



SUSANNA HELLSTEN – TEEMU SUORSA – HANNI MUUKKONEN

## **”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?” – Opiskeluhooltoryhmän ammattilaisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa**

Hellsten, Susanna – Suorsa, Teemu – Muukkonen, Hanni. 2021. ”TUOTTAAKS MEIDÄN TOIMINTA OIKEESTI HYVINVOINTIA JA JAKSAMISTA?” – OPISKELUHUOLTORYHMÄN AMMATTILAISTENTULKINNAT TYÖNTAVOITTEISTA JA MAHDOLLISUUKSISTA YHTEISTYÖTÄ MUOVAAMASSA. *Kasvatus* 52 (3), 334–346.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kahdessa peruskoulun monialaisessa opiskeluhooltoryhmässä käytyjä keskusteluja oppilaiden hyvinvoinnin edistämisestä hyödyntäen subjektitieteellisen (Holzkamp 2013) ja systeemisen psykologian (Järvilehto 2009) käsitteistöä ja menetelmällisiä periaatteita. Keskusteluihin osallistui 30 eri ammattiryhmien ja tahojen toimijaa. Analysoimme käytyjä keskusteluja jatkuvan vertailun menetelmällä ja perusteluanalyysillä tunnistuen erilaisia tulkintoja opiskeluhooltotyön tavoitteista ja peilaten näitä opiskeluhooltotyölle lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetettuihin yleisiin tavoitteisiin. Tunnistimme aineistosta kolmenlaisia olosuhteita, joista ammattilaiset keskustelevat: 1) olosuhteet, joiden muuttaminen on vaikeaa, 2) olosuhteet, joita koetaan voitavan muuttaa oman ammattiryhmän yhteisenä toimintana ja 3) olosuhteet, joiden muuttamiseksi kytkeydytään yhteiseen toimintaan yli ammattirajojen. Tulosten mukaan ammattilaisten puheesta tunnistetut osallisten tavoitteet tai toimintaperusteet eivät juuri muutu keskustelun aikana. Pedagogisten ammattilaisten tulkinnat ja tavoitteet näyttivät määrittävän keskustelun yhteistä suuntaa. Opiskeluhoollon ammattilaiset ja muut toimijat näyttivät eri tavoin sovittautuvan näihin tulkintoihin. Moniammatillisessa yhteistyössä ei aina pystytä hyödyntämään osallisten asiantuntemusta täysimääräisesti. Oppilashuollon ja ohjauksen tukena olevia moniammatillisen yhteistyön rakenteita on tarkasteltava kriittisesti ja kehitettävä.

Asiasanat: opiskeluhoolto, hyvinvointi, moniammatillisuus, yhteistyö

## Johdanto

Oppilaiden hyvinvointiin on yhteiskunnassamme pyritty vaikuttamaan vahvistamalla kouluyhteisössä toimivien ammattilaisten välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). ”Moniammatillisella yhteistyöllä” tarkoitetaan yleisesti ammattilaisten välistä yhteistyötä ja yhteistä toimintaa jonkin tavoitteen toteuttamiseksi (Nummenmaa 2004). Se voidaan myös nähdä työkaluna, jonka avulla on mahdollista yltää ratkaisuihin, joihin ei päästä yksittäisen ammattiryhmän toiminnan avulla (Koskela 2013; Nummenmaa 2011). Moniammatillisuus ei kuitenkaan synny vain siitä, että monen alan ammatilliset istuvat saman pöydän ääreen (Koskela 2013). Tutkimusten mukaan muun muassa luottamuksellinen ilmapiiri, asiantuntijuuden rajojen ylittäminen ja ajan varaaminen yhteistä keskustelua varten edistävät moniammatillisuuden toteutumista (esim. Edwards 2012; Isoherranen 2012; Hjörne & Säljö 2004; Koskela 2013; Kiilakoski 2014; Pukkila & Helander 2016). Esimerkiksi kiireisessä asiantuntijatyössä (esim. Toivanen 2018) ei ole aina aikaa tunnistaa yhteistyössä eläviä ristivetoisia tavoitteita, toimintaperusteita ja näihin kytkeytyviä toimintatapoja (mm. Axel 2011). Opiskeluhoitotyön ongelmana on pidetty sitä, että moniulotteiset ilmiöt kaventuvat keskustelussa yksilöihin liittyviksi ongelmiksi eikä niissä kyetä hahmottamaan ilmiön kokonaisuutta ja kokonaisuuden osien keskinäisiä vaikutuksia. Opiskeluhoitotyössä käytettyjä käsitteitä pidetään myös itsestään selvyyksinä (Hjörne & Säljö 2004). Myös ammattilaisten toimintaa määrittävien lakien ja normien erillisyys voi vaikeuttaa ammattilaisten välisen yhteistyön toteutumista (Kiilakoski 2014).

Opiskeluhoito- ja ohjaustyön tutkimuksessa onkin esitetty, että on olennaista keskittyä työn olosuhteisiin sekä ammattilaisten tulkintoihin niistä (Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2020). Arjen käytänteiden ja niissä piirtyvien osallisuuden rajojen jäsentämistä

on pidetty tärkeänä (Peltola, Suorsa, Karhu & Soini 2020). Oppilaiden ohjausta tukevan moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi tarvitaan tietoa eri ohjauskenttiä edustavien ammattilaisten yhteistyön rakentumisesta, jotta kyetään luomaan kaikkia ammatillaisia yhdistävä ja kokonaisvaltaisemmin oppilaiden tarpeet huomioiva ohjausta (Korhonen & Nieminen 2010).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan yhteisöllisellä opiskeluhoitolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Lain mukaan toimintaa koordinoi opiskeluhoitoryhmä. Opiskeluhoitotyössä yhteinen tavoite tuntuu selvältä: kukaan yksittäinen työntekijä tai kouluyhteisö tuskin vastustaa kouluyhteisön kehittämistä turvalliseksi ja terveelliseksi, hyvinvointia ja oppimista tukevaksi. Voidaan kuitenkin pitää empiirisesti avoimena kysymyksenä, millä tavalla näitä tavoitteita kohden edetään käytännössä erilaisissa kouluyhteisöissä yksilöllisten ammattilaisten voimin. Hyvistä aikomuksista ei automaattisesti seuraa sujuvaa yhteistyötä tai toivottuja toiminnan tuloksia.

Subjektitieteellisen tutkimuksen käsitteet tarjoavat mahdollisuuden yhdistää perinteinen psykologinen yksilöä koskeva tarkastelu yhteiskuntatieteille tyypilliseen rakenteiden ja yhteisön näkökulmaan. Esimerkiksi voimme tarkastella ammattilaisen kokemusta osana kouluyhteisöä, ammattilaisten välistä yhteistyötä ja muita koulun toimintaan vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita. Jos opiskeluhoitotyötä tarkastellaan yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta, se nähdään keinona tarjota kaikille opiskelijoille yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet (Meriläinen 2008). Opiskeluhoitotyössä on kuitenkin viime kädessä kysymys siitä, millä tavoin ammatilliset kykenevät yhdistämään ja ratkaisemaan toisinaan ristiriitaisetkin näkökulmat ja rakentamaan

toiminnan tulosta, joka huomioi eri toimijoiden näkökulmat, kunkin yhteisön ja opiskelijoiden erityiset tarpeet. Opiskeluhuoltotyössä onnistumiseksi tarvitsemme näkökulmaa, joka huomioi koulu yhteisöjen arjen moninaisuuden. Keskittymällä ainoastaan rakenteisiin on vaara, että kadotamme tämän moninaisuuden.

