisö hahmottuu aktiivisena ja osallisuuden sekä toimijuuteen kannustavana tilana. Yksinäisyyttä käsittelevät

sadut tuovat esiin kääntöpuolen. Koska koulupäivä rakentuu erilaisista toiminnoista, joissa yhteisesti tekeminen on usein keskiössä, arkiset käytännöt luovat tiloja yksinäisyydelle ja joukkoon kuulumattomuudelle.

”Ruokalassa Ronja menee istumaan yksin pöytään. Hän ei halua syödä paljoa, koska pelkää, että siitäkkin aletaan haukkua.”
(6lk. Satu yksinäisen Ronjan päivästä.)

Yksinäisen lapsen arkea koulupäivässä rajaavat luokka- ja koulu yhteisön erilaiset ryhmät. Harisen ja Halmeen (2012) mukaan kouluissa syntyy erilaisia ryhmiä, jotka koostuvat koviksista, hikareista, mölyäjistä, kiusaajista ja normaaleista lapsista. Syrjäytyneet ja yksinäiset lapset eivät ole osallisina mihinkään ryhmään, jonka vuoksi heidän koulukokemuksensa ovat usein negatiivisia. Saduissa lapset kertoivat kiusaajien olevan useimmiten koviksia. Yhdessä sadussa yksinäinen poika kuvattiin nipoksi. Saduissa kiusaamiseen osallistui useita lapsia. Muutamassa sadussa tuli esiin, että yksinäistä lasta kiusasi melkein kaikki luokkakaverit.

Ryhmätoiminta kuvattiin saduissa yksinäisyyttä ja erilaisuutta vahvistavaksi, syrjiväksi asiaksi. Sillä yksinäinen joutui menemään ryhmiin tai toisen lapsen pariin opettajan käskystä. Vaikka tämä on hyvää tarkoittava ele, sillä on myös rajaava merkityksensä: yksinäiset lapset toimivat koulu yhteisössä välitiloissa. Välitiloja rajaavat vertaisryhmä, joka vaikeuttaa lapsen osallistumista, yhteiset toiminnalliset käytännöt, jotka vaativat yhdessä tekemistä, ja opettaja, joka johtaa työskentelyn sujuvuutta. Sadut ja keskustelut kuvaavat, miten yksinäisillä lapsilla ei ole koulussa toisin toimimisen mahdollisuuksia.

”Sitten heillä oli tunnilla ryhmätyötä, eikä kukaan halunnut olla Mintun pari. Sitten opettaja sanoi, että hän saisi mennä johonkin ryhmään, mutta hänet jätettiin ryhmässä ulkopuoliseksi.”
(4lk. Satu Yksinäisen Mintun päivästä.)

”Liikunnan tunnilla pitää ottaa pari ja se on yksin taas. Kukaan ei halua Nestorin pariksi. Ruokailussa kukaan ei halua häntä pöytänsä. Se joutuu istumaan sen opettajan viereen. Ei kiva.”
(6lk. Satu Yksinäisen Nestorin päivästä.)

Saduissa ja keskusteluissa myös lähiympäristö asetti lapset toimimaan erilaisissa välitiloissa. Niissä ilmeni esimerkiksi, ettei vanhemmilla ollut tarpeeksi aikaa lapselle työkiireiden vuoksi, jonka vuoksi lapsi myös koti näyttäytyi yksinäisyyden areenana. Myös suhteet sisaruksiin tai lemmikkieläimiin puuttuivat. Kahdessa sadussa yksinäiset lapset eivät kertoneet vanhemmilleen yksinäisyydestään. Yksinäisen Marin sadussa lapsi ei puolestaan uskaltanut kertoa opettajalle olevansa yksinäinen. Lapset siis valehtelivat aikuisille kaiken olevan hyvin. Puhuttelevaa saduissa on, etteivät lapset uskalla tulla esiin omina persooninaan. Lapset häpeävät ja luulevat olevansa huonompia kuin muut lapset, jos kertovat olevansa yksinäisiä.

”Äiti oli vielä töissä. Samoin isä. Eikä Eetu osannut käydä kaupassa yksin. Niin hän meni äitin luokse työpaikkaan. Ja sanoi äitille, että ruoka loppui. Ja sitten äiti meni kauppaan. Ja teki Eetulle ruokaa kotona ja lähti töihin takaisin.”
(2lk. Satu yksinäisen Eetun päivästä.)

”Kun hän oli ensimmäisellä luokalla, hänen vanhempansa kyselivät aina mitä hänelle kuuluu, mutta nykyään he ovat niin kiireisiä, että hän ei näe heitä melkein koskaan. Elinalla ei ole sisaruksia ja hän ei voi ottaa lemmikkiä, koska vanhemmat ovat allergisia.”
(6lk. Satu yksinäisen Elinan päivästä.)

Lasten tuottamassa aineistossa kriittisenä pisteenä hahmottuu kysymys turvallisesta vuorovaikutuksellisesta suhteesta lasten ja hänen elämässään läsnä olevien aikuisten välillä, mikä voisi mahdollistaa vaikeista ja ikävistäkin asioista kertomisen. Useissa lasten kertomissa saduissa koettiin, ettei opettaja huomaa välitä tai usko, että lasta kiusataan. Tämä kertoo lasten lähtökohtaisen luottamuksen (Hyytinen 2007) puutteesta suhteessa

opettajiin ja ennen kaikkea heidän keinoihinsa vaikuttaa tilanteeseen. Lasten keskusteluissa tuli esiin, etteivät kiusattu ja muut luokan oppilaat uskaltaaneet kertoa kiusaamisesta aikuiselle, koska koviksi määritellyt kiusaajat hallitsivat luokkayhteisön sosiaalista järjestystä. Sosiaaliseen järjestykseen liittyi myös se, että lapset kertoivat saduissaan opettajan epäluuloisesta suhtautumisesta kiusaamista kohtaan. Tämä tuli esiin jo kakkosluokkalaisten sadussa. Satujen sisältö on yhteneväistä Salmivallin (2010) havaintojen kanssa: lapset eivät kerro kiusaamisesta, koska luulevat, ettei sillä ole vaikutusta kiusaamisen loppumiseen tai että se vain pahentaa tilannetta. Yksinäinen ei välttämättä luota aikuisiin, sillä yksinäisyys vahvistaa epäluottamusta toisiin ihmisiin (Ernst & Cacioppo 1999).

”Koulu tuntuu ahdistavalta ja yksinäiseltä paikalta” **- Yksinäisyys lapsen tunnekokemuksena**

Lasten saduissa yksinäisyys ilmeni negatiivisina tunteina. Lapset liittivät yksinäisyyden kaikissa saduissa alakuloisuuteen, surullisuuteen sekä tunnekokemukseen omasta kelvottomuudesta ja vääränlaisuudesta:

”Se näkee unta, että sillä on kavereita. Sen uni ei kestä kauaa ja se herää ja alkaa itkemään, koska hänestä ei tykätä.”
(6lk. Satu yksinäisen Nestorin päivästä.)

Satujen tunneulottuvuus linkittyy tutkimushavaintoihin, joiden mukaan lapset kuvaavat yksinäisyyden surullisena kokemuksena, joka näyttäytyy sosiaalisena eristäytymisenä ja kaverittomuutena (ks. Misailidi ym. 2012).

Sadut ja ryhmäkeskustelut toivat myös esiin, miten yksinäiset kokevat olevansa arvottomia, kyvyttömiä ja ei pidettyjä. Nämä piirteet kertovat myös yksinäisen heikosta itsetunnosta. Itsetunto ja yksinäisyys vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti, sillä heikko itsetunto voi aiheuttaa yksinäisyyttä, ja toisaalta yksinäisyys voi heikentää henkilön itsetuntoa. (Vanhalst ym. 2013.)

*”Elinasta tuntuu pahalta, koska hän ei kelpaa sellaisenaan kun on.”
(6lk. Satu Yksinäisen Elinan päivästä.)*

I: ”Oliko Minttu onnellinen?”

P: ”Ei.”

T: ”Ei.”

P: ”Surullinen.”

I: ”Miksi Minttu oli surullinen?”

P: ”Koska sillä ei ollut kavereita.” (4lk. Ryhmäkeskustelu.)

”No ei ihme, ettei kukaan halua olla kaverisi.”

”Miten niin?”

”Olet surkea kaikessa mitä teet.”

(4lk. Satu Yksinäisen Mintun päivästä.)

Yksinäisyyden tunne tuli esiin koulumatkoilla ja viimeistään silloin, kun lapsi pääsi kouluun. Erityisesti koulun piha hahmottui merkittävänä yksinäisyyden tunnekokemusten areenana. Lähes jokaisessa lasten sadussa yksinäistä lasta kiusattiin välitunnilla tai hän vietti välituntinsa yksin miettien tilannettaan:

”Päivä on kaunis, mutta koulun pihalle päästyään Elina lukittautuu vessaan. Elinasta tuntuu pahalta, koska hän ei kelpaa sellaisenaan kun on.”

(6lk. satu yksinäisen Elinan päivästä.)

”Hän mietti miksi oli tällainen, ettei kukaan pitänyt hänestä.”

(4lk. Satu yksinäisen Mintun päivästä.)

Tunnekokemuksilla on vahvoja seurauksia. Kiusatut lapset ovat usein muita lapsia masentuneempia ja ahdistuneempia, mikä voi näkyä kouluun menemisen hankaluutena ja luottamuksen heikkenemisenä muihin (Kaukiainen

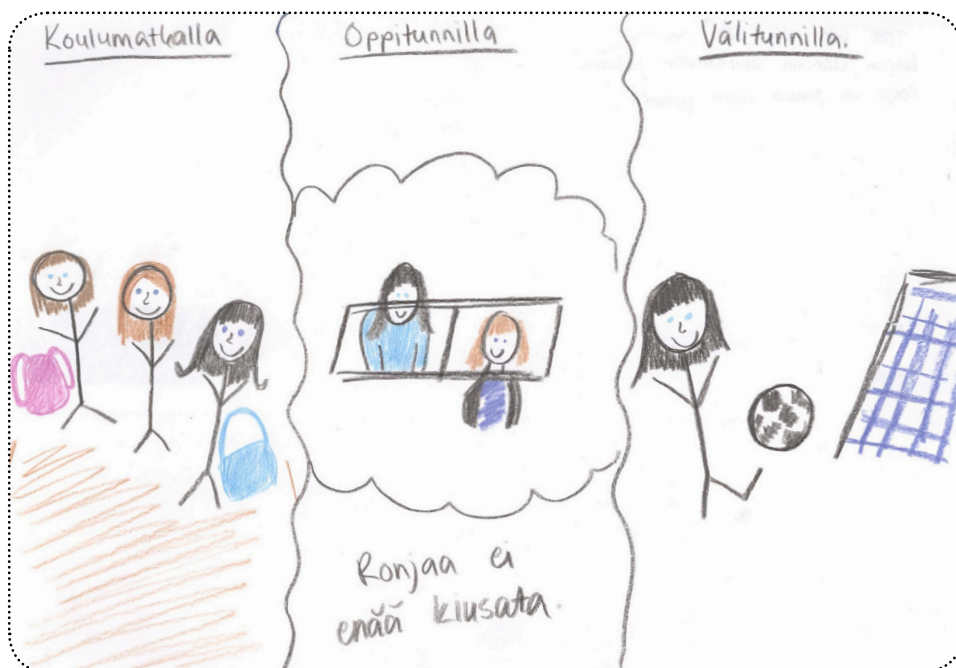
& Salmivalli 2009). Saduissa yksinäiset lapset toivoivat ja haaveilivat seurasta ja läheisyydestä – edes yhdestä ystävästä.

”Pankkiiri vai kouluampuja?” - Yksinäisten lasten tulevaisuus

Lasten sadut päättyivät useimmiten tilanteeseen, jossa kiusaaminen saatiin päättymään ja yksinäinen lapsi sai ystävän, jolloin yksinäisen lapsen tulevaisuus hahmottui valoisana ja onnellisena, kuten käy ilmi seuraavasta aineistolainauksesta ja sarjakuvapiirroksesta:

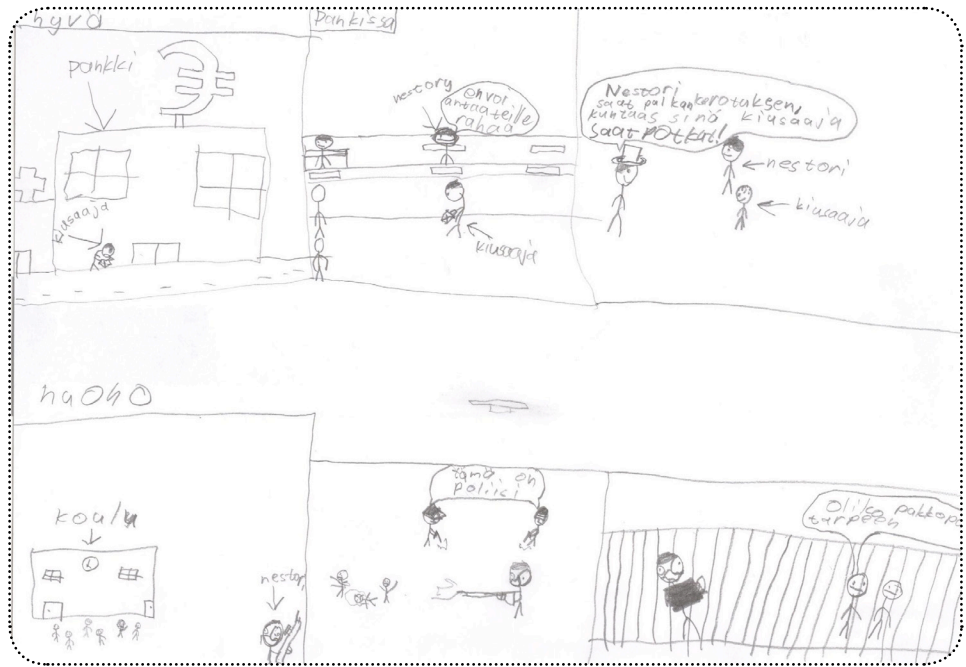
”Sitten hän sai uusia kavereita. Ja kertoivat nimensä, jotka olivat Leila ja Tuuli, jotka olivat molemmat tyttöjä.”

(2lk. Satu Yksinäisen Eetun päivästä.)



Kuva 1. Ronjan elämää kiusaamisen jälkeen. Ronja on saanut uusia ystäviä. Tyttö 6lk.

Lasten piirrokset ja ryhmäkeskustelut toivat kuitenkin tähän ajatteluun myös rosoisuutta. Seuraavassa on esimerkki tulevaisuuskuvienv ääripäistä. 6.luokkalainen poika piirsi Nestorin tulevaisuudesta hyvän ja huonon version. Hyvässä tulevaisuudessa Nestori pääsee pankkiin töihin ja kiusaaja esiintyy pankin asiakkaana, jolla ei ole rahaa. Kiusaaja saa potkut töistä. Huonossa tulevaisuudessa Nestorista tulee kouluampuja, ja hän ampuu kiusaajansa. Nestori joutuu pakkopaitaan.



Kuva 2. 6. luokkalaisten pojan sarjakuva Nestorin hyvästä ja huonosta tulevaisuudesta.

Lasten piirustukset olivat puhuttelevia, sillä jopa kolmessa piirustuksessa yksinäinen oli piirretty kouluampujaksi. Lapset kertoivat, että kiusattu haluaa kostaa tulevaisuudessa kiusaajille ja näin ollen ampuu heidät. Piirrokset toivat esiin tietoa, mitä lapset eivät kertoneet saduissa tai ryhmäkeskusteluissa.

Oli yllättävää, miten lapset liittivät yksinäisyyden kouluampumiseen. Lasten tuottama tieto osoittaa, miten lapset vastaanottavat, suodattavat ja

yhdistävät ympäristöstään saamaansa tietoa luovasti. Koulusurmien uutisointi ja niihin liittyvä julkinen keskustelu tulee osaksi lasten elämää. Uudet tapaukset nostavat aina esiin myös vanhat tapaukset, kuten nyt Utsjoen 2014 koulusurman jälkeen mediassa on tuotu esiin myös Jokelan ja Kauha-joen koulusurmien tilannetekijöitä ja tekojen selityksiä. Lasten piirroksista ilmenee lasten ymmärrys yksinäisyyden seurauksista. Lapset käsittävät, että yksinäisyys voi huonontaa lapsen hyvinvointia, joka puolestaan voi johtaa vakaviin seurauksiin.

Negatiiviset tulevaisuuskuvat tuovat esiin sen, miten tärkeää lasten myöhemmän hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta on yksinäisyyden tunnistaminen, sen syiden selvittäminen ja luottamuksen rakentaminen lasten omiin mahdollisuuksiin sekä ympäristön kiinnipitävyyteen ja tukevuuteen. Tutkimusten mukaan yksinäisyys liittyy huonoon koulumenestykseen ja sosiaaliseen tyytymättömyyteen. Pitkään jatkuessaan yksinäisyys voi johtaa esimerkiksi masennukseen, aggressiivisuuteen, päihdeongelmiin sekä opiskelusta ja työstä syrjäytymiseen. (Esim. Asher & Paquette 2003; Galanaki ym. 2008; Salmivalli 2010.)

”Jos tehtäis jotakin yhteisiä tapahtumia”

- Yksinäisyyden ja kiusaamisen ennaltaehkäisy ja katkaiseminen

Sadut ja ryhmäkeskustelut sisältävät monia ajatuksia liittyen lasten yksinäisyyden siihen kietoutuvan kiusaamisen voittamiseen. Ensimmäisenä vastinparina aineistossa on lasten kertominen ja aikuisten kuunteleminen. Lapset totesivat, että kiusaamisesta pitää aina kertoa aikuiselle, kuten opettajalle tai vanhemmille. Eräässä keskustelussa tuli esiin KiVa Koulu -hanke ja sen nähtiin olevan keino kiusaamisen poistamiseksi. Lasten sadut vahvistavat havaintoa siitä, että lapset tarvitsevat luotettavia, neuvoja ja apua antavia aikuisia ympärilleen. Tämä korostaa opettajan ja oppilaiden luottamuksen suhteen merkitystä (myös Tiikkainen 2011).

Hr: ”Minkälainen se tukiopettaja on, kun Elina siitä tykkäsi niin paljon?”

*T: ”No ehkä se oli ystävällinen, ja ehkä se välitti.”
(6lk. Ryhmäkeskustelu.)*

Toisena vastinparina aineistossa on toimijoiden vastuunotto ja yhteisöllinen toiminta. Lapset vastuuttivat sekä opettajaa, vanhempia, kiusaajia että muita lapsia kiusaamiseen puuttumisessa ja yksinäisen puolelle asettumisessa. Lisäksi esiin tuli yhteisöllisyyden vahvistaminen – Se, miten koulu voisi järjestää erilaisia tapahtumia, joissa eri koulun oppilaat voisivat tutustua toisiinsa.

- Hr: ”Voidaanko koulussa tehdä jotakin, että voitaisiin ennaltaehkäistä sitä, että jostakin tulisi yksinäinen?”*
- T1: ”Jos tehtäis jotakin yhteisiä tapahtumia, missä tavallaan voisi tutustua muihin...”*

Saduissa yksinäinen lapsi sai ystäviä muun muassa uudesta oppilaasta, toisesta kiusatusta, uudesta koulusta, harrastuksista, internetistä tai lemmikistä. Ujojen lasten ystävyysuhteiden luomisessa korostui aikuisten tuki. Lisäksi keskusteluissa sivuttiin koulun sosiaalityön roolia, mutta koulukuraattori näyttäytyi lapsille varsin tuntemattomana, sillä koulussa ei ollut kuin konsultoiva kuraattori:

- I: ”Olisiko koulussa muita henkilöitä, kuin opettaja jolle yksinäinen Ronja voisi mennä juttelemaan?”*
- P: ”Ei”.*
- T: ”Onko se joku koulukuraattori?”*
- I: ”Joo koulukuraattori. Oletteko te ennen kuullut koulukuraattorista?”*
- P: ”Joo, mutta meillä ei oo semmosta.”*
- I: ”Ai teillä ei ole ollenkaan koulukuraattoria?”*
- T: ”En oo ikinä nähny sitä.”*
(6lk. Ryhmäkeskustelu.)

Kokonaisuudessaan yksinäisyyden ennaltaehkäiseminen herättää kysymyksen koulusta kiinnipitävänä ympäristönä. Kiinnipitävä ympäristö on luonteeltaan kannatteleva ja mahdollistava. Se tukee lasta omien voi-

mavarojen ja uusien kiinnekohtien löytämisessä. Se tarjoaa vapautta, mutta myös turvalliset, ennustettavat ja kestävät rajat (vrt. Winnicott 1971). Se, todentuuko kouluyhteisön yhteisöllisyys kiinnipitävänä ympäristönä, riippuu sekä arjen kulttuurista että toimintatavoista.

POHDINTA

Artikkelissa olemme kuvanneet lasten kertomuksia yksinäisyydestä, mikä toimii ilmiötasoisena esimerkkinä lasten tiedosta ja sen merkityksestä ennaltaehkäisevässä ja vahvuuksia tukevassa hyvinvointityössä. Lasten kertomukset yksinäisyydestä nostavat esiin ensinnäkin tiedon moniulotteisuuden ja tiedon erojen tunnistamisen vaatimuksen osana monitoimijuusmallia. Toisaalta ne painottavat lasten tiedon nostamista aikuisten ja asiantuntijoiden tiedon rinnalle osana monitoimijaisia verkostoja. Lasten tiedon varhainen tavoittaminen on yksi edellytys sille, että yksilöllisiin elämäntilanteisiin ja yhteisöön sitoutuvia psykososiaalisia ongelmia voidaan torjua. Tieto ja sen hallinta voidaan nähdä keinona kiinnipitävän ympäristön luomisessa.

Lapsilla on oikeus tulla kuulluksi ja olla osallisena omia arjen yhteisöjään koskevissa asioissa. Lasten osallistuminen edellyttää kuuntelevia aikuisia ja sitä, että lapsen näkemykset huomioidaan sanojen lisäksi myös teoissa. Aikuisilla – niin opettajilla kuin vanhemmilla – on auktoriteetin rooli, joka pohjautuu tietoon, voimaan ja valtaan. Tämä vaatii tietoista valta-aseman käytön reflektiota. Sen tunnustelemista, käyttäkö aikuinen asemaansa lapsen tiedon ja osallisuuden vahvistamiseen vai niiden mitätöintiin tai manipulointiin. Jälkimmäinen ei aina ole tarkoituksellista, vaan voi selittyä esimerkiksi välinpitämättömyydellä tai kiireellä.

Sadutus tavoitti aineistonkeruumenetelmänä lasten ajatukset ja käsitykset yksinäisyydestä. Se antoi lapsille turvallisen kertomistilan (Eskonen 2005). Tiedon moniäänisyyden tuottamista puolestaan tukivat sadutukseen yhdistetyt ryhmäkeskustelut ja piirroukset. Sadutus ja ryhmäkeskustelut antoivat tilan yhteisöllisen tiedon kertomiselle. Piirroukset ja niihin liittyvät kuvaukset puolestaan mahdollistivat myös henkilökohtaisen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen. Tutkimuksen tiedontuottaminen nostaa esiin sen, miten merkityksellistä kohtaaminen on. Parhaimmillaan se tuo näkyville

lapsen mielipiteet, ajatukset ja kokemukset kunnioittavasti ja kuunnellen. Se voi auttaa aikuisia ymmärtämään lasten maailmaa ja näkemyksiä heidän omasta näkökulmastaan. Lasten kertomukset yksinäisyydestä kiinnittyvät tutkimusten havaintoihin siitä, että lapset toivovat, että aikuiset olisivat kiinnostuneita heistä ja että he tulisivat nähdyiksi ja kuulluiksi myös vaikeissa asioissa. (Esim. Pölkki ym. 2012; Törrönen & Vornanen 2013; Nikupeteri & Laitinen 2014.)

Yksinäisyyden ja kiusaamisen ehkäisyyn kohdentuva ennaltaehkäisevä ja vahvuuksia tukeva hyvinvointityö mahdollistaa arjen tukevia rakenteita, osallisuutta, toimijuutta ja yhteisöllisyyttä. Ehkäisevän työn missio kohdentuu laajasti lasten hyvinvoinnin vahvistamiseen (esim. Törrönen & Vornanen 2005). Monitoimijuus koulussa -kehittämishanke pyrki toiminnallaan edistämään lasten vertaissuhteita ja sosiaalista toimijuutta järjestämällä muun muassa ohjattua välituntitoimintaa ja erilaisia kerhoja. Ohjatulla välituntitoiminnalla pyrittiin ehkäisemään lasten yksin jäämistä ja kiusaamista. (Kangas ym. 2014.) Yhdessä tekeminen vahvistaa eroja ja erilaisuutta arvostavaa yhteisöllisyyttä, jossa lapset oppivat toimimaan toistensa kanssa (esim. liikuntakummitoiminta). Se antaa parhaimmillaan lapsille tiloja erilaisuuden kohtaamiseen, ymmärtämiseen ja sietämiseen – kulttuuristen kategorioiden murtamiseen. Tämäntyyppinen toiminta murtaa perinteisiä totuttuja toimintatapoja ja haastaa myös aikuisia astumaan omien mukavuusalueidensa ulkopuolelle vaatiessaan aikuisilta dynaamisuutta, joustavuutta ja tilannekohtaisuutta. Yhteisöllisyyden vahvistamisella voi olla merkittäviä vaikutuksia lasten myöhemmälle hyvinvoinnille (vrt. Paananen 2009).

Yksinäisyys ja siihen kietoutuva kiusaaminen ei katoa ulkokohtaisilla menettelytavoilla, vaan se vaatii sitoutunutta yhteistyötä niin lasten ja aikuisten, vanhempien ja ammattilaisten kuin opettajien ja sosiaalityöntekijöiden keskinäisissä suhteissa. Monitoimijuusmalli voi tarjota lasten tietoa korostavalle kouluyhyvinvointia ja -viihtyvyyttä edistävälle yhteistyölle yhden kehyksen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 172–188.
- Asher, S., Hymel, S. & Renshaw, P. 1984. Loneliness in children. *Child Development*. 55 (4), 1456–1464.
- Asher, S. & Paquette, J. 2003. Loneliness and peer relation in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75–78.
- Docrell, J., Lewia, A. & Lindsay, G. 2000. Researching children's perspectives: a psychological dimension. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay (toim.) *Researching children's perspectives*. Open university press. London, 46–58.
- Engel, S. 1995. *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. New York: W.H. Freeman and company.
- Ernst, J. & Cacioppo J. 1999. Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Psychology* 8, 1–22.
- Eriksson, M., & Näsman, E. 2012. Interviews with children exposed to violence. *Children and Society*, 26(1), 63–73.
- Eskonen, I., Korpinen, J. & Raitakari, S. 2006. Vallan määrittämät lapsi- ja asiantuntijapuhujat: faktaa, selontekoja ja kokemuksia. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviontia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 21–44.
- Eskonen, I. 2005. *Perheväkivalta lasten kertomana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeutisissa ryhmissä perheväkivalta?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Freeman, M. & Mathison, S. 2009. *Researching children's experiences*. New York: Guilford Press.
- Galanaki, E. 2004. Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 435–443.
- Galanaki, E. & Polychronopoulous, S. & Babalis, T. 2008. Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at risk children. *School Psychology International* 29 (2), 214–229.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. (Luettu 28.11.2013.)
- Hietala, T. & Kaltiainen, T. & Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli. Koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hurtig, J. 2006. Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviontia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–193.
- Hyytinen R. 2007. *Lapsi, huumeperhe ja toivo. Lapsen todellistuminen huumeperheen kuntoutusprosessissa*. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.
- Kangas, H. & Pulju, M. & Lakkala, S. & Laitinen, M. & Turunen, T. (painossa). *Monitoimijuus koulussa. Tieteiden välinen toiminta osaksi opettajankoulutusta*. Käsikirjoitus. Teoksessa K. Nyyssölä (toim.) *Opettajan koulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karlsson, L. 2005. *Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina*. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes, 173–194.
- Karlsson, L. 2013. *Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia*. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere university press, 171–195.
- Kaukiainen, A. & Salmivalli, C. 2009. *KiVa Koulu. Vanhempien opas*. Turku: Opetusministeriö.
- Kauko, O. 2012. Pienten koululaisten antamat merkitykset arki-iltapäivien yhteydessä. *Janus* 20 (3), 216–230.

- Lahikainen, A. R. 2001: Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.): Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell Oy, 21–46.
- Lahikainen, A., Punamäki, R. & Tamminen, T. 2008. Lapsen ääni ja asiantuntijat. Teoksessa A. R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.): Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 303–308.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Lasten syrjäytymisriskit. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–37.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lämsä, A. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–72.
- Misailidi, P. & Bonoti, F. & Savva, G. 2012. Representations of Loneliness in Children's Drawings. *Childhood* 19 (4), 523–538.
- Mäenpää, N. 2013. Sadutus. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutus_paa.htm. (Luettu 20.11.2013.)
- Nevalainen, V. 2009. Yksinäisyys. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Nikupeteri, A. & Laitinen, M. 2014: Children's Everyday Lives Shadowed by Stalking: Post-Separation Stalking Narrated by Finnish Children and Women. *Violence & Victims*. Accepted (8/2014) to publish Volume 30(5) or 30(6).
- Nurmenniemi, J. 2010. Nuorisotutkimusverkosto, nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 33, 2010. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/etiikkaRaportti.pdf>. (Luettu 20.11.2013.)
- Paananen, S. 2009. Jokelan koulusurmien opetuksia nuorisotyölle. Teoksessa T. Hoikkala & L. Suurpää (toim.) Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 25, 36–37. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf>. (Luettu 20.11.2013.)
- Perttula, M. 1998: Jokaisella luokalla yksinäisiä lapsia. *Opettaja* 93 (45), 20–21.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. http://www.munvuoro.fi/cms/wpcontent/uploads/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen1.pdf. (Luettu 20.11.2013.)
- Pölkki P., Vornanen R, Pursiainen M. & Vepsäläinen M. 2012. Children's Participation in Child Protection Processes as Experienced by Foster Children and Social Workers. *Child Care in Practice* 18 (2), 107–125.
- Rautava, M. 2012. Ryhmästä syrjäytyminen musertaa lapsen. http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=52454&name=DLFE-26232.pdf. (Luettu 26.11.2013.)
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University press, 145–169.
- Rubin, Z. 1982. Children without friends. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.): *Loneliness A Sourcebook of current theory, research and theory*. New York: A Wiley-interscience publication, 255–268.
- Rubin, K. & Bukowski, W. & Laursen, B. 2009. *Handbook of peer interactions and relationships and groups*. New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spets, I.-M. 2014. ”Olisipa minullakin edes yksi ystävä.”: yksinäisyys lasten silmin. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Strandell, H. 1995. Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus. Helsinki: Stakes.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.): *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92–111.
- Tallgren, S. 2013. Yksinäisyyttä voi ehkäistä monin keinoin. Mannerheimin lasten suojeluliitto. http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/ed69266f58fed67c40a600c416bee05b/1385630443/application/pdf/18443334/MLL_kaikille_kaveri_aukeamittain_lowres.pdf. (Luettu 28.11.2013.)

- Tiikkainen, P. 2011. Yksinäisyys teorioiden valossa. Teoksessa T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.) Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–76.
- Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008.
- Turtiainen, P. 2001. Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University press, 170–180.
- Törrönen, M. 2000. Lapset arjen subjekteina. Reflektiivisen etnografian mahdollisuudet. Teoksessa S. Karvinen, T. Pösö & M. Satka (toim.): Sosiaalityön tutkimus. Metodologia suunnistuksia. Jyväskylä: SoPhi, 146–167.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. 2005. Lastensuojelun ehkäisevä työ. Lastensuojelu tänään. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Törrönen M., Vornanen R. 2014. Young People Leaving Care: Participatory Research to Improve Child Welfare Practices and the Rights of Children and Young People. Australian Social Work 67 (1), 135–150
- Uusitalo, T. 2007. Nuoruusajan yksinäisyys. Teoksessa K. Määttä (toim.) Helposti särkyvää. Helsinki: Kirjapaja, 23–37.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E. & Goos-sens, L. 2013. Low Self-esteem as a Risk Factor for Loneliness in Adolescence: Perceived - But not Actual - Social Acceptance as an Underlying Mechanism. Journal of Abnormal Child Psychology 41 (7), 1067–1081.
- Winnicott, D.W 1971. Playing and Reality. London and New York: Tavistock Publications.