Lähestymme opiskeluhuoltotyötä subjektiivisen (Holzkamp 2013; Suorsa 2014) ja systeemisen psykologian (Järvillehto 2009; Suorsa 2014) käsittein. Tutkimme ammattilaisten keskusteluiden kautta sitä, millaisia tulkintoja ammattilaiset tekevät opiskeluhuoltotyön tavoitteista ja mahdollisuuksista. Suhteutamme ammattilaisten yksilöllisiä tulkintoja toisiinsa pyrkien avaamaan näkyvää ammattilaisten yhteistyöhön ja yhteisen tavoitteen syntymiseen. Pyrimme lisäämään ymmärrystä niistä yksilöllisistä ja yhteisöllisistä prosesseista, joiden seurauksena toiminnan tulokset eivät aina tosiasiaa vastaa osallisten tavoitteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on yhtäältä esitellä tutkimuksellinen tapa tunnistaa opiskeluhuoltotyön koettuja olosuhteita ja ammattilaisten erilaisia suhteutumistapoja olosuhteisiin. Toiseksi tavoitteena on tuottaa tietoa yhteistyön erityisistä haasteista ja tarjota opiskeluhuollon suunnittelijoille ja käytännön toimijoille (käsitteellisiä) välineitä näihin tarttumiseen. Tutkimuskysymykset ovat 1) miten ammattilaiset tulkitsevat tekemänsä opiskeluhuoltotyön olosuhteita ja 2) millä tavoin ammattilaisten tekemät tulkinnat muovaavat yhteiseen tavoitteeseen pyrkivää keskustelua.

### **Olosuhteet ja toimintaperusteet ammattilaisten tulkintoja avaavina käsitteinä**

Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus ihmisen ja ympäristön yhteenkuuluvuudesta (Järvillehto 2009) sekä kokemuksen ja toiminnan yhteiskunnallisesta välittyneisyydestä (Holzkamp 2013). Ihminen toimii aina jossakin yhteiskunnallisessa tilanteessa, tietyissä olosuhteissa. Nämä olosuhteet määrittävät ihmisen

toimintaa, toisaalta ihmiset osallistuvat näiden olosuhteiden määrittämiseen sen mukaisesti, mikä heille on mielekästä. Yksilölle olosuhteet näyttäytyvät toimintamahdollisuuksina, joihin hän suhteutuu omista lähtökohdistaan käsin. (Holzkamp 2013.) Esimerkiksi Suomessa historiallisesti rakentuneet monialaisen yhteistyön rakenteet voivat näyttäytyä ammattilaiselle muun muassa innostavana mahdollisuutena tai perustehtävää häiritsevänä muodollisuutena. Samaan tapaan opiskeluhuoltotyölle laissa ja opetussuunnitelmissa määritellyt tavoitteet voivat näyttäytyä ammattilaiselle käytännön työtä jäsentävinä käsitteellistyksinä, kauniina sanoina vailla todellisuuskosketusta, tai jonakin siltä väliltä.

Se, minkälaisina toiminnan mahdollisuuksina – tai rajoituksina – olosuhteet ammattilaisille kulloinkin näyttäytyvät, on ratkaisevaa myös monialaisen yhteistyön toteutumisen kannalta. Esimerkiksi opiskeluhuoltoryhmän kokouksissa elää samanaikaisesti useammanlaisia tulkintoja työn olosuhteista ja tavoitteista. Näitä tulkintoja ei läheskään aina lausuta ääneen ("oikeasti me emme voi tälle asialle mitään, koska oppilasaine on niin heikkoa"), mutta huolellisen analyysin avulla pääsemme erilaisten tulkintojen jäljille. Tässä tutkimuksessa jäljitämme erilaisia tulkintoja keskittymällä analyysissämme keskustelussa hahmottuviin toimintaperusteisiin ja näihin kytkeytyviin yksilöllisiin tavoitteisiin. Toimintaperusteet jäsentyvät tutkimuksen kohteeksi ns. perustelumalleina (ks. Eichinger 2019; Markard 2009; Suorsa 2014). Perusteluanalyyssissa tunnistetaan osallisten toimintaperusteita ja rakennetaan perustelumalleja kuvaamalla 1) millainen tilanne ammattilaisen näkökulmasta oli, 2) miten ammattilainen ajattelee/tuntee/toimii tilanteessa ja 3) miksi hän ajattelee/tuntee/toimii kuvaamallaan tavalla (Suorsa 2014). Yksilölliset tavoitteet muotoutuvat ammattilaisen punnitsessa toiminnan mahdollisuuksia. Keskusteluja tarkastellaan myös siitä näkökulmasta, minkälaisia tuloksia ammattilaiset odottavat toiminnallaan olevan ("odotetut toiminnan tulokset", OTT; ks. Raetsaari

Taulukko 1 esittää tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja selkeyttää niiden välisiä suhteita.

Käsite	Käsitteen kuvaus
<b>Toimintaperuste</b>	Kuvataan, kuinka toimija selittää omaa toimintaansa; kuvataan toimijan tunteita jne. suhteessa tekemiseen tai odotettuun toiminnan tulokseen
<b>Odotettu toiminnan tulos</b>	Kuvataan toimijan käsityksiä omista tarpeistaan, tavoitteistaan ja mahdollisuuksistaan; kuvataan toimijan käsityksiä siitä, mitä seurauksia tietyllä tekemisellä tai asiantilalla
<b>Olosuhteet</b>	Kuvataan niitä käytänteitä, instituutioita jne. joihin toimijan kokemat toimintamahdollisuudet liittyvät
<b>Yhteinen toiminnan tulos</b>	Kuvataan järjestelmän uudelleenorganisointumista, joka mahdollistaa järjestelmän uudenlaisen toiminnan ja kehittymisen
<b>Perustelumalli</b>	Tutkijan ammatillaisen puheesta rakentama, ammatillaisen persoonallista kantaa kuvaava teoreettinen jäsenitys

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytetyt subjektitieteen ja systeemipsykologian käsitteet (Suorsa 2014)

ym. 2020; Suorsa, 2014). Tehdyt perustelumallit voivat valottaa esimerkiksi sitä, millaisena kaikille yhteiseksi tarkoitettu ohjaus näyttäytyy eri alojen ammatillisille. Toimintaperusteisiin ja tavoitteisiin keskittymällä saadaan näkyville vuorovaikutukseen kuuluvia jännitteitä, ja voidaan saada täsmällisempi kuva siitä, mikä osallisten näkökulmasta on mahdollista ja tavoittelemisen arvoista. Tärkeää on myös se, että ammatillainen kykenee ymmärtämään omaa osallisuuttaan yhteisen tavoitteen rakentamisessa.