OSALLISUUS KOULUSSA

- OSALLISTAVA TAPAUSTUTKIMUS OPPILAIDEN OSALLISUUDEN KOKEMUKSISTA

Jutta Kemppainen ja Suvi Lakkala

Tämä artikkeli perustuu Jutta Kemppaisen pro gradu -tutkielmaan, jonka tavoitteena oli selvittää lasten käsityksiä ja kokemuksia osallisuudesta alakoulussa. Myös itse tutkimus toteutettiin mahdollistamalla oppilaiden osallisuus: kuudennen luokan oppilaat toimivat apututkijoina, osallistuen koko tutkimusprosessiin aineiston analyysia ja raportointia lukuun ottamatta. Apututkijat määrittelivät ensin itse osallisuuden käsitettä eri tavoin ja sitten haastattelivat alempien luokkien oppilaita. Tutkimuksentekoon osallistuminen koettiin normaalista koulupäivästä poikkeavaksi ja mielenkiintoiseksi. Apututkijoiden palautteista välittyi osallisuuden kokemuksiin vahvasti liittyvät mukanaolon ja vaikuttamisen tunteet. Itsetunnon kohoaminen ja oman roolin merkitykselliseksi kokeminen tulivat esiin. Oppilaat kertoivat oppineensa myös opiskelussa tärkeitä taitoja, kuten suunnitelmallisuutta ja kärsivällisyyttä. Haastateltavat määrittelivät osallisuuden konkreettisten esimerkkien kautta, kuten osallistumisena kerhoihin, leikkeihin ja esityksiin kavereiden tai vertaisten kesken. Heidän mielestään osallisuus oli yhteistä päätöksentekoa ja vaikuttamis mahdollisuuksia. Osallisuudessa ja osallistumisessa painottuivat vahvasti vapaaehtoisuuden ja koulussa olevan vapaa-ajan eli välituntien merkitys.

LASTEN OSALLISUUS

Lasten osallisuus on ajankohtainen aihe, sillä koulujärjestelmässämme ollaan parhaillaan siirtymässä pois opettajakeskeisestä tyylistä kohti uutta, oppilaskeskeistä tapaa oppia ja opettaa (Paalasmaa 2014). Oppilaiden osallisuus on viimeisten vuosien aikana noussut yhdeksi puhutuimmista aiheista ja tuonut mukanaan uusia ajattelumalleja perusopetukseen. Osallisuus sisältyy jo usean koulun toiminta-ajatukseen ja sen kehittämiseen kiinnitetään erityistä huomiota. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artiklassa julistetaan jokaiselle lapselle oikeus olla mukana päättämässä itseään koskevista asioista ja tulla kuulluksi joko itsensä tai edustajansa kautta lapsen ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen (Unicef 2013). Koulu on oppilaiden tulevaisuuden taitojen kasvattaja. Oma-aloitteisuus sekä toimijuus ovat tärkeitä aikuisuudessa tarvittavia valmiuksia, joihin voidaan harjoitella osallistumalla oman koulutuksen ja opiskelun sisältöjen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Osallisuus-sanalle ei ole onnistuttu luomaan täsmällistä merkitystä (Kiilakoski 2008), minkä vuoksi monet ovat jopa luopuneet termin käytöstä ja siirtyneet puhumaan osallisuuden sijaan osallistumisesta ja vaikuttamisesta (Hanhivaara 2006). Erilaisesta määrittelystä johtuen osallisuuden merkitys vaihtelee tilanteen mukaan (Kiilakoski 2008). Tässä tutkimuksessa osallisuutta käsitellään lasten ja pääasiassa perusopetuksen kannalta, mutta keskustelussa hyödynnetään myös osallisuuteen liittyviä monitieteisiä näkökulmia.

Osallisuuden taustalla on kaksi englanninkielistä termiä; participation ja engagement, jotka viittaavat osallistuvuuteen ja sitoutuvuuteen (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010). Osallisuuden tunnetta puolestaan kuvaa parhaiten englannin kielen termi empowerment, joka suomennettuna käsittää sanat voimaantuminen ja valtaantuminen (Gretschel 2002b). Termi social engagement voidaan määrittellä osallistumisena, jossa yksilön tavoitteena on sitoutua yhteisöön (Häikiö 2000). Häikiön (2000) mukaan näillä kolmella englanninkielisellä käsitteellä on selvä laadullinen ero ja ne tarkoittavat jokainen omanlaistansa osallisuuden muotoa eli ne tuottavat erilaista osallisuutta. Termeistä ensimmäinen, participation, tarkoittaa yhteiskunnallista osallisuutta, jossa aloite osallisuuteen tulee ylhäältä instituutiosta

käsin. Empowerment puolestaan sisältää osallistumisen muotoja, joiden tarkoitus on tukea ryhmää ja kannustaa sitä toimimaan tulevaisuudessa itsenäisesti. Osallisuuden käsitteistä kolmas, social engagement on omaehtoista ja yhteisöön sitoutunutta osallisuutta. Taulukossa 1 tarkastellaan osallisuuden englanninkielisiä termejä osallisuuden suunnan ja tason mukaisesti.

Taulukko 1 Osallisuuden käsitteiden vastaavuus osallisuuden tasoon ja suuntaan nähden Häikiön (2000) mukaan

		OSALLISUUDEN SUUNTA			
		Osallisuuden institutionaalisuus	Osallistumisen muoto	Aloitteen suunta	
OSALLISUUDEN TASO	Yhteiskuntaan sitouttaminen	Institutionaaliset osallistumismuodot	Osallistaminen (participation)	Ylhäältä alas	
	Valta-aseman saavuttaminen	Puoli-institutionaaliset osallistumismuodot	Osallistaminen ja osallistuminen (empowerment)	Ylhäältä alas Alhaalta ylös	
	Yhteisöön sitoutuminen	Ei-institutionaaliset osallistumismuodot	Osallistuminen (social engagement)	Alhaalta ylös	

Osallinen lapsi ja osallinen yhteisö ovat yhteenkuuluvia termejä. Pelkkä osallisuuden tunne tai kokemus ei vielä ole riittävä, vaan tarvitaan yhteisö, jossa yksilön osallisuus on mahdollista. Yksilön tulee kokea olevansa arvokas ja vastaavasti yhteisön on annettava mahdollisuus osallisuuteen. (Kiilakoski 2008, ks. myös Koivula 2013, Eskel ja Marttinen 2013.) Osallisuuteen liittyvät yksilön ja yhteisön välinen vastavuoroisuus ja luottamus sekä yhteisten normien hyväksyminen (Alila, Gröhn, Keso & Volk 2011). Lasten osallisuus on siten omaehtoista toimintaa, jossa lähtökohtana on hänen oma kokemuksensa osallisuudesta ja mukaan kuulumisesta (Gretschel 2002b). Lapsi kokee olevansa osallisena, kun hänen kuulumisellaan ryhmään on merkitystä. Omana itsenään hyväksytyksi tuleminen on tärkeä osa osallisuuden tunnetta. Lapsen on löydettävä oma paikkansa ja tilansa ja tultava sekä kuulluksi että nähdyksi. (Kaskela ja Kronqvist 2007.)

Lapsen osallisuuden aste voi vaihdella. Sitä voidaan tarkastella omaehtoisen osallistumisen tai annettujen vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Omaehtoisen osallistumisen kannalta tarkasteltuna kriittistä on lasten oma kokemus ja päätös osallistumisesta (vrt. Väyrynen 2001). Vaikutusmahdollisuuksien perspektiivistä olennaista on, millaisia osallistumisen, valinnan- ja päätöksenteon mahdollisuuksia yhteisö lapsille antaa (vrt. Thomas 2000). Todellisessa elämässä molemmat ulottuvuudet ovat läsnä osallisuutta tarkasteltaessa. Lasten osallisuuden lisääminen on mahdollista, jos toiminta suunnitellaan lapsilähtöisesti ja jos lapsille luodaan edellytyksiä ilmaista itseään (vrt. Thomas 2000). Lasten ja nuorten ottaminen mukaan päätöksentekoon ei ole pelkästään heidän oikeuttaan osallistua, vaan myös yhteistyön kehittämistä ja sosiaalisten suhteiden vahvistamista.

Vastakohtana osallisuudelle voidaan nähdä syrjäytyminen. Lapsen tai nuoren syrjäytyessä hän vetäytyy ryhmästä ja yhteisöstä joko omasta tahdostaan tai ulkopuolelta tulevan painostuksen vuoksi. Siten syrjäytymisen ehkäisy on yksi tärkeimmistä osallisuuden edistäjistä. Toinen osallisuuden vastakohta on osattomuus, jolla tarkoitetaan joko taloudellisen, kulttuurisen tai sosiaalisen pääoman puutetta yhteiskunnassa. Osallisuuden vastakohta on myös tilanne, joka ilmenee yksilön pitäessä ympäristönsä asioita yhdentekevinä, eikä hänellä ole halua puuttua niihin. (Kiilakoski 2008) Osallisuuden ulkopuolelle jäävät herkästi luottamuksen puutteesta kärsivät, itsensä ilmaisemiseen tottumattomat lapset ja sellaiset, jotka eivät syystä tai toisesta kykene ilmaisemaan tarpeitaan ja tunteitaan. Lasten osallisuus on muun muassa sen kuuntelemista, mitä lapsi on halukas kertomaan. Ongelmana on, että ne lapset, joilla on suurin tarve tulla kuulluksi, ovat usein kuuntelijan saavuttamattomissa. Osallisuuden esteenä voivat olla myös ”portinvartijat” eli lasten asioista päättävät aikuiset. (Cloke & Davies 1995.)

LASTEN OSALLISUUS KOULUSSA

Eräässä laajassa eurooppalaisessa tutkimuksessa todettiin, että Suomen kouluissa osallisuutta on tarjolla lähinnä muodollisissa rakenteissa, kuten nuorisovaltuustoissa ja kouluneuvostoissa. (Council of Europe 2011.) Nämä viralliset rakenteet palvelevat vain marginaalista osaa oppilaista jättäen ulkopuolelle esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset, vammaiset tai muuten

erityisiksi määritellyt lapset, jotka eivät useinkaan ole osallisina muodollisissa vaikuttamismahdollisuuksissa (Harinen ja Halme 2012).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, että oppilaalle voidaan tarjota mahdollisuutta rakentaa ja kehittää omaa oppimisympäristöään ja koulun toimintakulttuuria. Yksi perusopetuksen aihekokonaisuuksista on nimeltään osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, jonka tarkoituksena on kehittää osallisuuteen tarvittavia valmiuksia sekä kasvattaa oppilasta oma-aloitteisuuteen ja päämäärätietoisuuteen. (Opetushallitus 2004.) Uudessa, valmisteilla olevassa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016* luonnoksessa (15.4.2014) osallisuuteen on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota. Luonnoksessa osallisuus nähdään tärkeänä yhteiskunnallisia taitoja ja demokraattista toimintaa kehittävänä asiana. Koulun tulee tarjota oppilaille uusia ja monipuolisia tapoja kokea osallisuutta kuten että oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun. Siten oppilaat oppivat oman mielipiteensä ilmaisemista sekä yhteistyötaitoja ja kompromissien tekemistä. Osallisuuden toimintatavat ja käytännöt kehitetään yhdessä oppilaiden kanssa heidän ikä- ja kehitystasonsa huomioon ottaen.

Oppilaiden osallisuus luokassa vaatii aina osallisuuden mahdollistavan opettajan (Koskinen 2010). Opettajan hyvä itsetunto ja ideoiva ote luokatyöskentelyyn ovat yksi avain oppilaiden osallisuuteen. Tällaisten opettajien luokassa oppilailla on mahdollisuus toimia ja ajatella luovasti keskustellen, kun taas heikolla itsetunnolla varustetut opettajat toimivat useimmiten perinteisellä, opettajajohtoisella tavalla, jossa työskentelytavat ovat muodollisempia. (Paalasmaa 2014.) Aikuiset mahdollistavat tai estävät omalla toiminnallaan ja pedagogisilla ratkaisuillaan lasten osallisuuden. Osallistaminen edellyttää opettajalta vastuun antoa oppilailleen ja osin omasta kontrollista luopumista. Myös lasten tuottama tieto tulee ottaa käyttöön (Vrt. Kiili 2006, Öhrling 2006).

Opettajien tehtävänä on tukea lasten osallisuutta ja rakentaa samalla hyvää, yhteisöllistä luokkahenkeä, jossa jokaisella on oma paikkansa oppilasryhmän jäsenenä. Luokassa oppilaiden osallisuutta voidaan harjoitella esimerkiksi luokan omien sääntöjen laatimisella, josta iän ja ajattelutaitojen kehittyessä edetään vähitellen koko koulua koskevaan päätöksentekoon.

Oppilaiden on tärkeä päästä mukaan koulua koskevien päätösten, kuten kehittämisehdotusten ideointiin ja suunnitteluun. Päätösten tekeminen yhdessä ikätoverien ja opettajien kanssa kannustaa lasta osallisuuteen ja opettaa vastuuntuntoisuuteen. (Rasku-Puttonen 2005.)

Useiden tutkimusten mukaan lasten osallisuuden tunne ja osallistumisen mahdollisuudet ovat oleellinen osa kouluhyvinvointia. Koulussa viihtyminen ja oppiminen edistävät hyvinvointia ja oppilaan osallisuutta. Kouluhyvinvoinnin osatekijöitä ovat esimerkiksi koulun olosuhteet, oppilaiden sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Sosiaaliin suhteisiin liitetään mm. ryhmätyöskentely, kavereiden kanssa oleminen ja opettajien oikeudenmukainen kohtelu. Itsensä toteuttaminen on esimerkiksi mielipiteiden huomioimista, rohkaisevaa kannustusta opettajilta ja omatoimisten tehtävien tekemistä. Terveystilaan vaikuttavat henkilökohtaisen hyvinvoinnin tunteet, psyykinen ja fyysinen terveys, kunnolliset elinolot ja sosioemotionaaliset suhteet. (Honkanen ja Suomala 2009; Konu 2002; Janhunen 2013)

Öhrlingin (2006) tutkimuksessa todettiin, että lasten ottaminen osaksi luokan toimintaa lisää oppilaiden kouluhyvinvointia. Mitä enemmän opettaja antoi vastuuta oppilailleen, sitä enemmän he sitä ottivat huolehtiakseen. Oppilaat organisoivat hyvinvointia lisäävien toimintojen lisäksi omaa koulutyötään. Tutkimustuloksissa näkyi kokeilun aikaansaama oppilaiden positiivisuus ja hyvä mieli. Koulun henkilökunnan mukaan oppilaiden ulkoinen käytös ja asenne toisiaan kohtaan muuttuivat projektin aikana positiivisemmaksi. Oppilaiden vastuunotto vahvisti luokan yhteisöllisyyttä ja ryhmähenkeä. Samaan tulokseen päätyi Haataja (2014) tutkissaan vastuuseen kasvamista alkuopetuksessa. Kun oppilaat pääsivät pienten askareiden avulla tekemään valintoja, päättämään asioista ja antamaan palautetta toisilleen, heidän oma-aloitteisuutensa ja rohkeutensa ilmaista omia mielipiteitään kasvoi.

OSALLISTAVA TAPAUSTUTKIMUS

Jutta Kemppaisen pro gradu – tutkielmassa kartoitettiin, millaisia mahdollisuuksia oppilailla on olla osallisena koulun toiminnassa ja millaisia

ajatuksia osallisuus heissä herättää. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäivät opettajat ja koulun muu henkilökunta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja ajatuksia oppilaille on osallisuudesta ja sen määritelmästä. Toisella tutkimuskysymyksellä valotettiin oppilaiden kokemuksia osallisuudesta ja sen merkityksestä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin koulussa. Tutkimuksessa pyrittiin myös kuvailemaan, millaisilla konkreettisilla tavoilla osallisuus koulussa näyttäytyy.

Tutkimus toteutettiin osallistavana tapaustutkimuksena opettaja Paula Nikkilä-Rautajoen 6B-luokassa. Lapset olivat arvokkaita tiedontuottajia, ja he myös osallistuivat tutkimusprosessiin apututkijoina (vrt. Alderson 1999). Oman tiedon tuottamisen lisäksi apututkijat haastattelivat alemmien luokkien oppilaita. Lapset olivat tutkimusaiheen kannalta aktiivisia subjekteja, jotka osasivat parhaiten puhua omasta osallisuudestaan ja sen toteuttamisesta. (Vrt. Greene & Hogan 2005; O'Reilly, Ronzoni ja Dogra 2013.) Tutkimusaineistoja oli kolme; 6B-luokan apututkijoiden (N=14) kirjoittamat osallisuusmääritelmät, 2., 4. ja 5. luokan oppilaiden haastatteluaineistot (N=18) sekä apututkijoiden kirjoittama palaute tutkimusprosessiin osallistumisestaan.