### Aineistona opiskeluhoitoryhmän kokoukset

Tutkimuksen kohteena olevat kaksi opiskeluhoitoryhmän kokousta ovat osa tutkimuskaupungissa käytössä olevaa hyvinvointitiedon arviointiprosessia (kuva 1). Prosessin

päätavoitteena on tuottaa koululle pedagogisia ja toiminnallisia ratkaisuja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimuksemme kohdistuu kuvaan vahvennetusti merkityn opiskeluhoitoryhmän kokouksessa käytyihin keskusteluihin. Kyseisen kokouksen erityisenä tehtävänä on hakea ammatilaiden välille yhteisymmärrystä siitä, millaisilla asioilla oppilaiden hyvinvointia kyseisissä kouluissa edistetään. Tutkija (SH) oli mukana kokouksessa avaamassa keskustelua, mutta muutoin keskustelu eteni opiskeluhoitoryhmän omien käytänteiden mukaan. Yleinen keskustelua ohjannut kysymys oli: millä tavoin kyselyvastaukset näkyvät sinun työsi arjessa?

Opiskeluhoitoryhmien kokouksiin osallistui yhteensä 30 henkilöä. Osallistujat jaoteltiin aineiston analyysin aikana opiskeluhoitoyhteisöön yleisesti käytetyn jaon mukaisesti pedagogisiin ja opiskeluhoitoyhteisöön ammatilaisiin.



KUVA 1. Hyvinvointitiedon arviointiprosessi

Tämän lisäksi kolmannen sektorin, nuoriso- palveluiden, kirjastopalveluiden ja vanhempien edustajat erotettiin analyysissä omaksi ryhmäkseen, vaikka tämän ryhmän rooli näyttäytyi keskustelussa varsin vähäisenä. Kokoukset olivat kumpikin noin kahden tunnin mittaisia. Niihin osallistuneet ammattilaiset antoivat kirjallisesti luvan aineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksessa.

### **Jatkuvasta vertailusta perusteluanalyysiin**

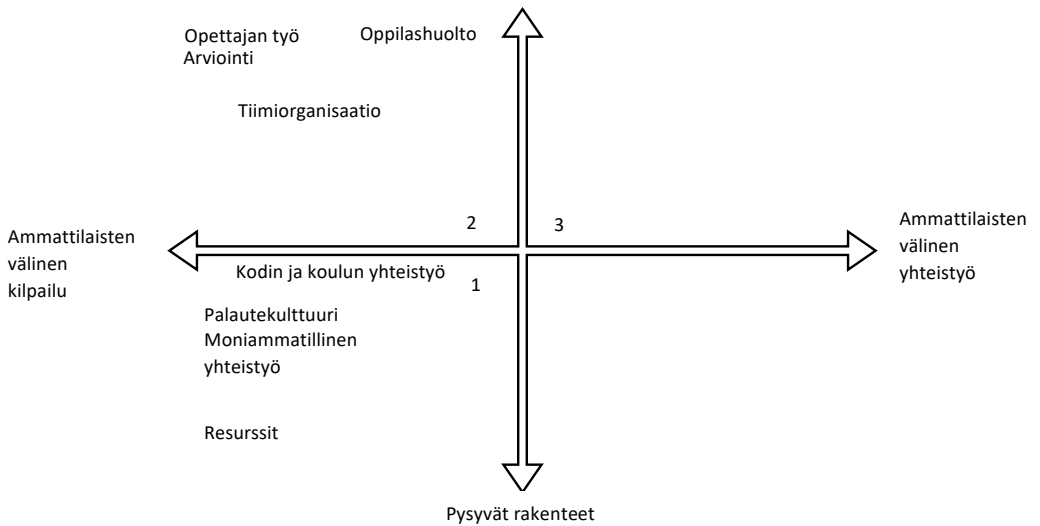
Aineiston käsittelyn ensimmäisessä vaiheessa ryhmäkeskusteluista syntyneet äänitallenteet litteroitiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti jatkuvan vertailun menetelmällä (Glaser & Strauss 1968; ks. Silvonon & Keso 1999). Jatkuva vertailu ja koko analyysi toteutettiin kummankin aineiston osalta erikseen. Aineistoista tunnistettiin ammattilaisten hyvinvointikyselystä esiin nostamia kokonaisuuksia (puheenvuoroja tai sen osia). Saman teeman ympärille kertyneet kokonaisuudet hahmotettiin samaan kategoriaan kuuluviksi. Osallisten näkökulman tavoittamiseksi teemojen sisällä olevat puheenvuorot tai niiden osat kiteytettiin perusteluanalyysissä minä- muotoisiksi kertomuksiksi, joissa ammattilainen kuvaa omaa tiettyyn tilanteeseen liittyvää toimintaa, ajatusta tai tunnetta sekä niihin liittyviä perusteluja (Suorsa 2014; Raetsaari ym. 2020). Esimerkkinä perustelumallista opettaja kertoo: "Koulussa voin helposti olla epämiellyttävässä tilanteessa, että katson jotain sormien läpi, koska haluan päästä tilanteesta pois" (PM11.46). Kaikkiaan aineistoista työstettiin yhteensä 281 perustelumallia, jotka ryhmiteltiin aiemmin tässä artikkelissa esitellyn jaon mukaisesti. Perustelumallit koodattiin jatkuvalla numeroinnilla, esim. PM1.1, missä ensimmäinen numero viittaa tiettyyn ammattilaiseen, toinen numero siihen järjestykseen, jossa ne tunnistettiin aineistosta. Perustelumallit lähetettiin ammattilaisille mahdollisia korjauksia ja tarkennuksia varten. Näin pyrittiin noudattamaan subjektitieteelliseen tutkimukseen kuuluvaa

kanssatutkijuuden periaatetta (ks. esim. Osterkamp 2009). Tulosluvussa ammattilaisten puheesta rakennetut perustelumallit on erotettu lainausmerkein.

Seuraavaksi analyysissä tunnistettiin opiskeluhoitotyön tilanteita, joihin perustelumallit liittyivät. Esimerkiksi perustelumallit PM3.2 ja PM5.4 liittyvät molemmat koulussa tehtävään arviointiin. Yleisemmin perustelumalleissa hahmotuu eräs mahdollinen suhteutumistapa kokemuksen ja toiminnan olosuhteisiin (ks. Suorsa 2014), tässä tapauksessa nimesimme olosuhteeksi arviointi. Tarkastelemalla perustelumalleissa hahmotettua opiskeluhoitotyön olosuhteita vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: miten ammattilaiset tulkitsevat tekemänsä opiskeluhoitotyön olosuhteita? Jotta kyettiin vastaamaan siihen, miten yksittäisten ammattilaisten tekemät tulkinnat muovaavat yhteiseen tavoitteeseen pääsemistä, perustelumalleista löydetty samansuuntaiset odotetut toiminnan tulokset (OTT) koottiin yhteen. Ne nimettiin sisältöä kuvaavalla tavalla (odotetut toiminnan tulokset OTT1–OTT4). Kategorisoituja perustelumalleja tarkasteltiin koosteiden sisällä suhteessa toisiinsa ja perustelumalleissa näytettyihin ammattilaisten kokemuksiin mahdollisuuksiin toimia opiskeluhoitotyölle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Niistä kirjoitettiin kuvaukset (OTT1–OTT4). Tässä vaiheessa analyysia perustelumallia tarkasteltiin myös osana sitä keskustelua, jonka yhteydestä se tunnistettiin. Tämä selvensi perustelumalliin kuuluvaa ajatusta siitä, minkä hänen näkökulmastaan olisi tärkeää toteutua oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi (ks. Raetsaari ym. 2020).

### **Ammattilaisten tavat suhtautua opiskeluhoitotyön olosuhteisiin**

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin tunnistamalla ammattilaisten tapoja suhtautua opiskeluhoitotyön olosuhteisiin. Kuvassa 2 nelikentän vasemmassa alakulmassa on perustelumalleja, jotka liittyvät tilanteisiin,



KUVA 2. Ammattilaisten suhtautuminen olosuhteisiin

joissa ammatillaiset kokevat toimintamahdollisuutensa vähäisiksi. Nelikentän oikeassa yläkulmassa on perustelumalleja, jotka liittyvät tilanteisiin, joissa ammatillaiset kokevat toimintamahdollisuuksiensa olevan laajempia (ks. myös Raetsaari ym. 2020, kuvio).

Nelikentän vasemmassa alaosassa (1) ammatillaisen työtä ohjaa oma selviäminen arjen tilanteista. Ammatillainen tunnistaa oppilaiden kyselyssä esiin tuomia asioita, mutta ei kykene ottamaan niitä huomioon omassa työssään siten kuin haluaisi. Pedagogiset ammatillaiset näkevät toimintaa rajoittavat tekijät haasteellisissa oppilaissa, suuressa ryhmäkoossa ja yleisesti liian vähäisessä määrässä ammatillaisia oppilasmäärään verrattuna. Keskusteluissa ei juuri käsitellä ammatillaisen oman toiminnan muokkaamista muutoksen lähteenä. Organisaation asettamat vaatimukset koetaan liian kovina, mikä kuvastuu opettajan perustelumallissa: "Työssäni tietopuoleisen aineksen pitäisi vähentyä, jos oppitunneille pukataan hyvinvointijuttuja, koska aikani ei riitä kaikkeen" (PM1.29). Yhteistyö

näyttyy toimintaperusteissa usein ennemminkin kuormittavana tekijänä, joka häiritsee omaa varsinaista työtä.

Nelikentän vasemmassa yläosassa (2) olevat perustelumallit kertovat suhtautumisesta olosuhteisiin, joihin koetaan voitavan vaikuttaa paremmin kuin nelikentän vasemmassa alaosassa (1) olevissa perustelumalleissa. Olosuhteita kyseenalaistetaan ja niistä koetaan voitavan neuvotella oman ammattiryhmän sisällä. Pyrkimystä yhteistyöhön ammattiryhmien välillä olosuhteiden muuttamiseksi on vähän. Ammatillaiset reflektoivat omaa toimintaa, kyseenalaistavat olemassa olevia käytänteitä ja nostavat selkeitä epäkohtia esille. Tätä kuvaa opettajan puheesta tehty perustelumalli: "Tänä vuonna olen huomannut, että kokeet kannattaa rakentaa helpommista tehtävistä käsin edeten soveltaviin, koska koetilanteessa oppilaat ovat rennompia huomattessaan, että he selviytyvät tästä kokeesta ja osaavat jotain" (PM3.201). Myös opiskeluhuollon ammatillaiset kyseenalaistavat käytäntöjä, mutta kokevat sen vaikeaksi. Käytänteiden muuttamisen

vaikeus liittyy kokemukseen vähäisistä mahdollisuuksista tehdä yhteistyötä erityisesti pedagogisten ammattilaisten kanssa.

Nelikentän oikeassa yläosassa (3) on perustelumalleja, joissa hahmottuvat tulkinnat olosuhteista tulevat lähelle oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) määriteltyä yhteisöllisen työn ideaalia. Ammattilaiset kykenevät muuttamaan tarvittaessa omaa toimintaa ja hakevat yhteistyön mahdollisuuksia yli ammattirajojen. Erityisopettaja huomaa toisten ammattilaisten merkityksen niin oman osaamisen ja asiantuntijuuden kuin yhteisöllisten rakenteiden kehittämiseksi: "Kun halutaan lisätä oppilaiden hyvinvointia, koen sen vaikeana, koska en saa lehtoreita ymmärtämään, että kannattaa hyödyntää esimerkiksi nuorisopalveluiden ammattilaista. Hän viettää paljon aikaa nuorten keskuudessa" (PM 4.123). Tässä osassa olevissa perustelumalleissa kuvataan usein vaikeutta saavuttaa ideaalia; esimerkkejä ideaaliin yltyvästä ratkaisusta tai toteutuneista toimintatavoista ei juuri esitetä.

### **Ammattilaisten tavoitteet opiskeluhuoltotyötä muovaamassa**

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tarkasteltiin perustelumalleissa hahmottuvia ammattilaisten eri tilanteissa tekemiä valintoja oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Ammattilaiset tietävät, mitä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi pitäisi tehdä, mutta keskustelut junnaavat ammattilaisten esittämien tavoitteiden tasolla. Yhteisen näkemyksen ja konkreettisten suunnitelmien syntyminen on vaikeaa. Keskustelua rakenteiden muuttamisen mahdollisuuksista ei liiemmästi käydä.

#### *Luottamuksellinen yhteistyö perheiden kanssa (OTT1)*

Luottamuksellisen yhteistyön rakentaminen kotien suuntaan nousee selkeänä yhteisenä tavoitteena esille, mutta siihen vaikuttaminen koetaan hankalaksi. Oppilaiden huoliin halutaan vastata selkeyttämällä niin kotien kuin koulun vastuita ja rooleja. Yhteistyötä

vaikeuttaa se, että osa perheistä vaatii oppilaan huolen hoitamista ilman perhettä koulussa. Tähän liittyen terveydenhoitaja toteaa: "Joudun hoitamaan oppilaan huoliasioita ilman vanhempia, koska lapsen huolen hoitaminen on kotien mielestä koulun asia" (PM6.28). Toisaalta luottamuksellisen yhteistyön rakentamista estävät perheiden rakentamat kulissit ja avun hakeminen koulun toimijoiden ulotumattomista: "Yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa perheiden kanssa huomaan, että perheet eivät pyydä minulta apua, koska heillä on suorituspaineita selviytyä yksin, pärjätä ja säilyttää kulissit" (PM5.34). Ammattilaiset eivät koe voivansa vaikuttaa siihen, miten huoltajat toimivat. Keskustelun aikana kuva yhteistyön tärkeydestä ja vaikeudesta tarkentuu. Huolimatta ammattilaisten keskinäisestä yksimielisyydestä esitetyt ajatukset eivät lähde konkretisoitumaan yhteiseksi ratkaisuksi eikä ammattilaisten kesken synny työnjakoa siitä, miten asiaa jatkossa edistettäisiin.

#### *Yhteistyön kehittäminen ammattilaisten välillä (OTT2)*

Ammattilaisten välinen yhteistyö näyttäytyy tärkeänä keinona edistää oppilaiden hyvinvointia. Koulupsykologi haluaa tehdä yhteistyötä, "koska tällöin täytän lain asettaman velvoitteen yhteisöllisestä työstä ja koska se on todellinen intressini" (PM5.133).