TUTKIMUSPROSESSI

Lapsilla oli mahdollisuus osallistua koko tutkimusprosessiin, aina tutkimuksen suunnittelusta sen toteutukseen asti. 6B-luokan oppilaat toimivat omatoimisesti ja rohkeasti. Oppilaissa ei ollut havaittavissa tutkijan läsnäolon tuomaa jännitystä, vaan pikemminkin aika ajoin tutkija ja apututkijat olivat yhdenvertaisia ja toimivat yhteisen päämäärän hyväksi toinen toisiaan tukien. Oppilaiden osallisuuden taso ja määrä tutkimuksessa oli merkittävä (vrt. Thomas 2000).

Tutkija tapasi tutkimuksessa mukana olleet 6B:n apututkijat yhteensä viisi kertaa syksyn 2013 aikana. Ensimmäisen tapaamisen tavoitteena oli tutkimuksesta kertominen, tutkijan ja oppilaiden tutustuminen toisiinsa sekä osallisuuden käsitteen pohtiminen. Tutkija esitteli itsensä oppilaille mahdollisimman tuttavallisesti, jotta mahdollisilta tutkija-tutkittava -asetelmilta vältyttäisiin. Aluksi oppilaat saivat muutaman minuutin aikaa jutel-

la parin kanssa ja päättää asioista, joita he kuvailisivat toisistaan tutkijalle ja muille. Oppilaat paneutuivat tehtävään huolellisesti ja esittelivät toisensa kunnioittavasti. Vastavuoroisesti tutkija kertoi itsestään, mutta sen sijaan, että hän olisi esitelmöinyt itse, hän antoi oppilaiden kysellä asioita. Tutustumistapa tuntui luontevalta ja oppilaat esittivät omien mielenkiinnon kohteidensa mukaisia kysymyksiä. Tutkija kertoi oppilaille tieteellisen tutkimuksen teosta yleisesti sekä omasta tutkimusintressistä.

Tutkija ja apututkijat pohtivat osallisuuden käsitettä ja kirjasivat mielipiteitään. Pohdintatehtävän jälkeen he keskustelivat osallisuudesta yhdessä, käyden läpi sekä omia että tutkijan ennalta miettimiä määritelmiä osallisuudesta. Yllätykseksi näkemykset olivat pääosin yhtenevät. Yhdessä oppilaiden kanssa ajatukset osallisuudesta koottiin lyhyeksi muistioksi tulevaa tutkimusprosessia ja haastatteluja varten. Yhteinen ”huoneentaulu” näytti seuraavanlaiselta:

Osallisuus on...

mahdollisuus tulla kuulluksi,

mahdollisuus olla mukana,

mahdollisuus päättää, suunnitella ja vaikuttaa.

(6.lk oppilaat ja tutkija)

Tähän osallisuuden määritelmään palattiin useita kertoja tutkimusprosessin aikana. Ensimmäiset positiiviset osallisuuden tunteet koettiin, kun kaikki olivat tunnin lopuksi kiinnostuneita osallistumaan tutkimuksen tekoon. Tapaamisen lopuksi oppilaille jaettiin tutkimuslupa-anomukset. (vrt. Gretschel 2002a.)

Toinen tapaamiskerta oli suunnittelutunti, jonka aikana oppilaat ideoivat tutkimusta vapaasti kirjaten samalla ylös esille tulleita asioita. Jokainen oppilas oli saanut vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen ja kaikki olivat edelleen halukkaita toimimaan tutkimusapulaisina. Tehtävät jaettiin niin, että osa oppilaista toimi tutkittavien luokkien informoijina ja osa luokasta tuli toimimaan aineistonkerääjinä. Yhdessä päätettiin kerätä aineisto puolistrukturoidulla haastattelulla, jotta haastattelijan olisi mahdollista

tarkentaa kysymyksiä ja termejä, ja jotta haastateltavat saisivat vastata vapaasti ja omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2001; O'Reilly, Ronzoni ja Dogra 2013). Päätettiin, että haastattelut toteutetaan pareittain tai pienryhmissä. Siten haastatteluaineistosta saatiin mahdollisimman monipuolinen ja haastateltavat kokivat olonsa mahdollisimman rennoksi haastattelutilanteessa. Yhteisen keskustelun kautta haastateltaviksi päädyttiin valitsemaan kolme luokkaa 2., 4. ja 5.luokka-asteelta kattavan otoksen saavuttamiseksi. Valintaan vaikutti tutkimuseettinen näkökulma; rinnakkaisluokkien oppilaiden ajateltiin olevan liian tuttuja haastateltavia.

Oppilaat harjoittelivat haastattelua valmistelemalla pareittain valitsemastaan aiheesta muutaman kysymyksen ja haastatteleamalla luokassa parhaillaan olleita ensimmäisen vuoden opetusharjoittelijoita. Harjoituksen tarkoituksena oli tutustuttaa oppilaat haastattelun toteuttamiseen, pohtia oikeaa kysymyksenasettelua ja opetella kuuntelemaan vastauksia sekä kirjaamaan niitä ylös. Oppilaat olivat harjoituksesta innoissaan ja suorittivat useita haastatteluja omiin aiheisiin liittyvien kysymystensä avulla. Myös yhteistyökyky ja kompromissien tekeminen harjaantuivat, sillä haastattelu suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä parin kanssa.

Kolmannella tapaamiskerralla toteutettiin tutkimuksesta informointi tutkimukseen osallistuville luokille. Apututkijoiden kanssa kerrattiin tutkimuksen tavoitteet, aineistonkeruumenetelmään liittyvät käytännön asiat ja tutkimuslupien merkitys, jonka jälkeen he kävivät kertomassa kolmelle luokalle tutkimuksesta. Kuudesluokkalaiset apututkijat saivat vetovastuun info-tilaisuuksista tutkijan esiteltyä ensin lyhyesti itsensä ja tutkimuksen aiheen. Apututkijat suoriutuivat tehtävästään kiitettävästi ja tutkimuslupa-anomukset saatiin jaettua yhteensä noin kuudellekymmenelle oppilaalle. Aikaa lupien palautukseen annettiin viikko, ja lopulta haastatteluihin osallistui 18 oppilasta.

Neljäs ja viides tapaamiskerta apututkijoiden kanssa oli varattu haastatteluiden tekemiselle. Yhdessä luokanopettajan kanssa muodostettiin toimivat haastattelijaparit sekä yksi kolmen hengen haastattelijaryhmä, jotka vuorollaan ja tutkijan johdolla hakivat haastateltavat oppilaat luokista ja ohjasivat haastattelupaikalle. Haastateltavilla oli apunaan kirjalliset haastattelukysymykset ja toistensa tuki. Tutkija nauhoitti haastattelut, kirjasi ylös huomioita

ja seurasi sivusta toimien tarvittaessa tilanteen ohjaajana. Haastattelut toteutettiin kahtena peräkkäisenä päivänä. Haastattelun aiheena olivat oppilaiden osallisuuden kokemukset. Varsinaiset haastattelukysymykset olivat valmiiksi kirjoitettuja, mutta tilanteen mukaan joustavia (ks. Eskola ja Suoranta 2000):

1. Mitä osallisuus teidän mielestänne tarkoittaa? Keskustellaan osallisuudesta.
2. Miten koulussa voi olla osallisena?
3. Mihin asioihin oppilaat voivat vaikuttaa?
4. Millaisissa tilanteissa olet kokenut osallisuutta? Kerro esimerkki.
5. Miksi oppilaiden osallisuus on tärkeää? Miltä se tuntuu?

Vaikka haastattelutilanne tuntui olevan monelle haastateltavalle jännittävä kokemus, keskustelun edetessä jokainen sai halutessaan puheenvuoron, ja haastattelijat toimivat mallikelpoisesti pyrkiessään pitämään tilanteen rentona ja vuorovaikutuksellisenä. Mikäli haastattelu tuntui jumiutuvan, haastattelijat jatkoivat keskustelua kertomalla omia esimerkkejä osallisuuden määritelmästä ja osallisuuden näkymisestä koulussa.

Haastattelut nauhoitettiin myöhempää tarkastelua varten. Apututkijat hoitivat haastattelut erinomaisesti, ja vain muutaman kerran tutkija liittyi keskusteluun mukaan, lähinnä viedäkseen tilannetta eteenpäin tai esittääkseen tarkentavia apukysymyksiä haastateltaville. Haastattelujen kesto vaihteli kahdeksasta neljääntoista minuuttiin. Tutkijan näkökulmasta katsottuna haastattelutilanteista jäi myönteinen kuva jokaiselle osallistujalle.

HAASTATELTAVIEN KÄSITYKSET OSALLISUUDESTA

On tärkeä ymmärtää, että vaikka kasvattajan tehtävänä ei ole pyrkiä toteuttamaan lapsen jokaista toivetta, lapsia on kasvatettava toimimaan demokraattisten toimintaperiaatteiden mukaisesti. Osallisuuteen liittyvät vahvasti mielipiteen ilmaiseminen, toisten kuunteleminen, neuvottelu sekä kompromissien ja sopimusten tekeminen. Perustellessaan omia näkemyksiään ja kuunnellessaan muita lapsi kokee olevansa osallisena päätöksenteossa ja harjoittaa samalla sosiaalisia taitojaan, kuten itseilmaisua-, kuuntelu- ja neuvottelutaitojaan. (Vrt. Turja 2007.)

Haastateltavat määrittivät osallisuuden konkreettisten esimerkkien kautta, kuten osallistumisena kerhoihin, leikkeihin ja esityksiin kavereiden tai vertaisten kesken. Lisäksi osallisuuden nähtiin liittyvän yhteisen toiminnan sisältämiin sopimuksiin, kuten kompromissien tekemiseen. Oppilaat sisällyttivät osallisuuteen yhdessä asioista päättämisen ja mahdollisuuden vaikuttaa. Lasten mielipiteissä korostuivat vapaaehtoisuus ja koulussa olevan vapaa-ajan eli välituntien merkitys. Osallisuus miellettiin hetkiksi, jolloin oppilailla oli mahdollisuus valita itse osallistumisestaan leikkeihin ja peleihin eli tehdä itsenäisiä päätöksiä. Osallisuus nähtiin myös osaamisena.

- *Osallisuus on osata tai olla mukana jossain. (Oppilas 6.lk)*
- *Jos vaikka leikkii kavereitten kanssa niin päättää yhdessä mitä leikkiä. (Oppilas 2.lk)*
- *Että... on vaikka joku kilpailu niin mennee siihen rohkeasti mukaan. (Oppilas 2.lk)*
- *Öö... no sellasta että osallistuu johonki ja voi niinku päättää jostaki ku on siinä osallisena. (Oppilas 5.lk)*
- *Osallistumalla johonki kerhoon. (Oppilas 5.lk)*
- *...ja se voi tarkoittaa myös sitä että lapsella on sananvaltaa. (Oppilas 6.lk.)*

Kokonaisuudessaan osallisuuteen liittyvät päätöksenteko- ja vaikutusmahdollisuudet omassa luokassa että koko koulussa miellettiin melko vähäiseksi. Osallisuuden mahdollisuuksia koettiin kuitenkin olevan jonkin verran:

Haastattelija: No miten opiskelussa, onko ope se joka aina päättää?

Oppilas (4.lk): No opelle voi aina ehottaa jotaki...

Haastattelija: Toteutuuko se sitte se ehottaminen? Tekkeekö ope sen jossaki vaiheessa?

Oppilas (4.lk): No ei aina, joskus jos se käy kaikille.

Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä vaikeampaa heidän on sanallistaa osallisuuden määritelmää ja merkitystä. Suurin osa oppilaista määritteli

osallisuuden konkreettisten esimerkkien kautta, kuten osallistumisena johonkin toimintaan. Lasten ajatusmaailma perustuu todellisiin asioihin ja niihin kokemuksiin, jotka ovat jääneet mieleen jollain tapaa merkittävänä. Konkreettisen toiminnan kautta asioita opitaan, ja oppilaiden varttuessa tietoisuus toiminnan merkityksestä ja opittavista asioista kasvaa. Merkittävää on, että pienetkin oppilaat näkivät osallisuuden yhteisenä päätöksentekona ja vaikuttamismahdollisuuksina. Osallisuus toteutui tutkimuskoulussa jonkin verran, mutta sen muodot eivät olleet kaikille selviä.

APUTUTKIJOIDEN KOKEMUKSET OSALLISTAVASTA TUTKIMUSPROJEKTISTA

Apututkijoiden palautteen avulla toiminta voitiin koota selkeäksi kokonaisuudeksi ja mahdollistaa samalla oppilaiden osallisuuden jatkuminen aina tutkimuksen päättymiseen. Luokanopettajan mukaan tutkijan saapumista koululle odotettiin joka kerta innolla ja valmiina hyppäämään apututkijan rooliin. Myös tutkijan havaintojen perusteella tutkimusprosessiin osallistuminen ja vaikuttamisen mahdollisuus olivat luokalle mieluinen tehtävä. Apututkijoina toimineita kuudesluokkalaisia pyydettiin kirjoittamaan vielä tutkimusprosessin lopuksi palautetta tutkimukseen osallistumisen kokemuksistaan. Tutkija lähetti palautekysymykset etukäteen luokanopettajalle. Palautekysymykset olivat:

1. Miltä tuntui osallistua tutkimuksentekoon?
2. Mitä uutta opit?
3. Miten oppilaiden osallisuutta voisi mielestäsi lisätä?

Kuudennen luokan oppilailta saatu kirjallinen palaute tutkimusprosessiin osallistumisesta oli lähes yksimielisesti positiivista. Tutkimuksentekoon osallistuminen koettiin normaalista koulupäivästä poikkeavaksi ja mielenkiintoiseksi. Palautteista välittyi osallisuuden kokemuksiin vahvasti liittyvät mukanaolon ja vaikuttamisen mahdollisuudet.

*Oli mukavaa ehdotella mitä haastattelussa voitaisiin kysyä.
Ei olla ennen osallistuttu tuollaiseen juttuun...
Oli mukavaa ja mielenkiintoista olla mukana tutkimuksessa.*

Prosessiin vaikuttaminen on osallisuuden merkittävä ulottuvuus (Thomas 2000), mikä näkyy yllä olevissa aineistolainauksissa. Myös itsetunnon ko-
hoaminen ja oman roolin merkityksellisyys tulivat esiin. Oppilaat kokivat
mukanaolonsa myös tutkijan kannalta merkittäväksi ja kertoivat toisen aut-
tamisen tuovan hyvää mieltä.

*...on hauska auttaa toista jossain tärkeässä.
...kun menimme haastattelemaan niitä oppilaita niin tuntui kuin itse
olisi ollut tosi virallinen ja iso.*

Koska perusopetuksen tarkoituksena on kartuttaa oppilaan omia yleissi-
vistäviä tietoja ja taitoja, pyydettiin apututkijoita kertomaan oppimistaan
asioista. Uutta opittiin mm. osallisuuden käsitteestä ja merkityksestä,
osallisuuden keinoista ja mahdollisuuksista sekä tutkimuksen tekemisestä.
Oppilaat kertoivat oppineensa myös suunnitelmallisuutta ja kärsivällisyyt-
tä.

- *Opin, että mitä osallisuus oikeasti on.*
- *Opin tehdä suunnitelman alusta loppuun.*
- *...tarvitaan rauhallisuutta ja kärsivällisyyttä ja joskus kysymysten
keksiminen voi olla vaikeaa.*
- *...oikeasti kysymään järkeviä kysymyksiä.*
- *...ja opin sen myös jos haastatellaan ne asiat jotka kuulee niistä ei
saa puhua edes besulle.*

Palautteen viimeisessä kohdassa oppilailta pyydettiin ajatuksia ja ideoita
osallisuuden lisäämiseksi. Alussa toteutettujen infotuntien, haastatteluti-
lanteiden ja keskustelujen jälkeen oppilaille tuntui olevan helppoa ideoida
osallisuutta lisääviä toimenpiteitä ja keinoja oppimansa perusteella. Aloit-

teita olivat muun muassa oppilaskunnan entistä aktiivisempi toiminta, mielipiteiden kysyminen oppilailta ja erilaisten kerhojen lisääminen. Oppilaskunnan hallituksen toivottiin ottavan oppilaita aiempaa enemmän huomioon esimerkiksi mielipidekyselyiden avulla. Koulun aloitelaatikkoon toivottiin mahdollisuutta kirjoittaa useammin ja siihen jätetyille aloitteille haluttiin myös lisää merkityksellisyyttä.

- *Oppilailta voisi muihin asioihin pyytää mielipidettä vähän.*
- *...oppilaskunnan hallituksen pitäisi kysellä enemmän mitä haluamme tehdä.*
- *...koulun aloitelaatikkoon voisi olla kyniä ja papereita mihin ne aloitteet voisi kirjoittaa (niitä ei yleensä ole)...*
- *...voisi olla enemmän kerhoja.*

Oppilaat olivat innokkaita vaikuttamaan kouluasioihinsa entistä enemmän, esimerkiksi tämänkaltaisten tutkimusten ja kyselyjen avulla. Pääasiassa osallisuuteen koulussa oltiin kuitenkin tyytyväisiä:

- *Mun mielestä kuitenkin oppilaiden osallisuus on hyvä nyt.*

TUTKIMUKSEN YHTEYS MONITOIMIJUUSMALLIIN

Tämän pro gradu -tutkielman tulokset osoittavat, että oppilaiden osallisuuden mahdollistamisella saadaan aikaan oppimista, joka antaa lapsille valmiuksia tulevaisuuteen toimia aikuisena aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. Tulevaisuuden työelämän vaatimuksena on yhteistyötaitojen opettaminen koulutuksessa. Luovia ratkaisuja edistävä koulutus lähennee menetelmiltään työelämää: koulutus kannustaa kokeilemaan virheitä pelkäämättä ja toimimaan yhdessä. Koulutuksessa pitäisi yhä enemmän panostaa taitoihin tietojen rinnalla ja yhdessä tekemiseen yksilösuorittamisen sijaan. Opettajilla on tämän toteutumisessa keskeinen rooli. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2011.)

Opettajien pedagogiset orientaatiot ovat muuttuneet inkluusioideologian yleistyttyä ja Suomessa sovellettavan lähikouluperiaatteen tultua osaksi perusopetuksen lainsäädäntöä. Lähikoulun heterogeeniset oppilasryhmät ovat luomassa suomalaiseseen kouluun uusia osallisuutta ja toimijuutta korostavia ajattelumalleja, jotka vaikuttavat opettajien ammatilliseen identiteettiin ja työskentelytapoihin. Uuden orientaation syntyminen ei tapahdu hetkessä, vaan vaiheittain, jolloin vanhat orientaatiot ovat osittain läsnä edelleen. Perinteisesti opettajan työhön on kuulunut individualistinen työskentelytapa, samankaltaistava, homogeenisia ryhmiä suosiva opetus sekä oppilaita eristävät käytännöt. 90-luvulla toiseksi pedagogiseksi orientaatioksi edellisen rinnalle on noussut yksilöllisyyden korostaminen, jossa pyritään opetuksella vastaamaan yksilön tarpeisiin mahdollisimman tarkasti. Tällöin työskentelytapaan kuuluu opettajan asiantuntijuus ja autonominen asema. Uusin pedagoginen orientaatio ilmentää pyrkimystä inkluusiviseen kouluun. Vallitsevana on yhteistoiminnallinen työskentelytapa, joustavat opetusjärjestelyt sekä jaettu asiantuntijuus. Sen tavoitteena on kaikkien oppilaiden osallisuus omassa oppimisyhteisössään. Aikuiset rakentavat erilaisia oppimisympäristöjä, joissa pyritään akateemisten ja sosiaalisten taitojen tasapainoon. Koulussa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä, muun muassa yhteistoiminnallisuutta. Ryhmän jäsenyydestä huolehtiminen on tärkeää. Sosiaalinen kontrolli perustuu luokka- ja kouluyhteisön sopimukseen ja ohjaaviin keskusteluihin. Sosiaaliset ja tunne-aidot ovat osa opetussuunnitelmaa. (Mikola 2011.)

Osallisuuden mahdollistaminen ja tukeminen koulussa on opettajan vastuulla (Kiili 2006; Rasku-Puttonen 2005). Monitoimijuusmalli haastaa opettajat uudistamaan ammatillista identiteettiään ja pedagogista orientaatioaan tarkastelemalla lapsia merkittävänä tiedon tuottajina ja tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajina. Oppilaat eivät välttämättä osaa vaatia sellaista, mistä eivät tiedä. Monitoimijuusmallin mukaisesti Jutta Kemppaisen tutkimuksessa lapset saivat olla osallisena ja itse päättämässä ja vaikuttamassa tutkimuksen toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää oppilaiden osallisuuden kehittämisessä, sillä ne osoittavat, kuinka osallistava tutkimusprosessi kohotti siihen osallistuneiden 6. luokan apututkijoiden itsetuntoa ja kuinka pienetkin oppilaat osaavat tuoda esiin oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta

tähdellisiä seikkoja, kun heiltä niitä vain osataan kysyä. Osallisuus lisäsi oppilaiden toimintakykyä monin tavoin. Lasten neuvottelutaidot kehittyivät ja tunne omasta merkityksellisyydestä kasvoi. Tämän tyyppisen toiminnan lisääminen koulussa tukee koulun aikuisten työtä heidän pyrkiessään kasvattamaan oppilaista itsenäisiä ja vahvoja yhteiskunnan jäseniä. Tutkimus osoittaa, että osallistavalla koulutuksella edistetään entistä laajempaa yhteiskunnallista sosiaalista tasa-arvoa ja hyvinvointia.

LÄHTEET

- Alderson, P. 1999. Children as researchers. The effects of participation rights on research methodology. Teoksessa A. James & P. M. Christensen (toim.). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Alila, A., Gröhn, K., Keso, I. & Volk, R. 2011. Sosiaalisen kestävyyskäsite ja mallintaminen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja ja muistioita 2011:1. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=3216386&name=DLFE-15314.pdf. (Luettu 17.3.2014.)
- Cloke, C. & Davies, M. 1995. Introduction. Teoksessa C. Cloke & M. Davies (toim.). *Participation and empowerment in child protection*. Trowbridge: Redwood Books, Council of Europe 2011.
- Council of Europe. 2011. Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf. (Luettu 7.5.2014.)
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2011. Oivallus -loppuraportti. http://ek.fi/wp-content/uploads/Oivallus_loppuraportti.pdf. (Luettu 15.8.2014.)
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–96.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Greene, S. & Hogan, D. 2005. *Researching children's experience. Approaches and methods*. Trowbridge: Cromwell Press.
- Gretschel, A. 2002a. Johdanto. Teoksessa A. Gretschel (toim.). *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 7–10.
- Gretschel, A. 2002b. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 48–62.
- Haataja, A. K. 2014. ”Siinä pitäis pomottaa itseään...” Tapaustutkimus vastuuseen kasvamisesta alkuopetusluokassa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 286. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimuslehti* 24 (3).
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Unigrafia.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Tammi: Helsinki.
- Häikiö, L. 2000. Osallisuus kylässä: herrojen herkkua vai jokapäiväistä leipää. Tampereen Yliopisto.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemäna. Joensuu: Kopijyvä.
- Kaskela, M. & Kronqvist E.-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Jyväskylä: Gummerus.

- Kempainen, J. 2014. Osallisuus koulussa: osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.). Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän Yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>. (Luettu 4.2.2014.)
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.). Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–45.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>. (Luettu 7.5.2014.)
- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulmia osallistumiseen. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. Kasvatus 41 (1), 53 – 62. <http://elektra.helsinki.fi/login.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/41/1/osallisu.pdf>. (Luettu 18.5.2014.)
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2012. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos. http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf. (Luettu 15.4.2014.)
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. Research with children. Theory & practise. Lontoo: SAGE.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Unicef 2013. Lapsen oikeuksien sopimus. http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko. (Luettu 20.3.2014.)
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa: O. Luukkainen & R. Valli (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Thomas, N. 2000. Children, family and the state. Decision-making and child participation. Chippenham: Antony Rowe Ltd. <http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10057409&p00=nigel%20thomas>. (Luettu 8.5.2014.)
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.). Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–196.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Öhrling, K. 2006. Experiences of classroom research to increase schoolchildren's well-being. Teoksessa: A. Ahonen, K. Kurtakko & E. Sohlman (toim.). School, culture and well-being. ArctiChildren research and development findings from northern Finland, Sweden and Norway, and north-west Russia. Rovaniemi: University of Lapland, 69–83.



OPPILAIDEN OSALLISUUDEN TUKEMINEN YLÄKOULUUN SIIRRYTTÄESSÄ

Elli-Noora Varajärvi ja Tuija A. Turunen

Yläkoulun aloittaminen on tärkeä koulu-uran siirtymä, joka useimmille nuorille tarkoittaa uuteen, suureen ja tuntemattomaan kouluun menemistä sekä muutoksia opetusjärjestelyissä ja kaveripiirissä. Yläkoulun aloittaminen koetaan usein vaativaksi siirtymävaiheeksi, joka voi aiheuttaa oppimiseen ja sosio-emotionaaliseen hyvinvointiin liittyviä haasteita. Toisaalta yläkoulun aloittaminen tarjoaa uusia positiivisia haasteita ja antaa mahdollisuuden uuteen alkuun. Tässä artikkelissa tarkastellaan tätä tärkeää siirtymävaihetta oppilaiden näkökulmasta ja kerrotaan tutkimuksesta, jossa kuudennen luokan oppilaat valmistautuivat yläkouluun siirtymiseen. Tutkimusluokassa oppilaat saivat mahdollisuuden osallistua yläkouluun tutustumisen suunnitteluun ja toteutukseen. Toiminnan tarkoituksena oli antaa tilaa oppilaiden osallisuudelle ja sen avulla tukea onnistunutta yläkoulun aloittamista.

SIIRTYMINEN YLÄLUOKILLE

Suomessa siirryttiin yhtenäiseen perusopetukseen vuonna 1999, jolloin hallinnollinen jako ala- ja yläasteeseen poistui (Perusopetuslaki 628/1998). Hallinnollisesta uudistuksesta lähtien perusopetuksen yhtenäisyyttä on kehitetty myös käytännön tasolla ja ala- ja yläkoulun välistä eroa on pyritty vähentämään (Johnson, 2007). Vuonna 2013 peruskouluista 68 % oli vuosiluokat 1-6 käsittäviä alakouluja, 8 % vuosiluokat 7-9 käsittäviä yläkouluja ja 24 % vuosiluokat 1-9 käsittäviä yhtenäiskouluja (Tilastokeskus, 2013). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 asetti kehittämistavoitteeksi perusopetuksen yhtenäisyyden aina esiopetuksesta perusopetuksen päättövaiheeseen (Opetushallitus, 2004; Pietarinen, 2005) ja kouluissa on yhä enenevässä määrin kiinnitetty huomiota siirtymävaiheiden sujuvuuteen (Palviainen, 2009). Myös kansainvälisesti on herätty pohtimaan siirtymävaiheita ja niiden merkitystä lasten ja nuorten hyvinvoinnille (ks. esim. Benner, 2011; Educational Transitions and Change (ETC) Research Group, 2011). Erityisesti jatkuvuuteen ala- ja yläkoulun välillä on kiinnitetty huomiota, sillä suuri samanaikaisten muutosten määrä, esimerkiksi uudet koulutoverit, aineenopettajajärjestelmä ja uudet oppiaineet, voivat aiheuttaa stressiä tai heikentää hyvinvointia (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Vaikka perusopetuksen yhtenäisyyttä korostetaan, on yläkoulun aloittaminen edelleen siirtymävaihe nuoren elämässä. Siirtymälle tyypilliseen tapaan se merkitsee nuoren roolin ja sosiaalisen aseman muuttumista sekä tuntemattoman haltuun ottoa uudessa koulussa, joka on tavallisesti huomattavasti suurempi kuin alaluokkien koulu (Barber & Olsen, 2004). Siirtymä yläkouluun tapahtuu yleensä noin kahdentoista vuoden iässä, joka on Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan tärkeä ikä erityisesti poikien itsetunnon kehittymisen kannalta. Opettajien ja vanhempien tulisikin kiinnittää huomiota siihen, ettei siirtymä aiheuta liian suurta kuormaa lapsen itsetunnolle ja tuo lisää haasteita muutoinkin herkässä puberteettivaiheessa (Keltikangas-Järvinen 1994).

Elämänkaaren siirtymäkokemuksilla on taipumus kumuloidua. Aiemmat positiiviset ja negatiiviset siirtymäkokemukset vaikuttavat seuraaviin siirtymiin vuosien ja jopa vuosikymmenten jälkeen (Elder & Shanahan, 2006; Turunen, 2012). Onnistuneet siirtymät rakentavat hen-

kilölle siirtymäpääomaa, jolla tarkoitetaan siirtymistä selviytymiseen liittyviä taitoja ja tietoja. Siirtymäpääoman avulla henkilö hyödyntää tulevien siirtymätilanteiden mahdollisuuksia ja kohtaa niihin liittyviä haasteita (Dunlop, 2007). Lapsuuden ja nuoruuden siirtymäkokemuksilla on siten suuri merkitys myöhemmin elämänkaaren tapahtumiin ja valintoihin, joita henkilö tekee. Siksi onkin tärkeää, että siirtymä yläkouluun on onnistunut. Kun yläkouluun siirtymiseen liittyy positiivisia aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia, nämä onnistumisen voimavarat ovat käytössä myös tulevissa siirtymissä (Bronfenbrenner, 2005).

Yläkouluun siirtyvien oppilaiden kokemuksista ja odotuksista on tehty useita tutkimuksia. Pietarisen (1999) tutkimustulosten mukaan oppilaat pohtivat eniten sosiaalisia suhteita muiden oppilaiden ja opettajien välillä ja monet odottavat sosiaalisen verkostonsa kasvavan ja vahvistuvan. Myös Evangelou et al. (2008) ja Zeedyk et al. (2003) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia: yläkoulun valinnassa kaverisuhteiden pysyvyys muodostuu keskeiseksi valintakriteeriksi. Sosiaaliseen ryhmän muodostuminen ja siihen liittyminen on olennaista nuorelle (Pietarinen, 1999). Kaverisuhteiden lisäksi uudet opetuksen sisällöt ja uuden koulun käytännöt näyttäytyvät tutkimustulosten valossa asioina, joita oppilaat pohtivat siirtymävaiheessa. Siirtyminen aineenopettajajärjestelmään ja mahdollisesti kohoava vaatimustaso mietittyvät oppilaita, vaikka niihin suhtaudutaan pääosin positiivisesti (Pietarinen, 1999; Zeedyk et al., 2003). Uusi fyysinen ympäristö saatetaan kokea pelottavaksi; oppilas voi esimerkiksi pelätä eksyvänsä koulurakennuksessa (Zeedyk et al., 2003).

Yläkoulun aloittamista voidaan pitää onnistuneena, kun nuoren itseluottamus ja itsetunto vahvistuvat, hän solmii uusia ystävyysuhteita, sopeutuu koulun arkeen ja uusiin rutiineihin ja on kiinnostunut koulunkäynnistä ja opiskelusta (Evangelou et al., 2008). Siirtymän onnistumiseen vaikuttaa monitoimijainen yhteistyö, jossa opettajat, oppilaat, vanhemmat ja opiskeluhuollon asiantuntijat tuovat siirtymäprosessiin oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa. Lisäksi hallinnolliset ratkaisut, kuten oppilassijoittelu, vaikuttavat siirtymien onnistumiseen ja sujuvuuteen. (Holopainen et al., 2005.) Onnistunut siirtymä onkin monen asian summa; siinä yhdistyvät konkreettinen ympäristönvaihdos, uudet opettajat ja koulutoverit sekä oppilaan oppiminen, persoonallinen ja sosiaalinen kehitys (Holopainen et al., 2005).

Tässä artikkelissa tarkastellaan yläkouluun siirtymistä oppilaiden näkökulmasta ja kerrotaan projektista, jossa 6. luokan oppilaat tutkivat itse yläkouluun siirtymistään syyslukukaudella, hyvissä ajoin ennen tulevaa syksyä ja yläkoulun aloittamista. Projekti alkoi oppilaiden ennako-odotusten kartoituksella ja tutustumispäivän suunnittelulla. Tämän jälkeen luokka vieraili yläkoulussa. Muutaman päivän päästä vierailusta luokassa järjestettiin palautekeskustelu, jossa oppilaat arvioivat, mitä asioita on hyvä tietää yläkouluun siirtymisen vaiheessa. Palautekeskustelun pohjalta oppilaat laativat esitelmiä yläkoulun aloittamisesta koulun muille 6. luokkalaisille.