Yhteistyötä halutaan lisätä, jotta päästäisiin paremmin mukaan työyhteisöön: "Työväni koulukuraattorina ajattelen, että tarvitsen oppilashuoltoryhmää avukseni siinä, että opettajat ja lehtorit pyytävät mukaan, koska yhteistyötä opettajien kanssa voisi tehdä enemmänkin" (PM7.102). Opiskeluhuollon näkyvyys ja oppilaiden kohtaaminen koulun arjessa herättää myös huolta, johon liittyen koulupsykologi esittää tavoitteen: "Lisättäessä oppilaiden kohtaamisia koulupäivän aikana mieleeni tuli, että voisin mennä mukaan niihin tutustumisiin, joita nuokkari on ruokkannu järjestää puoli kymppin välitunnilla, koska se olisi myös meille yksi luonnollinen oppilaiden kohtaamisen paikka" (PM5.131).

Taulukossa 2 kuvataan yhteistyön rakentamista, annetaan esimerkkejä toimintaperusteista ja esitetystä ratkaisusta neljän odotettujen toiminnan tuloksen osalta.

Odotettu toiminnan tulos	Esimerkkejä keskustelussa esitetystä yhteisöllisistä ratkaisuista	Esimerkkejä toimintaperusteista	Yhteistyön toteutuminen
<b>Luottamuksellisen yhteistyön perheiden kanssa (OTT1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perheiden kasvatusvastuun lisääminen</li> <li>- Kodin ja koulun vastuiden ja roolien selkeyttäminen</li> <li>- Vanhempien osallistaminen huolikeskusteluihin</li> <li>- Oppilashuollon konsultaatiot oppilaiden huoliasioihin liittyen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yhteydenotossa perheiden kanssa saan pyyntöjä, joissa toivotaan minun tapaavan perheen lapsen viisi kertaa, koska koulun tehtävä on hoitaa tällaiset asiat (PM3.29)</li> <li>-Kun puran koulussa oppilaiden huoliin liittyviä asioita, kuvaa sen olevan kuin sipulin kuorien ottamista, koska luottamuksen rakentaminen huoltajiin huolen asioissa vie aikaa (PM13.145)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokonaiskuva tarkentuu keskustelussa</li> <li>-Yksimielisyys muutoksen tarpeellisuudesta</li> <li>- Toiveet muutokselle samansuuntaisia</li> <li>- Käytetään abstrakteja käsitteitä</li> <li>- Esitetty syyt, selitykset ammattilaisten ulottuomissa</li> <li>- Ei hyödynnetä ryhmässä olevaa asiantuntemusta</li> <li>-Ei etene konkreettiseen yhteiseen tavoitteeseen</li> </ul>
<b>Yhteistyön kehittäminen ammattilaisten välillä (OTT2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kollegan viereen meneminen, kun huomaa, että joku putoaa keikasta</li> <li>- Neuvotteluihin mukaan pyytämisen</li> <li>- Konsultaatiopyyntöjen lisääminen</li> <li>- Perhekeskeisen toimintamallin aloittaminen</li> <li>- Ammattilaisten yhteiset välituntitoiminnot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kun näen, että opettaja ei huomaa oppilaiden tuen tarpeita, voisin mennä kysymään opettajalta, että onko hän huomannut tuen tarpeita, mutta en tee sitä, koska en tiedä, miten sanoisin asian hänelle (PM9.99)</li> <li>- Välituntitoiminnan kehittämiseksi ehdotan, että joku koulun muu toimija pitäisi kanssani tuntia, koska minunkin olisi luontevampaa olla siinä ja koska oppilaat uskaltautuisivat mukaan helpommin (PM5.127)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokonaiskuva tarkentuu keskustelussa</li> <li>- Ammattilaisten esittämät tavoitteet eivät kohtaa</li> <li>- Yhteistyöpyyntöjen ohittamista</li> <li>- Yhteisymmärryksen syntyminen oppilashuollon ja nuorisopalveluiden välillä</li> </ul>
<b>Kohti oppilaiden lähtöisiä arviointikulttuurista (OTT3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erytysopettajien ja opettajien yhteistyön lisääminen kokeiden suunnittelussa</li> <li>- Rinnakkaisten arviointijärjestelmien purkaminen</li> <li>- Oppilaiden preppaus ennen koetta</li> <li>- Jaksojärjestelmän purkaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juteilemme oppilaiden kanssa ymmärrsin jaksojärjestelmän olevan huono, koska jakson lopussa olevat kokeet aiheuttavat oppilaille stressiä (PM12.80).</li> <li>- Ennen koerumbaa preppailen oppilaita ja yritän saada oppilaita kärryille, koska on tärkeää, että koe ei ole mörkö (PM10.82)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokonaiskuva tarkentuu keskustelun aikana</li> <li>- Esitetään paljon pedagogisia ja konkreettisia tavoitteita</li> <li>- Esitetty syyt ja selitykset ammattilaisten ulottuilla</li> <li>- Muiden kuin pedagogisten ammattilaisten osallistumisen keskusteluun vähäistä</li> </ul>
<b>Koulun tiimitömmän kehittämisen ja johtaminen (OTT4)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tuntien struktuurien kehittäminen</li> <li>- Tiimijärjestelmän selkeyttäminen oppilaille</li> <li>- Ohjauksen kohdistaminen niihin oppilaisiin, jotka sitä tarvitsevat</li> <li>- Ryhmäytymisen lisääminen</li> <li>- Tiimien vaihtuvuuden vähentäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keskustellessani oppilaiden kanssa huolestuin siitä, etteivät he löydä paikkaansa tässä koulussa, koska he eivät tiedä, miten tämä systeemi toimii (PM6.85)</li> <li>- Huomatessani, etteivät oppilaat opi tuntemaan toisiaan, tunnen voimattomuutta, koska tiimien vaihtumiseen ja siihen, miten opettajat hyödyntävät tiimejä, on vaikea vaikuttaa (PM12.7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kokonaiskuva tarkentuu keskustelussa</li> <li>- Pajon samansuuntaisia, konkreettisia tavoitteita</li> <li>- Esitetty syyt ja selitykset ammattilaisten ulottuilla</li> <li>- Pedagogijohtoisista keskustelusta</li> <li>- Kriittisiä kannanottoja</li> <li>- Yhteistä suunnitelmia siitä, miten edetään jatkossa ei synny</li> </ul>



Opiskeluhuollon työntekijät suhtautuvat varauksellisesti mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ammattilaisten välisen yhteistyön kautta. He haluaisivat tehdä yhteistyötä enemmän, mutta mahdollisuuksia vaikuttaa voisi olla enemmän.

Nuorisopalveluiden edustaja on huolissaan opettajien työmäärästä ja tuo samalla omaa käytettävissä olevaa resurssiaan paremmin esille: "Kun kuuntelen nuorisotoimen edustajana tätä puhetta hyvinvoinnin ja pedagogiikan yhdistämisestä, kysyn, että onko esim. ryhmähengen parantamiseen tähtäävään toimintaan mahdollista käyttää muita toimijoita, koska opettajalla on muutenkin paljon hommaa" (PM8.48). Keskustelussa nuorisopalvelun edustajan yhteistyötarjoukseen ei tartuttu. Erityisopettajan tavoite yhteistyön lisäämiseksi ja oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamiseksi kohdistuu oman ammattiryhmän sisällä tehtävään yhteistyöhön, mutta hän kokee sen hankalana: "Kun näen, että opettaja ei huomaa oppilaiden tuen tarpeita, voisinn mennä kysymään opettajalta, että onko hän huomannut tuen tarpeita, mutta en tee sitä, koska en tiedä, miten sanoisin asian hänelle" (PM9.99).

Keskusteluun osallistuneet ammattilaiset suhtautuvat yhteistyön kehittämiseen myönteisesti ja erilaisia yhteistyölle asetettuja tavoitteita esitetään paljon. Opiskeluhuollon ja pedagogisten ammattilaisten yhteistyölle asetamat tavoitteet eivät aina kohtaa, esimerkiksi pedagogiset ammattilaiset ohittavat opiskeluhuollon toimijoiden esittämiä toiveita. Sen sijaan nuorisopalveluiden ja opiskeluhuollon työntekijät löytävät paikkoja yhteistyön tekemiselle, esimerkiksi välituntitoiminnan järjestämiseen liittyen.

### *Kohti oppilaslähtöistä arviointikulttuuria (OTT3)*

Oppilaslähtöisen arviointikulttuurin kehittämisen tärkeystä ollaan yksimielisiä. Tarkemmin katsottuna tavoitteet ja keinot näytettyvät keskustelussa moninaisina. Pedagogiset ammattilaiset haluavat ottaa käyttöön uudenlaisia arviointitapoja, lisätä opettajien

arviointiosaamista, panostaa oppilaiden osaamisen ennakointiin ennen koetta ja muuttaa kokeiden tasoa oppilaiden tasoa vastaavaksi. Rehtori haluaa kohdistaa huomiota opettajien toimintatapoihin, "koska arvioinnilla on selkeästi vaikutusta siihen, miten opetetaan, mitä ja miten opitaan ja miten hyvin tai huonosti oppilaat voivat" (PM2.187). Erityisopettaja yhtyy rehtorin tavoitteeseen:

"Kun kuulin yhden opettajan omasta systeemistä, jossa oppilas ei pääse kokeeseen ennen kuin jollakin tavalla osoittaa, että hän hallitsee koalueen asiat, pidin sitä mahtavana ideana, jota voitaisiin levittää myös muille opettajille, koska koe on vain yksi osa oppimisprosessia eivätkä opettajat tunnena näitä erilaisia mahdollisuuksia" (PM4.167).

Samalla moninaiset ja osittain päällekkäisetkin tavat arvioida oppilaiden osaamista aiheuttavat stressiä oppilaille. Mahdollisuus kokeista luopumiseksi esitetään keskustelussa, mutta se ei näyttäydä realistisena vaihtoehtona. Opettaja kuvaa ajatuksiaan: "Jutellessani oppilaiden kanssa kokeisiin liittyvästä stressistä, jäin miettimään, että pitäisikö kokeista luopua, koska oppilailla on perinteisten kokeiden lisäksi paljon projekteja ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia" (PM11.48). Opettajien arviointiosaaminen herättää keskustelua erityisesti viittaamisen vaikutuksesta opettajan tekemään arviointiin. Erityisopettaja haluaa muistuttaa opettajia siitä, mihin arvioinnin tulisi kohdistua: "Opettajien miettiessä sitä, millaisia arvosanoja antaa oppilaille palautan mieliin sen, että mieti se opsin sisältö ja työskentelytaidot, koska arvioinnin tulee kohdistua oppimiseen, ei viittaamiseen tai tuntiaktiivisuuteen" (PM4.142).

Keskustelussa esiintyy paljon konkreettisia tavoitteita ja ammattilaisten kuva arvioinnin vaikutuksista oppilaisiin vahvistuu ja tarkentuu keskustelujen aikana. Vaikka muutoksen tarve on ilmeinen, keskustelussa jäädään tavoitteiden esittämisen tasolle. Muut yhteisöllisen opiskeluhoitoryhmän ammattilaiset eivät osallistu tai heitä ei osallistettu keskusteluun. Tältä osin moniammatillisuuden tarjoamat mahdollisuudet jäivät käyttämättä.

### *Koulun tiimitoiminnan kehittäminen ja johtaminen (OTT4)*

Neljäs odotettu toiminnan tulos, koulun tiimitoiminnan kehittäminen ja johtaminen (OTT4) koskee ammattilaisten huolta siitä, ettei toiminnassa ole tarpeeksi huomioitu sen vaikutuksia oppilaisiin eikä sen johdonmukaisesta toteuttamisesta ole huolehdittu. Ammatilliset ovat yksimielisiä muutoksen tarpeellisuudesta ja keskustelun edetessä kuva tiimitoiminnan vaikutuksista oppilaisiin tarkentuu. Ammattilaisten esittämät tavoitteet kiteytyvät oppilastiimien jatkuvan vaihtamisen vähentämiseen, yhteisten toimintatapojen ja näkemyksen saavuttamiseen sekä opettajuuden ja johtamisen vahvistamiseen.

Opinto-ohjaaja toivoo tiimien vaihtovälien pidentämistä "koska huomaan, että oppilaat eivät ehdi oppia tuntemaan toisiaan eivätkä siksi uskalla ilmaista mielipiteitään" (PM 12.7). Huoli näyttäytyy myös kouluterveydenhoitajalle: "ihmettelen, että emmekö me aikuisetkaan tiedä, miten systeemi toimii, koska emme tiedä, missä kohtaa luokanohjaajan tunnit ovat ja mitä silloin voitaisiin tehdä" (PM6.85). Yhteisen käsityksen muodostamista ja toimintatapojen yhtenäistämistä toivotaan, "koska oppilaiden on vaikea toimia tiimeissä, kun eri opettajat odottavat oppilailta aina erilaista toimintaa (PM9.137). Tämä liittyy erityisopettajan mielestä siihen, etteivät ammattilaiset tue tarpeeksi toisiaan: "Havahduin siihen, että tiimijaot ovat lähinnä istumajärjestyksiä, koska en ole käynyt opettajien kanssa riittävästi keskustelua tiimijakojen taustalla olevasta ajatuksesta" (PM10.218).

Apulaisjohtaja pitää tiimitoimintaa tärkeänä, mutta kaipaa resurssien uudenlaista organisoimista: "Rakennettaessa koulun oppimisympäristöjä yhä enemmän itseohjautuvaan, avoimeen ja muunneltavaan suuntaan, olen sitä mieltä, että tarvitaan kahta enemmän suunnittelua ja näkeviä, tuntevia silmiä, koska oppilaat tarvitsevat ohjausta ja valmennusta siihen, että ryhmät kykenevät toimimaan itsenäisesti ja homma sujuu" (PM13.100). Oppilaiden roolia ja yhteistyötä tiimeissä halutaan

vahvistaa, "koska oppilaat eivät koe tulevansa huomioituksi pelkästään aikuisten toimesta" (PM12.88). Tämä liittyy tarpeeseen muuttaa opettajuutta enemmän perinteisestä opettajasta valmentajaksi: "koska ilman tiimioppimista ja oppilaiden valmentamista oppilaan itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu saattaa jopa kärsiä" (PM14.91). Opettajat tarvitsevat muutoksen onnistumiseksi enemmän tukea, "koska pelkkä koulutus ei takaa sitä, että onnistun opettajana tässä asiassa" (PM14.93).