YLÄKOULUN ALOITTAMINEN EKOLOGISENA SIIRTYMÄNÄ

Yläkoulun aloittamista voidaan tarkastella ekologisena siirtymänä Bronfenbrennerin ekologisen teorian viitekehyksessä. Ekologisella siirtymällä tarkoitetaan muutoksia yksilön roolissa ja asemassa silloin, kun ekologinen ympäristö muuttuu. Siinä keskeiseksi inhimillisen kehityksen kontekstiksi muodostuu yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus, jossa yksilö toimii aktiivisena oman kasvunsa ja kehityksensä subjektina. Vuorovaikutus on kaksisuuntaista niin, että ympäristö ja yksilö vaikuttavat toisiinsa. Bronfenbrenner (1979) jakaa ympäristön neljään sisäkkäiseen tasoon: mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoon. *Mikrosysteemi* on kokonaisuus, jossa yksilö elää ja toimii, esimerkiksi perhe tai koulu. Nuoren siirtyessä kouluasteelta toiselle hän siirtyy uuteen mikrosysteemiin. Samalla hänen roolinsa, asemansa ja häneen kohdistuvat odotukset muuttuvat. Tässä ekologisessa siirtymässä muodostuu uusi *mesosysteemi*. Se on kahden tai useamman mikrosysteemin muodostama kokonaisuus, jossa keskiössä on mikrosysteemien kasvatuskulttuurien kohtaaminen. *Eksosysteemi* on ympäristö, joka vaikuttaa yksilöön välillisesti, mutta hän ei itse ole siinä läsnä. Esimerkiksi ylä- ja alakoulun opettajien suunnittelu- ja siirtopalaverit kuuluvat oppilaan eksosysteemiin. *Makrosysteemi* sisältää yhteisön kasvatusta ohjaavat ja säätelevät arvo- ja normijärjestelmät, jotka määrittävät esimerkiksi yläkouluun siirtymisen ajankohdan ja ala- ja yläkoululaiselle asetetut odotukset. (ks. Puroila & Karila, 2001.)

Siirtymä voidaan jakaa preliminaali-, liminaali- ja postliminaalivaiheisiin siirtymätutkimuksessa laajasti sovelletun van Gennepin (1960) kulttuu-

riantropologian kenttään sijoittuvan siirtymäriittiteorian pohjalta. *Preliminaalivaiheessa* valmistaudutaan tulevaan siirtymään ja aletaan vähitellen tehdä eroa vanhaan statukseen ja vanhaan ympäristöön (Lam & Pollard, 2006). *Liminaalivaiheessa* tapahtuu itse siirtymä, jossa irrottaudutaan vanhasta ympäristöstä ja liitytään uuteen. Se merkitsee aiemman mukavuusalueen taakse jättämistä ja monien tuntemattomien asioiden, kuten uuden ympäristön, ihmisten ja kulttuurin kohtaamista (Fabian, 2007). *Postliminaalivaiheessa* yksilö vähitellen liittyy uuteen yhteisöön, omaksuu uuden aseman ja roolin ja tulee uuden yhteisön jäseneksi (Lam & Pollard, 2006). Siirtymän hahmottaminen monivaiheisena prosessina tuo siihen ajallisen näkökulman. Alakoulusta yläkouluun siirtymä on vaiheittain etenevä yksilöllinen prosessi. Jotkut nuoret sopeutuvat uuteen ympäristöön nopeasti ja omaksuvat uuden asemansa ja uudet vaatimukset helposti, kun taas toiset tarvitsevat enemmän aikaa ja tukea siirtymäprosessissaan (Evangelou et al., 2008).

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten 6. luokkalaiset kokevat siirtymisen yläkouluun ja miten heidän osallisuuttaan voidaan tukea siirtymäprosessissa. Tutkimus toteutettiin etnografista otetta hyödyntäen luokassa, jossa tulevaa yläkouluun siirtymistä alettiin pohjustaa syyslukukauden loppupuolella. Tutkija osallistui oppilaiden elämään koulussa, havainnoi siirtymään valmistautumista ja keräsi oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia haastatteluiden ja kirjallisten tehtävien avulla (ks. Hammersley & Atkinson, 1995). Etnografialle tyypilliseen tapaan aineisto on monipuolista koostuen tutkijan havainnointimuistiinpanoista ja tutkimuspäiväkirjasta, haastattelulitteraateista ja oppilaiden tuotoksista (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Lasten ottaminen mukaan heitä koskevaan tutkimukseen on linjassa YK:n *Lapsen oikeuksien julistuksen* kanssa, jonka mukaan lasta on kuunneltava häntä itseään koskevissa asioissa (Dockett & Perry, 2007). Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tuodaan esiin lasten maailman konteksteja ja kiinnitetään huomiota lasten esiin tuomiin asioihin (Karlsson, 2012). Lasten ottaminen mukaan tutkimusprosessiin tukee heidän osallisuuttaan ja

toimijuuttaan ja sitä kautta turvallisuuden, yhteisöllisyyden, pätevyyden ja merkittävyyden tunteita (ks. Salovaara & Honkonen, 2011).

Tutkimuksen toteuttamisessa pyrittiin *tiheään kuvaukseen* ja oppilaiden valtaantumiseen, jotka Jonesin (2010) mukaan ovat etnografisen tutkimusotteen keskeisiä tekijöitä. Tiheässä kuvauksessa tarkastellaan inhimillisen toiminnan merkityksiä ja ihmisten välisiä vuorovaikutussysteemejä kulloisessakin kulttuurisessa kontekstissa ja käsitteellistetään sitä kautta tutkittavaa ilmiötä (Geertz, 1973; Light, 2010). Tässä tutkimuksessa tiheä kuvaus näyttäytyi yläkouluun siirtymisen prosessina, jossa oppilaat ja muodostuva uusi mesosysteemi olivat vuorovaikutuksessa. Tutkimukseen osallistujien *valtaantuminen* mahdollistui kun heille tutkimuksen aikana tarjoutui mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä ja hankkia uusia tietoja ja taitoja (Goldring, 2010). Tässä tutkimuksessa keskiössä olivat oppilaiden osallisuus omassa siirtymässään, heidän kiinnostuksen kohteensa ja huolen aiheensa, joihin tutkimushankkeen aikana haettiin vastauksia.

TULOKSET

Jännittää uus luokka ja kaverit

Tutkimuskoulu oli luokat 1-6 sisältävä alakoulu, jossa yläkouluun siirtymisen tarkoitti uuteen kouluun menemistä. Useimmat oppilaat olivat siirtymässä noin kilometrin päässä sijaitsevan yhtenäisen peruskoulun yläluokille.

Siirtymän valmistelu alkoi tutkimusluokassa oppilaiden ennakkoajatusten kartoituksella. Luokanopettaja keräsi oppilailta mietteitä yläkouluun siirtymisestä luokassa olevaan postilaatikkoon. Niissä oppilaat pohtivat erityisesti sosiaalisiin suhteisiin liittyviä asioita, ja huolenaiheina olivat tuleva luokkakoko, kaverien saaminen ja luokkayhteisöön sopeutuminen. Huolenaiheet olivat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa (Evangelou et al., 2008; Zeedyk et al., 2003). Toinen ennakkokyselyssä esille noussut teema oli yläkoulun käytännöt ja niistä selviytyminen. Oppilaille ei vielä ollut kokemusta yläkoulusta ja tuntemattoman kulttuurin kohtaamiseen liittyvät pohdinnat näkyivätkin selkeästi (ks. Fabian, 2007). Barberin ja Olsonin

(2004) mukaan koulu ja sen käytänteet ovat keskeinen tekijä siirtymän onnistumisessa ja niiden merkitys näkyy myös tässä tutkimuksessa.

Ennakkokartoituksessa keskeisiksi nousseista aiheista järjestettiin luokassa ryhmäkeskusteluita, joissa oppilaat saivat yhdessä pohtia heille tärkeitä asioita. Ryhmäkeskustelua viriteltiin muistelemalla koulunaloittamiskokemuksia ja oppilaiden kokemuksia koulun vaihtamisesta. Keskusteluissa jatkettiin tärkeäksi nousseen teeman, sosiaalisten suhteiden, pohtimista:

Oppilas 1: Alussa saattaa olla vähän vaikeaa.

Oppilas 4: No vaikka ko ei silleen tiiä hirveesti niitä ihmisiä ketä siellä on

*Oppilas 3: No vaikeetahan se varmaan on
(Ryhmä 3)*

Sosiaalisten suhteiden lisäksi oppilaat pohtivat keskusteluissa esimerkiksi koulupäivien pituutta, aineenopettajajärjestelmää, koulun kokoa, meteliä, luokanvalvojaa, läksyjä ja opiskelun haastavuutta. Keskustelua herätti myös vaatimus itsenäisemmästä vastuunkannosta:

Tutkija: No miten teidän mielestä yläkoulu eroaa alakoulusta?

Oppilas 3: Siellä on kaikki tunnit saattaa olla erissä luokassa ja opettajat.

Oppilas 1: Enemmän aineita.

Oppilas 3: Ja vastuuta enemmän itellä.

*Oppilas 1: Ja siellä on luokanvalvojat.
(Ryhmä 3)*

Kun oppilailta kysyttiin, mistä he olivat saaneet tietoa yläkoulusta, he kertoivat kuulleensa siitä kokeneemmalta lähipiiriltä, kuten serkuiltaan, sisarusiltaan, vanhemmiltaan ja naapureilta.

Tutkija: No, keneltä oot kuullu yläkoulusta?
Oppilas 5: Naapurilta
Oppilas 2: Isoveljeltä
Tutkija: Joo-o. Sitte, ootteko te kuullu keltään?
Oppilas 3: En mie oo ainakaan
Tutkija: Ooksää?
Oppilas 6: E
(Ryhmä 2)

Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että perhe ja lapsen lähipiiri muodostavat tärkeän tiedonlähteen yläkouluun siirtymisen aikana. Perheen jäsenet rohkaisevat, kannustavat, rauhoittelevat ja antavat tietoa, neuvoja ja vinkkejä siitä, miten yläkoulussa selviää (Evangelou et al., 2008). Eri-tyisesti vanhemmilla on suuri merkitys lapsen suunnistaessa muuttuvassa ympäristössään ja uudessa tilanteessa (Osborn, McNess, & Pollard, 2006). Perheen ja lapsen lähipiirin merkitys keskeisenä siirtymää tukevana mikrosysteeminä on siis tärkeä.

Kysyä seiskoilta, että miltä tuntui siirtyä yläkouluun

Ryhmäkeskusteluiden jälkeen luokassa alettiin suunnitella vierailua yläkouluun. Oppilaat keskustelivat aluksi opettajan johdolla siitä, kenet he halusivat tavata kouluvierailulla ja mihin paikkoihin he halusivat tutustua. Sen jälkeen oppilaat keskustelivat keskenään pienryhmissä yläkouluvierailusta. Oppilaiden keskustellessa opettaja, tutkija ja hankehenkilökunta (n=4) kirjoittivat seinillä oleviin papereihin henkilöt, jotka oppilaat halusivat vierailullaan tavata. Sillä välin oppilaat miettivät, millaisia kysymyksiä he halusivat henkilöille esittää. Kysymykset kiinnitettiin seinälle oleviin papereihin niiden henkilöiden kohdalle, joille ne haluttiin esittää. Työskentelyn päätteeksi oppilaat päättivät, ketkä esittävät kysymykset vierailun aikana.

Oppilaat halusivat tavata vierailunsa aikana kavereitaan ja heidän lisäksi seitsemäsluokkalaisia ja muiden koulujen kuudesluokkalaisia. Tämä tulos vahvistaa aiemmissa tutkimuksissa havaitun seikan vertaistuen ja kaverisuhteiden merkityksen voimavarana yläkouluun siirtymisen vaiheessa

(Benner, 2011; Newman & Blackburn, 2002), joskin tutkimuksissa on raportoitu myös ikätovereiden päinvastaisesta vaikutuksesta 'kauhutari-
noiden' kertojina (Delamont, 1991). Oppilaat halusivat tavata myös opinto-
ohjaajan, luokanvalvojan, opettajia, ruokalan henkilökuntaa ja rehtorin.
Henkilöt ja heille esitettävät kysymykset ovat taulukossa 1.

Taulukko 1 Oppilaiden valitsemat henkilöt ja heille esitettävät kysymykset

HENKILÖ	KYSYMYKSET
Oppilaat	<ol style="list-style-type: none"> 1) Kuinka pitkiä tunnit ovat? 2) Miltä tuntui siirtyä yläkouluun? 3) Onko ruoka hyvää? 4) Mikä on koulun parasta ruokaa?
Opinto- ohjaaja	<ol style="list-style-type: none"> 1) Miten koulunkäynti vaikuttaa ammatin hakuun? 2) Kuinka monta valinnaisainetta on? 3) Mitä uusia aineita tulee?
Luokan- valvoja	<ol style="list-style-type: none"> 1) Oletko joka tunti valvomassa? 2) Kuinka pitkiä koulupäivät ovat?
Opettajat	<ol style="list-style-type: none"> 1) Saako kesken tunnin käydä vessassa? 2) Saako pelata puhelimella tunnilla? 3) Mitä saa tehdä luokassa ja mitä ei?
Rehtori	<ol style="list-style-type: none"> 1) Onko täällä koulussa turvallista olla? 2) Mistä asioista joutuu rehtorin kansliaan? 3) Mistä asioista saa jälki-istuntoa?
Ruokalan väki	<ol style="list-style-type: none"> 1) Montako ruokavaihtoehtoa on yhtenä päivänä? 2) Onko ruoissa aina porkkanaa? 3) Kuinka monta laktoositonta ruokalajia heillä on?

Kysymysten suunnittelun lisäksi luokasta valittiin kaksi vapaaehtoista, joiden tehtävänä oli kirjoittaa vierailua pohjustava kirje yläkoululle. Kirje päättyi seuraavaan muotoon:

Hei [] koulun väki!

Olisimme tulossa luokkamme kanssa vierailulle kouluunne perjantaina 15.11. klo 8.30–9.30. Olisimme iloisia jos voisimme tulla. Olemme suunnitelleet yhdessä vierailumme sisältöä, josta haluamme nyt kertoa teille.

Haluaisimme tavata seuraavia henkilöitä: rehtori, ruokalan väkeä, opettajia, luokanvalvojia, koulukuraattori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, tukioppilaita sekä muita yläkoulun oppilaita. Haluaisimme tavata myös muita kuutosluokkalaista. Olisimme iloisia, jos ainakin osa pääsisi esittäytymään meille. Esittäisimme mielellämme teille kysymyksiä yläkoulusta. Tahtoisimme nähdä näitä koulun paikkoja: joitakin aineenopetusluokkia, rehtorin huone, välituntialue, ruokala, terkkarin huone. Meidän luokassa on 21 oppilasta. Lisäksi vierailulle tulevat opettaja ja viisi muuta aikuista.

Ystävällisin terveisin

[koulun ja luokan nimi]

Päivässä parasta oli se, että sai nähdä toisen koulun

Oppilaiden suunnittelema vierailu yläkouluun toteutettiin marraskuun puolessa välissä. Vierailu oli koulupäivän ensimmäinen asia ja oppilaat tulivat kellojen soidessa nopeasti luokkaan, jossa vallitsi jännittynyt tunnelma. Omasta koulusta lähdettiin yhdessä kävellen kohti yläkouluun. Sinne saavuttaessa oppilaat kuvailivat koulua 'sairaalamaiseksi' ja 'isoksi', mutta joidenkin mielestä se oli 'normaali'. Osa oppilaista oli vierailut koulussa aiemmin, mutta suurimmalle osalle se oli uusi paikka.

Vierailuun oli varattu tunti ja sen aikana oppilaat tapasivat koulun rehtorin, koulukuraattorin, terveydenhoitajan, koulusihteerin, opinto-ohjaajan ja kaksi keittiöhenkilökunnan jäsentä. Koulun oppilaita edustivat kolme oppilaskunnan hallituksen jäsentä. Kyselytilaisuus järjestettiin koulun ruokalassa ja sen aluksi henkilökunta esitteli itsensä. Oppilaat kysyivät heiltä etukäteen suunnittelemansa kysymykset ja niihin vastattiin oppilaita kiinnostavalla ja heidät huomioivalla tavalla. Tämän jälkeen tehtiin opastettu kierros koulun tiloihin kolmen koulun oppilaan johdolla. Oppilaille esiteltiin terveydenhoitajan ja kuraattorin huoneet, aineenopetustiloja ja opettajienhuone. Tutustumiskierroksen alku sattui välitunnin aikaan. Koulun oppilaiden kohtaaminen sai vierailijat hiljenemään ja he kulkivat vakavina seinän vieressä jonossa. Poikien törmätessä tuttuihin kuului myös kirosanoja. Esittelykierros päättyi koulun aulaan, jossa vierailijat osallistui-
vat koulun aamunavaukseen.

Paluumatkalla omalle koululle jaettiin vierailun kokemuksia ja pohdittiin, miltä vierailu oli tuntunut ja miltä koulu vaikutti. Vastauksia tuli laidasta laitaan, esimerkiksi *'hyvältä', 'isolta', 'ahdistavalta'* ja *'siistiltä'*. Joku mainitsi, että *'koulussa oli liikaa oppilaita'*. Kun ensivaikutelmat oli purettu, oppilaat vapautuivat ja jännitys purkautui. Oppilaat juttelivat vilkkaasti keskenään ja parijono muuttui vapaaksi muodostelmaksi.

Palattuaan koululle oppilaat kirjoittivat kirjoitelmat vierailusta. Siinä oppilaita pyydettiin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Miltä koulu näytti ulkopuolelta? Oliko paikka ennestään tuttu?
- Mihin koulun tiloihin tutustuitte?
- Ketä tapasit päivän aikana?
- Mitä uutta sait tietää? Tiesitkö jotain jo ennestään?
- Jäikö jokin asia mietityttämään?
- Mikä oli päivässä parasta?
- Saitko kysymyksiisi vastauksen?
- Miltä ajatus yläkouluun siirtymisestä tuntuu?

Kirjoitelmat ohjeistettiin alkamaan samalla tavalla:

Kirjoitelman aloitus: Kokoonnuimme 15.11.2013 aamulla luokkaamme, josta lähdimme yhdessä kävellen kohti yläkoulua. Matka taittui kävellen nopeasti. Määränpäähän lähestyessä koulu ja koulun piha näyttivät mielestäni...

Kirjoitelmissa oppilaat kuvasivat ensivaikutelmaa koulurakennuksesta ja pihasta. Suurin osa kuvasi niitä isoiksi, mutta muutamassa kirjoituksessa niiden kerrottiin olevan pieniä, ahtaita ja pelottavia.

Koulu ja koulun piha näyttivät mielestäni isoilta. Toki leikkivälineitä ei ollut paljon, mutta suuri se silti oli.

Oppilaat kertoivat myös vierailulla kohtaamistaan uusista asioista ja kysymyksiinsä saamista vastauksista kuten ruokailusta, oppituntien pituudesta ja välituntikäyttäytymisestä. Lähes jokaisessa kirjoitelmassa koulupäivän parhaaksi asiaksi nostettiin vierailu ja erityisesti henkilökunnan tapaaminen oli tärkeä:

*Parasta oli että näki joitakin aikuisia.
Päivässä parasta oli kun kävelimme ympäri koulua.
Näimme paljon eri paikkoja.*

Vierailu oli ensimmäinen kokemus tulevasta yläkoulusta ja sen toiminnoista, rooleista ja ihmisten välisiin suhteista (ks. Puroila & Karila, 2001). Kirjoitelman viimeisenä kohtana oli kysymys siitä, miltä yläkouluun siirtyminen tuntui vierailun jälkeen. Tunnelmat vaihtelivat jännittävästä mukavaan, muutamassa vastauksessa oppilas odotti innolla siirtymistä. Vain yhdessä kirjoitelmassa siirtymisen kerrottiin tuntuvan ahdistavalta.

Yläkouluun siirtyminen on mielestäni nyt kivempaa kuin mitä luulin. Ajatus yläkouluun siirtymisestä on mukavaa, mutta vähän jännittää.

Oppilaiden kokemukset olivat tunne- ja motivaatiolatautuneita, mikä näkyi niiden purkautumisena paluumatkalla yläkoululta ja kirjoitelmissa. Ne määrittivät oppilaille uuden ympäristön subjektiivisen, yksilöllisen merkityksen (ks. Bronfenbrenner, 2005).

Tuntuu ihan mukavalta mennä yläkouluun

Vierailua käsiteltiin vielä muutaman päivän jälkeen luokan palautekeskusteluissa. Kukin oppilas pohti tuntemuksiaan *Fiilislomakkeessa* (taulukko 2). Siinä he kertoivat, mitkä asiat on tärkeä tietää siirryttäessä yläkouluun ja arvioivat tuntemuksiaan värien avulla. Vihreä väri merkitsi positiivista fiilistä, keltainen neutraalia ja punainen negatiivista fiilistä. Lomake oli oppilaista tärkeä ja he täyttivät sitä huolellisesti.

Kyselylomake vierailun jälkeen

LAITA RASTI RUUTUUN, JOS TÄMÄ ON MIELESTÄSI TÄRKEÄÄ TIETOA
KUUDESLUOKKALAISILLE TULEVAA YLÄKOULUUN MENEMISTÄ VARTEN

Valinnaisaineet: montako saa ottaa, milloin alkaa, mitä ne voivat olla?

Oppitunti: pituus, montako tuntia päivässä, mitä saa tehdä?

Opettajat: mikä on luokanvalvoja ja aineenopettaja, koska näkee luokanvalvojaa?

Muu henkilökunta (koulukuraattori, terveydenhoitaja, koulusihteeri):

mitä tekevät? mistä löytää, miten tavoittaa?

Opinto-ohjaaja (opo): mitä tekee? Opon tunnit, opiskelun vaikutus ammattiin?

Yläkoulun oppilaiden kokemukset: saako helposti kavereita? Miltä tuntui siirtyä?

Onko vapaampaa?

Ruoka: vaihtoehtojen määrä, erityisruokavaliot, onko ruoka hyvää?

Koulun turvallisuus

Rehtori: mistä joutuu jälki-istuntoon tai rehtorin puhutteluun?

Välitunti: mikä on välituntialue ja saako olla sisällä?

Uudet luokat: koska saa tietää luokkajaon? Saako toivoa kavereita?

Uudet aineet: mitä aineita tulee? Mitkä loppuu jo seiskalla?

VÄRITÄ RUUTU FIILIKSESI MUKAAN:

Vihreä - hyvä fiilis

Keltainen - neutraali fiilis

Punainen - huono fiilis

Vierailu yläkoululle viime viikolla

Yläkouluun lähteminen syksyllä

Oppitunnin pituus yläkoulussa (60min)

Oppilasmäärä yläkoulussa (710 oppilasta)

Koulurakennus

Kiertely käytävillä välitunnin aikana

Yläkoulun väen koulun esittely

Kavereiden saaminen yläkoulussa

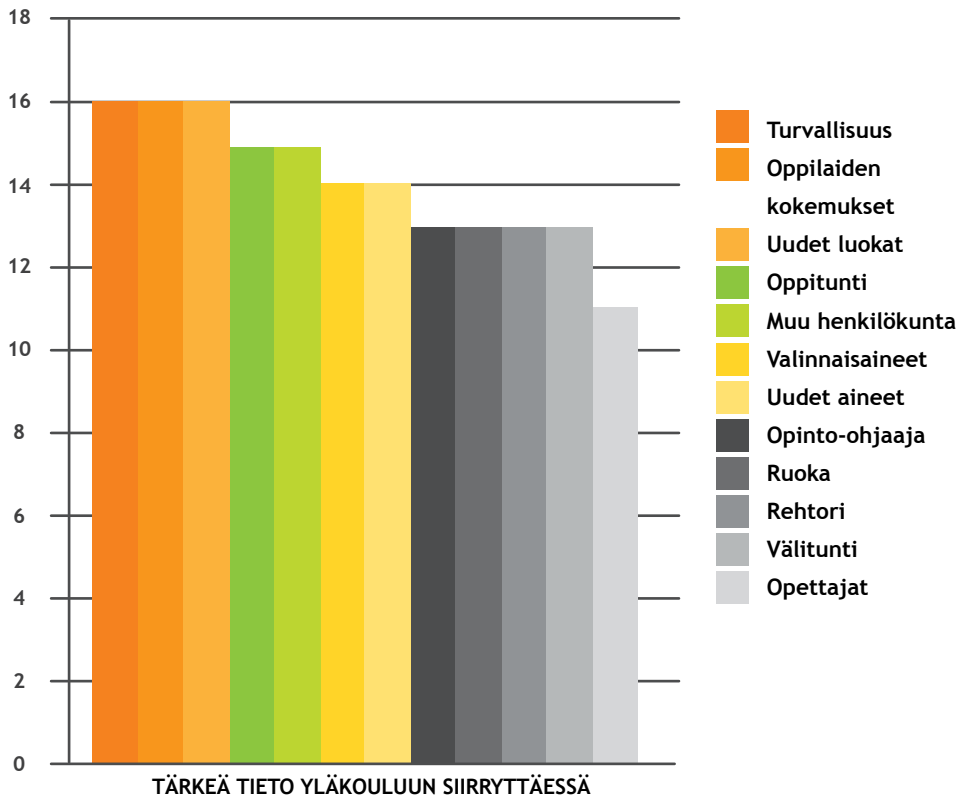
Uusi luokkajako

Oppilaskunnan hallituksen toiminta

Kiertely käytävillä oppitunnin aikana

Ruokailu yläkoulussa

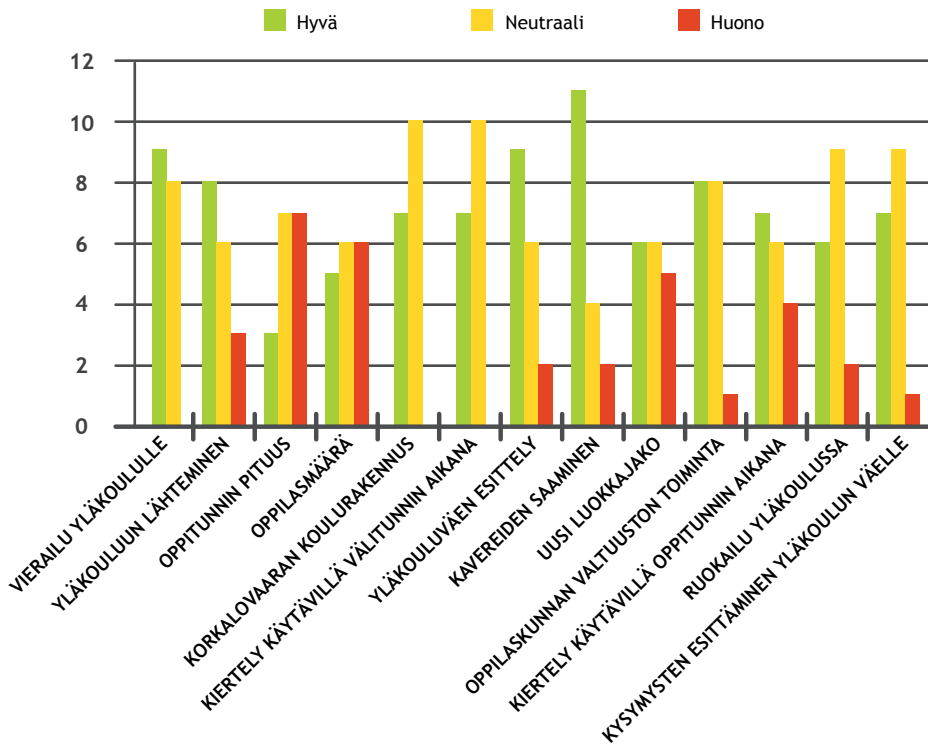
Kysymysten esittäminen yläkoulun väelle



Kuvio 2 Tuntemukset yläkouluun vierailun jälkeen

Oppilaat nostivat tärkeimmiksi asioiksi turvallisuuden, yläkoulun oppilaiden kokemukset ja uudet opetustilat. Vähiten tärkeää oli tieto opettajista. Siihen saattoi vaikuttaa se, että vierailupäivänä oppilailla ei ollut mahdollisuutta tavata opettajia. Turvallisuuden nouseminen tärkeimmäksi asiaksi ei olisi välttämättä tullut näin selkeästi esille aikuisjohtoisessa prosessissa. Maslowin tarvehierarkia määrittää turvallisuuden tunteen perustarpeeksi, jonka tyydyttyminen on ehto kehittyneempien tarpeiden kuten esimerkiksi älyllisten tarpeiden esiintymiselle (Maslow & Frager, 1987). Tästä näkökulmasta oppilaiden turvallisuuden priorisointi on ymmärrettävää. Turvallisuus ei ole vain fyysistä turvallisuutta, vaan sisältää pysyvyyden ja vakauden, suojan ja suojelun sekä järjestyksen ja ennakoitavuuden tarpeita (Maslow & Frager, 1987). Jos nämä turvallisuuden tarpeet täyttyvät vajavaisesti, yläkouluun siirtyvän oppilaan kehittyneemmät tarpeet ja motivaatio siirtymävaiheessa ovat vaarassa ja onnistunut siirtymäprosessi voi olla uhattuna.

Fiilislomakkeessa kysyttiin myös oppilaiden tuntemuksia yläkouluvierailun jälkeen. Kyselyn tulos on koottu Kuvioon 2.



Kuvio 2 Tuntemukset yläkouluun vierailun jälkeen

Eniten 'hyvä' -ääniä keräsi kavereiden saaminen. Tämä vahvistaa aiempien tutkimusten tulokset kavereiden merkityksestä yläkouluun siirtymisessä (Benner, 2011; Evangelou et al., 2008). Kavereiden saamiseen liittyy myös melko paljon 'huono' -ääniä saaneet koulun oppilasmäärä ja uusi luokkajako, jotka voivat olla estämässä vanhojen kaverisuhteiden säilymistä tai edellyttää uusien kavereiden löytämistä. Myös vierailu kokonaisuudessaan, kouluväen esittely ja oppilaskunnan hallituksen esiintyminen saivat paljon 'hyvä' -ääniä. Ne mahdollistivat uuteen ympäristöön tutustumisen ja ennakkokatsauksen tulevan liminaalivaiheen tuntemattomiin asioihin ja toimintoihin (ks. Fabian, 2007; Lam & Pollard, 2006).

Rehtori sanoi, että koulussa on turvallista

Prosessin viimeisessä vaiheessa oppilaat suunnittelivat, mitä he haluavat kertoa muille kuudesluokkalaisille vierailustaan ja yläkouluun siirtymisestä. Ryhmissä keskusteltiin ensin vierailukokemuksista ja siitä, mitä muut kuudesluokkalaiset haluavat tietää yläkouluun siirtymisestä. Sen jälkeen ryhmät valitsivat seuraavasta listasta aiheen, josta he halusivat tehdä esitelmän:

Vierailuun valmistautumisen ja vierailun kuvaus
Valinnaisaineet
Yläkoulun oppitunnit
Yläkoulun muu henkilökunta
(esimerkiksi terveydenhoitaja, koulukuraattori)
Yläkouluun siirtyneiden oppilaiden kokemukset
Yläkoulun turvallisuus
Uusi luokkajako
Uudet oppiaineet

Oppilaat valmistivat ppt-esitykset neljässä ryhmässä ja kävivät niiden avulla kertomassa kahdelle rinnakkaisluokalle kokemuksistaan. Kummassakin rinnakkaisluokassa vieraili kaksi ryhmää ja kaikki oppilaat osallistuivat esittämiseen. Esityksissään he kertoivat, miten yläkouluun siirtymiseen oli valmistauduttu ja mitä asioita he olivat oppineet.

Prosessin lopuksi oppilaat laativat vielä kiitoskirjeen yläkoululle:

Terve [] yläkoulun väki!

Kiitos, että saimme käydä vierailulla koulullanne. Oli kiva, että saimme hyviä vastauksia kysymyksiimme ja esittäyditte meille. Mielestämme oppilaat esittelivät koulua meille hyvin. Vierailun jälkeen yläkouluun siirtyminen ei jännittänyt niin paljon. Me jaamme tietomme muille 6. luokkalaisille. Toivomme, että tietomme auttaa myös heitä.