Huolimatta ammattilaisten keskustelussa esittämistä tiimitoiminnan negatiivisista vaikutuksista oppilaisiin ajatellaan, että onnistuessaan tiimitoiminta vaikuttaa positiivisesti niin oppilaiden oppimiseen kuin hyvinvointiin. Keskustelussa esiintyneitä konkreettisia toiveita tarkastellaan pääasiassa pedagogisten ammattilaisten näkökulmasta. Moniammatillisuuden tarjoamat mahdollisuudet tarkastella toimintaa eri professioista ja osaamisesta käsin jää hyödyntämättä. Keskustelussa ei rakennu yhteistä suunnitelmaa siitä, miten asioita voitaisiin yhdessä edistää.

### **Pohdinta**

Tässä artikkelissa on tarkasteltu opiskeluhoitoryhmiin kuuluvien ammattilaisten tulkintoja opiskeluhooltotyön olosuhteista ja tavoitteista peilaten niitä opiskeluhooltotyölle lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Tulokset osoittavat, minikälaisia vaikeuksia opiskeluhooltoryhmään kuuluvilla eri alojen ammattilaisilla on toteuttaa opiskeluhooltotyölle asetettuja tavoitteita. Ammattilaisten työtä määrittävien rakenteiden koetaan vaikeuttavan työn tekemistä. Samanaikaisesti ammattilaiset eivät kykene riittävästi huomioimaan niitä mahdollisuuksia, joita eri alojen ammattilaiset voisivat tuoda opiskeluhooltotyön toteuttamiseen.

Olosuhteiden tarkastelu ammattilaisille näyttäytyvinä mahdollisuuksina tarjoaa kiinnostavan lähtökohdan tarkastella opiskeluhooltotyötä. Tutkimusaineiston analyysissä käytetyt subjektitieteellisen (Silvonen 1991;

Suorsa 2014) ja systeemisen psykologian (Järvillehto 1994, 2000, 2009) käsitteet ja menetelmälliset periaatteet auttavat näkemään koulu yhteisöille asetettujen vaatimusten toteutumisen mahdollisuuksia koulun arjessa (vrt. Simola 2015). Artikkelissa esitettyä tutkimuksellista tapaa tunnistaa opiskeluhoitotyön olosuhteita ja ammattilaisten erilaisia suhtautumistapoja on mahdollista hyödyntää lähtökohtana myös muissa vastaavissa organisaatioissa olevien opiskeluhoitoryhmien yhteistyön kehittämisessä.

Tutkimuksemme tuloksissa näyttäytyy koulun arjen ja opiskeluhoitotyölle asetettujen moninaisten vaatimusten ristiriitaisuus. Tässä tutkimuksessa on keskitytty kahden koulun yhteisöllisessä opiskeluhoitoryhmässä käytyyn keskusteluun. Kokemista ja toimintaa määrittävät olosuhteet ovat kuitenkin vastaavia myös muissa kouluissa. Tässä tutkimuksessa jäsenytyneet suhteutumistavat olosuhteisiin on hahmotettava erinä mahdollisina suhteutumistapoina, jotka voivat löytyä vastaavina myös muiden koulujen opiskeluhoitoryhmien toimintaa ja keskusteluja tutkittaessa. Luonnollisesti myös toisenlaisia suhteutumistapoja voidaan tunnistaa. Suhteutumistavat eivät kuitenkaan varioi mielivaltaisesti, vaan tutkimuksen edetessä hahmotuttavat yleisempinä mahdollisuustyyppinä (ks. Holzkamp, 2013). Suhteutumistapojen näkyväksi tekeminen on myös ohittamaton ensimmäinen askel toiminnan muuttamisessa.

Ammattilaisten toimijuuden ja toimintamahdollisuuksien ristiriidat näyttäytyvät aineistossa erityisesti sellaisten ammattilaisten puheissa, joissa ammattilaiset joutuvat eniten tasapainoilemaan opiskeluhoitotyölle asetettujen vaatimusten, oppilaiden hyvinvointikokemuksiin vastaamisen ja omassa työarjessa selviämisen kanssa. Näille ammattilaisille asiantuntijuuksien rajapinnoilla työskentely on erityisen vaikeaa (Edwards 2012; Kiilakoski 2014; Peltola ym. 2020). Ammattilaisten hyvät aikomukset hyvinvoinnin edistämisestä kilpistyvät keskusteluissa mm. viittauksiin resurssien riittämättömyydestä, toiveeseen kiireen

vähentämisestä ja huoleen opetussuunnitelman aiheuttamasta liiallisesta työmäärästä. Jos työntekijä joutuu ensi sijassa huolehtimaan omasta selviämisestään, on vaikea nähdä ympärillään olevien ammattilaisten mukanaan tuomia mahdollisuuksia omalle työlleen. Yksittäisen ammattilaisen näkökulmasta tällainen tilanne näyttäytyy ymmärrettävänä. Iso luokkakoko ja ajan varaaminen kaiken muun työn keskellä koetaan vaikeana esim. ryhmäytämisen toteuttamiseksi tai tunne- ja vuoro-vaikutustaitojen opettamiseksi. Kuitenkin oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) edellytetään opiskeluhoitotyön ulottamista jokaisen ammattilaisen työhön. Opiskeluhoitotyön kehittämisessä olisi tärkeää nostaa esiin arjen toimijoiden perusteluja työssään tekemille valinnoille, keskustella ammattilaisten työssään kokemista ristiriidoista ja sekä vähäisiksi koetuista vaikutusmahdollisuuksista. Samalla tutkimuksissa on syytä tarkastella onnistuneeksi koettuja yhteistyötilanteita sekä tilanteita, joissa omaa työtä ja työn olosuhteita on onnistuttu kehittämään.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ammattilaisten keskinäisestä puheesta rakentuva yhteinen toiminta ei ole itsestäänselvyys. Analyysimme avulla rakennettujen odotettujen toiminnan tulosten avulla havainnollistuu, että opiskeluhoitotyötä organisoidaan karkeasti ottaen kahdesta suunnasta käsin: pedagogisten ja opiskeluhoillon ammattilaisen muodostamien ryhmittymien kautta. Tässä tutkimuksessa löytynyt ammattiryhmien välinen erillisuus on havaittu myös muissa monialaista yhteistyötä tarkastelleissa tutkimuksissa. Erilaisten asioiden kehittämiseksi on tärkeää purkaa pitkän ajan kuluessa syntyneitä ammattiryhmien välistä erillisyyttä (Edwards, 2012; Koskela 2013; Kiilakoski 2014).