*Nähdään pian ja hyvää joulun odotusta teille,
toivottaa 6X:n väki*

POHDINTA MONITOIMIJUUSMALLIN NÄKÖKULMASTA

Tutkimusluokassa pysähdyttiin kuuntelemaan siirtymäprosessin keskiössä olevia oppilaita ja heidän toiveitaan ja tarpeitaan. Perinteisesti siirtymäkäytänteet ovat aikuisten suunnittelemissa ja johtamissa, jolloin puhevalta ja toimijuus jäävät heidän oikeuksikseen. Oppilaille jää osallistujan rooli. Se tarjoaa vain vähän tilaisuuksia aktiiviseen osallisuuteen, jolle on ominaista mahdollisuus vaikuttaa itseään koskevien asioiden ja päätösten tekemiseen (Salovaara & Honkonen, 2013). Aikuisilla on asemansa tuomaa valtaa, joten he voivat mahdollistaa oppilaiden osallisuuden niin halutesaan ja samalla auttaa myös koulun kasvatustyön toteutumista korkealatuisesti ja vaikeuksia ennaltaehkäisevästi. Kuten tässä tutkimuksessa kävi ilmi, oppilaat ovat halukkaita asettamaan yhdessä tavoitteita ja tekemään päätöksiä, kun heille annetaan siihen tilaisuus. Oppilaiden aito osallisuus sisältää heidän kuuntelemisensa, kuulemisensa sekä toiminnan suunnittelun ja toteutuksen heidän tarpeidensa ja toiveidensa mukaan (Greig, Taylor, & MacKay, 2013). Pelkkä kuuleminen ei siis riitä, vaan aikuisilta vaaditaan aktiivista lasten toimijuuden mahdollistamista.

Monitoimijuuden rakentumisen näkökulmasta oppilaiden toimijuudelle ja tiedon tuottamiselle tarvitaan tilaa ja mahdollisuuksia. Vaikka koulu on ensisijaisesti oppilaita varten, sen toimintaympäristö on usein aikuisten määrittämä. Oppilaiden aktiivisen subjektiivisuuden mahdollistaminen tarjoaa toisenlaisen näkökulman koulun rakenteisiin ja käytänteisiin. Yläkouluun siirtymisen valmistelussa oppilaiden huomio kiinnittyy osittain eri asioihin kuin aikuisten. Nuorilla on asiantuntemusta omasta ympäristöstään, he tunnustavat tämän asiantuntijuuden ja arvostavat sitä. Niinpä tässäkin tutkimuksessa uuden koulun 7. luokkalaiset ja vertaissuhteet olivat erityisen tärkeitä siirtymävaihettaan suunnitteleville 6. luokkalaisille.

Onnistuneen siirtymän keskiössä ovat mikrosysteemien kasvatuskulttuurien kohtaaminen ja yksilön aktiivisuus oman kasvunsa ja kehityksensä subjektina (Bronfenbrenner, 1979). Kun oppilaat otettiin aktiivisesti mukaan suunnittelemaan omaa siirtymistään, heille siirtyi osa aiemmin eksosysteemiin kuuluneesta vallasta ja toimijuudesta. Samalla heille tarjoutui mahdollisuus vastavuoroiseen ja tasa-arvoiseen osallisuuteen kouluyhteisössä. Tämän tutkimuksen 6. luokkalaiset osoittivat, että oppilailla on siihen

kykyä ja halua ja että heillä on paljon sanottavaa ja annettavaa sekä muille oppilaille että opettajille.

LÄHTEET

- Barber, B. K., & Olsen, J. A. 2004. Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Benner, A. 2011. The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299-328.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 2005. Bioecological theory of human development. Teoksessa U. Bronfenbrenner (toim.), *Making human beings. Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE, 3-15
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2011. *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Delamont, S. 1991. The HIT LIST and other horror stories: Sex roles and school transfer. *Sociological Review*, 39(2), 238-259.
- Dockett, S., & Perry, B. 2007. Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47-63.
- Dunlop, A.-W. 2007. Bridging research, policy and practice. Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian (toim.), *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press, 151-168.
- Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. 2011. *Transition to school: Position statement*. Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Elder, G. H., & Shanahan, M. J. 2006. The life course and human development. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology*. Sixth edition. Theoretical models of human development. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 665-715.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. 2008. What makes a successful transition from primary to secondary school? Findings from the effective pre-school, primary and secondary education 3-14 (EPSSE) project. London: Department for Children, Schools and Families.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. Teoksessa A.-W. Dunlop & H. Fabian (toim.), *Informing transitions in the early years. Research policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, 3-17.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books. van Gennep, A. 1960. *The rites of passage*. London: Routledge.
- Goldring, J. E. 2010. Between partisan and fake, walking the path of insider. Empowerment and voice in ethnography. Teoksessa J. S. Jones & S. Watt (toim.), *Ethnography in social science practice*. London: Routledge, 126-140.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. 2013. *Doing research with children. A practical guide*. 3rd edition. London: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. 1995. *Ethnography: Principles in practice*. Second edition. London: Routledge.
- Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T., & Miettinen, K. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.), *Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Helsinki: Opetushallitus, 5-8.
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. 2008. A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18.

- Johnson, P. 2007. Perusopetus - nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.), Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13-45.
- Jones, J. S. 2010. Introductions. Teoksessa J. S. Jones & S. Watt (toim.), *Ethnography in social science practice*. London, 3-12.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17-63.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Lam, M. S., & Pollard, A. 2006. A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 26(2), 123-141.
- Light, D. 2010. The final stage? Writing up ethnographical research. Teoksessa J. S. Jones & S. Watt (toim.), *Ethnography in social science practice*. London: Routledge, 173-186.
- Maslow, A. H., & Frager, R. 1987. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. 2003. *Transition to secondary school: A literature review*. Hamilton: University of Waikato.
- Newman, T., & Blackburn, S. 2002. *Transitions in the lives of children and young people: Resilience factors*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.
- Osborn, M., McNess, E., & Pollard, A. 2006. Identity and transfer: A new focus for home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58(4), 415-433.
- Palviainen, N. 2009. Siirtymä sujumaan alakoulusta yläkouluun: Kolmen illan malli vanhempainiltoihin vai vanhempien vertaisryhmiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pietarinen, J. 2005. Yhtenäinen perusopetus - mitä yhtenäisyys on? Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellana (toim.), *Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Helsinki: Opetushallitus, 9-14.
- Puroila, A.-M., & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204-226.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin opettaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tilastokeskus. 2013. Oppilaitosten määrä väheni edelleen, peruskouluja 67 edellisvuotta vähemmän. http://tilastokeskus.fi/til/kjarj/2013/kjarj_2013_2014-02-13_tie_001_fi.html.
- Turunen, T. A. 2012. Memories about starting school. What is remembered after decades? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 69-84.
- Varajärvi, E.-N. *Yläkouluun siirtymisen tukeminen oppilaiden tarpeiden pohjalta*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. 2003. Negotiating the transition from primary to secondary school. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.

LOPPUSANAT

Monitoimisuus koulussa –hanke lähestyi kouluhyvinvointia ratkaisukeskeisellä otteella tarttuen tarmokkaasti ja uusin keinoin haasteisiin, jotka uhkaavat niin lasten kuin työyhteisön hyvinvointia. Merkittävää kehittäjätyöntekijöiden työssä oli kaikkien kouluyhteisön jäsenten osallisuuden tukeminen. Hankkeessa ei tyydytty vain tiedottamaan ja kutsumaan erilaisiin tapahtumiin ja toimintoihin, vaan oppilaat, vanhemmat ja työyhteisön jäsenet suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat hyvinvointiin liittyvää toimintaa. Vuorovaikutusrakenteiden tehostaminen aikaansai merkittäviä edistysaskeleita oppilaiden toimijuudessa sekä mahdollisti huoltajien osallisuuden.

Koulun kasvatuksellista roolia voidaan painottaa sisällyttäen oppisisältöihin hyvinvointioppimista ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen opettamista. Monitoimisuus koulussa –hankkeen kehittämistyössä korostuu lasten sosiaalisten ja tunnetaitojen opettamisen merkitys. Lasten kanssa toteutetussa hyvinvointityössä keskeistä on konkreettisuus ja toiminnallisuus.

”Kasvatuksellinen hyvinvointi” on toimiva käsite. Se ansaitsee tulevaisuudessa enemmänkin avaamista ja huomiota, koska se on yhteinen kaikille toimijoille. Erinomaisena esimerkkinä tällaisesta toiminnasta on hankkeen yhdessä tutkimuksessa käytetty narratiivinen menetelmä lasten äänen kuuntelemisessa. Menetelmä tuotti hienosti tietoa lasten hyvinvoinnin tilasta ja auttaa huomaamaan, että tukitoimenpiteiksi eivät riitä yksinomaan palvelujen tarjoaminen lapsille, vaan on myös vaikuttava ryhmäilmiöihin ja lasten turvalliseen arkeen lasten eri kasvu- ja kehitysympäristöissä.

Hankkeessa huoltajien mielipiteitä ja toiveita kuunneltiin erityisen herkällä korvalla ja toimintaa muokattiin heidän toiveidensa mukaisesti. Huoltajat kutsuttiin osallistumaan uudenaikaiseen toimintamalliin – tulevaisuusvertaaseen, jossa vertaisreflektoinnin avulla ideoitiin koti-koulu -yhteistyötä. Vanhempien vertaistoiminta on yksi mahdollisuus edistää huoltajien toimijuutta kouluyhteisössä. Vanhempien edustus koulujen oppilashuolto- ja hyvinvointiryhmissä on myös kädenojennus uudenaikaiselle yhteistyölle.

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien äänen esille tuominen osoittaa kulttuurisensitiivisyyden merkityksen kodin ja koulun yhteistyössä. Pysäyttävää on todeta, kuinka yhteistyö näyttäytyi joidenkin vanhempien kokemusten perusteella ongelmapainotteisena. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat korostivat toiveita saada osallistua vanhempainiltojen suunnitteluun ja mahdollisuutta tutustua muihin vanhempiin. He korostivat lapsen läsnäolon merkitystä koulun tapahtumissa ja keskusteluissa kannustamaan hänen koulunkäyntiään. Huoltajien toiveista käy ilmi, että vaikka he arvostavat yhteisöllistä hyvinvointitoimintaa, sen on sisällettävä yksilön kannalta merkityksellisiä yksilöllisiä kohtaamisia.

Kehittämistyössä paneuduttiin myös siirtymävaiheisiin korostaen koulusiirtymän ekologista tukemista, jossa lapsen kasvukonteksti huomioidaan. Koulusiirtymätyöskentely on pitkäkestoista ja sen on mahdollistettava lasten ja nuorten oman aktiivinen osallisuus prosessissa. Siirtymätyössä yläkouluun oppilaiden mukanaolo avoimissa tiedonsiirtopalaverissa on tärkeää. Koulunuorisotyö suunnitelmallisena toimintatapana on hyvä ja lähes hyödyntämätön voimavara koulujen hyvinvointityössä ja siirtymävaiheiden toteutuksessa.

Hankkeen ainutlaatuisena uudistuksena voidaan pitää poikki- ja monitieteisen tutkimus- ja opiskelutoiminnan kehittämistä Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä. Kahden eri alan opiskelijoiden ja kahden eri alan professorin yhteinen opinnäyteryhmä tuotti hienoja tutkielmia ja antoi ryhmäläisille uusia valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön. Kokemuksellisen oppimisen tutkimusotteella toteutettu luokanopettajaopiskelijoiden ja sosiaalityön opiskelijoiden yhteisharjoittelu avasi silmät hahmottamaan monitoimijuuden haasteellisuuden mekanisme. Yhteisharjoittelujen aikana ja sen jälkeen käydyissä reflektiivisissä keskusteluissa ilmeni ristiriitaisia tunteita herättäneitä seikkoja, joita pohdittiin eri osapuolten näkökannoilta. Taustalta paljastuivat opetustyön ja sosiaalityön toimintakulttuurien eroavuudet. Yhteisharjoittelun haasteiksi osoittautuivat puutteellinen tieto eri ammattialojen sisällöistä sekä vaikeudet löytää yhteistä suunnittelu- ja reflektointiaikaa. Nämä kokeilut kirkastivat tavoitteen tarjota luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen yhteisiä opintojaksoja, jotka voisivat olla yksi ratkaisu integratiivisen yhteisöllisen tiedon rakentamiseen.

Hankkeen teoreettisena tuotoksena aikaansaatiin monitoimijuusmalli, jolla käsitteellistetään lapsen, huoltajien ja eri ammattilaisten kumppanuusasetelmaa huomioiden sen moniselitteisyyden, vastavuoroisuuden ja luottamuksen piirteet. Monitoimijuuksessa tavoitellaankin jaettua asiantuntijuutta, joka sisältää lasten ja heidän perheidensä asiantuntijuuden omasta elämästään ja hyvinvoinnistaan. Jaettu asiantuntijuus edellyttää, että jokaisen yksilökohtainen asiantuntijuus tunnustetaan ja sitä kunnioitetaan. Ymmärrys rakentuu aina yksilön omista lähtökohdista ja on subjektiivinen suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Perinteinen oppilashuoltoryhmän toiminta kouluissa konkretisoitui aikaisemmin ongelmakeskeisesti ja yksilöön kohdentuvasti. Tulevaisuudessa jaettua asiantuntijuutta on syytä implementoida ryhmädynaamisiin ja yhteisötason toimintoihin ja niiden ennaltaehkäisevään vaikuttamiseen. Keskeisiksi eettisiksi periaatteiksi nousevat vastuunottaminen ja vastuun antaminen sekä toisten toimijoiden huomioiminen. Hankkeen toimintaympäristönä olleessa Lapin yliopiston harjoittelukoulussa huomattiin, että korjaavan oppilashuoltotyön tarve väheni hankkeen toimintojen myötä. Tämä on osoitus monitoimijuuksien ennaltaehkäisevästä voimasta.

Monitoimijuus koulussa –hanke toteutui oikea-aikaisesti ennakoiden koulujen hyvinvointityön lakimuutosta. Hankkeen kehittäjätyöntekijät ja muut toimijat tarjosivat tilaa ja mahdollisuuksia kohtaamiselle ja uudelle yhdessä tekemiselle. Tämä kokoomateos kuvaa artikkeleissaan pilotihankkeen varsin monipuolisen ja monitoimijaisen toteutuksen ottaen huomioon suhteellisen lyhyen, puolentoista vuoden toiminta-ajan. Vaikka hanketoiminta päättyi, useat toiminnot jatkuvat. Erityisenä tulevaisuuden visiona voimme odottaa sosiaalityön koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen yhteistyön heijastevaikutuksia. Innovatiivisuudessaan se uudisti koulun ja oppilashuollon henkilöstön yhteisöllisiä työskentelymalleja ja tulee vaikuttamaan jatkossa kaupunkimme kouluhyvinvoinnin toimintamuotoihin. Hankkeessa rakennettu monitoimijuusmalli täydentää käsitteellisesti Rovaniemen kaupungin opetussuunnitelmaa tukien varhaisen avoimen yhdessä tekemisen toimintaperiaatetta.

Lämmin kiitos yhteisöllisestä kehittämistyöstä!

Irmeli Vähäaho ja Eija Valanne

KIRJOITTAJAT AAKKOSJÄRJESTYKSESSÄ

Hanna Autti

KM, luokanopettajana toimiva lehtori, Lapin yliopiston harjoittelukoulu
hanna.autti@ulapland.fi

Kirsi Hietanen

KM, luokanopettaja
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)

Hennariikka Kangas

KM, koordinaattori, kehittäjä-opettaja, Monitoimijuus koulussa –hanke
hennariikka.kangas@ulapland.fi

Enni Keloneva

Kasvatustieteen ylioppilas, luokanopettajakoulutus
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)

Jutta Kemppainen

KM, luokanopettaja
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)

Ulla Kivilompolo

KM, luokanopettajana toimiva lehtori, Lapin yliopiston harjoittelukoulu
ulla.kivilompolo@ulapland.fi

Merja Laitinen

YTT, professori, sosiaalityö, Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden
tiedekunta
merja.laitinen@ulapland.fi

Suvi Lakkala

KT, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
suvi.lakkala@ulapland.fi

Minna Niskala

YTM, sosiaalityöntekijä
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)

Marja Pulju
YTM, yliopisto-opettaja, kehittäjä-sosiaalityöntekijä, Monitoimijuus
koulussa –hanke
Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta
marja.pulju@ulapland.fi tai marja.pulju@rovaniemi.fi

Ida-Maria Spets
YTM, sosiaalityöntekijä
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)

Tuija A. Turunen
KT, professori, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
tuija.turunen@ulapland.fi

Eija Valanne
KT, rehtori, Monitoimijuus koulussa –hankkeen vastuullinen johtaja
Lapin yliopiston harjoittelukoulu
eija.valanne@ulapland.fi

Elli-Noora Varajärvi
KM, luokanopettaja
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)

Irmeli Vähäaho
KM, erityisopetuksen ja oppilashuoltopalvelujen koordinaattori,
Rovaniemen koulupalvelukeskus
Monitoimijuus koulussa -hankkeen ohjausryhmän puheenjohtaja
irmeli.vahaaho@rovaniemi.fi

Maria Ylitalo
KM, luokanopettaja
(Opiskeli hankkeen aikaan Lapin yliopistossa)