Opiskeluhoillon ammattilaisten tarpeet ja halu tehdä yhteistyötä yli ammattirajojen näkyy selkeästi käydyissä keskusteluissa. Tämä liittyy opiskeluhoillon ammattilaisten pyrkimyksiin kytkeytyä osaksi pedagogaista

rakennetta, joka on muodostunut pitkän ajan kuluessa. Pedagogiset ammattilaiset hakevut yhteistyön mahdollisuuksia opiskelu- huollolle asetettujen tavoitteiden toteutumiseksi enemmän oman ammattiryhmän sisältä. Kolmannen sektorin edustajat ja muihin ryhmiin kuuluvat toimijat liikkuvat pedagogisten ja opiskeluhuollon ammattilaisten välimaastossa tuoden keskusteluun omia näkemyksiään ja mahdollisuuksiaan osallistua yhteistoimintaan, mutta usein tuloksetta. Opiskeluhoitoryhmässä käytyjen keskusteluiden rakenteen tulisi mahdollistaa se, että kukin saa periaatteessa tuoda keskusteluun mukaan niitä asioita, joiden esiintuomista pitää merkityksellisenä. Näin toimien voidaan varmistaa se, että tutkimuksessa esiin nostetut tavoitteet osoittavat ryhmien ammattilaisten yhteisen työn suunnan.

Hjörne & Säljön (2004) tutkimuksessaan esittelemä tulos yhteistyössä käytettävien käsitteiden merkityksestä yhteisen tavoitteen saavuttamiselle tarjoaa tärkeän näkökulman tämän tutkimuksen aineiston tarkasteluun. Käsitteet muokkaavat käytäviä keskusteluja ja sitä kautta ne osaltaan määrittävät koulun arkisia käytänteitä. Tästä syystä jokaisen keskusteluun osallistuvan ammattilaisen olisi hyvä oppia tunnistamaan omaa tapaansa osallistua keskusteluun (Isoherranen 2012). Kun ammattilainen puhuu abstraktilla tasolla kasvatusvastuusta tai luottamuksesta, siihen on muiden ammattilaisten vaikea tarttua siten, että keskustelu etenisi ja rakentaisi jotain uutta. Käytetyt käsitteet ja käydyt keskustelut eivät myöskään ole arvoneutraaleja, vaan sisältävät erilaisia latauksia opiskelu- huoltotyön asemasta ja roolista koulussa (vrt. Hjörne & Säljö 2004). Moniammatillisen työn kehittämiseksi olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten ja millaisilla käsitteillä ammattilaiset keskustelevat.

Yhteistoimintaa tavoittelevat keskustelut rakentuvat monitasoisina kudelmina, joissa tartutaan ja ollaan tarttumatta eri ammattilaisten keskusteluissa esille nostamiin ajatuksiin. Monissa kohdin keskusteluja leimaa niiden liiallinen sujuvuus ja yksimielisyys siitä,

millaiset asiat ovat tärkeitä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Yhteinen konsensus muutoksen tarpeellisuuudesta löytyy helposti eikä vasta-argumentteja esitetä (vrt. Hjörne & Säljö 2004). Ammattilaiset tunnistavat ongelmia omassa työssään ja ovat hyviä rakentamaan monisyistä kuvaa vallitsevasta tilanteesta, mutta uutta luova keskustelu on vaikeaa (ks. myös Suorsa 2020). Vaikeus näyttäytyy hienovaraisina asiantuntijuuksien huomiotta jättämisinä ja toimintaehdotuksina, jotka eivät konkretisoidu keskustelussa yhteisiksi suunnitelmiksi. Usein asiat ovat monimutkaisia eivätkä vaikutussuhteet ole suoralta kädeltä selviä. Tärkeää olisi, että kokouksissa voitaisiin tunnistaa asiat, joihin osalliset pystyvät vaikuttamaan suoraan, sekä toisaalta tunnistamaan reittejä, joilla muihin todettuihin epäkohtiin pystytään puuttumaan.

## Lähteet

- Axel, E. 2011. Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 20 (4), 56–78. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000045>
- Dreier, O. 2011. Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology* 63(2), 4–23. DOI: <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000030>
- Edwards, A. 2012. The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1(1), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Eichinger, U. 2019. What's Up? The possibilities of subject-scientific practice research in social work: A methodological "explorative report". *Annual Review of Critical Psychology* 16, 671–684.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1968. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Hjörne, Eva and Säljö, Roger (2004) "There Is Something About Julia": Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study, *Journal of Language, Identity & Education*, 3:1, 1–24 DOI:10.1207/s15327701jlie0301\_1
- Holz kamp, K. 2013. What Could a Psychology from the Standpoint of the Subject be? Teoksessa Schraube E. & U. Osterkamp (toim.) *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writing of Klaus Holz kamp*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 46–59.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus: Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto.

- Järvillehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö: Systemen psykologian perusteet.
- Järvillehto, T. 2000. Theory of the Organism-Environment System: IV. The Problem on Mental Activity and Consciousness. *Integrative Physiological & Behavioral Science* 35(1): 35–57.
- Järvillehto, T. 2009. The Theory of the Organism-Environment System as a Basis of Experimental Work in Psychology. *Ecological Psychology* 21(2), 112–120. DOI: 10.1080/10407410902877066
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän – Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusseura ry.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 3–17.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni": Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto.
- Langemeyer, I. 2019. Mindfulness and the Psychodynamics in High-Reliability-Organizations–Critical-psychological Considerations for a Research on High-Tech Work. *Annual Review of Critical Psychology* 2019, Vol. 16, pp. 1237–1257.
- Markard, M. 2009. Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument
- Meriläinen, R. 2008. Tasa-arvon narratiivi 1990-luvun koulutus poliittisessa keskustelussa. Koulu ja menneisyys: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja, 54–74.
- Nummenmaa, A. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa Helena Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuina osaamisena. Teoksessa Marita Mäkinen & Vesa Korhonen & Johanna Annala & Pekka Kalli & Päivi Svärd & Veli-Matti Värri (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampereen yliopiston julkaisuja, 177–194.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Osterkamp, U. 2009. Knowledge and Practice in Critical Psychology. *Theory & Psychology*, vol. 19, 2: pp. 167–191. DOI: 10.1177/0959354309103538
- Peltola, M., Suorsa, T., Karhu, J., & Soini, H. 2020. Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin: Ammattilaisen arki opiskeluhoollon näyttämöillä. *Aikuiskasvatus*, 40 (2), 127–138.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pukkila, P., Helander, J. 2016. Työotteena monialaisuus. *Nuorisotutkimus* 34 (3), 53–57.
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2020. Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: Ammattilaisen tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. *Kasvatus* 51 (1), 38–50, 86.
- Ros, J. & Grossen, M. 2020. Learning through obstacles in an interprofessional team meeting. *Outlines. Critical Practice Studies*, 21(02), 29–59. Retrieved from <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/120891>
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Silvonen, J. 1991. "Subjektiiiviset toimintaperusteet" psykologisen determinaaation lähtökohtana. *Psykologia* 26 (1), 13–20.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34(2), 88–96.
- Suorsa, A. R. 2017. Knowledge creation and play: A phenomenological study within a multi-professional and multi-organizational community. *Journal of Documentation*, 73(6), 1167–1191. <https://doi.org/10.1108/JD-11-2016-0141>.
- Suorsa, T. 2014. Todellisinta on mahdollinen: Systeemin ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemukseen tutkimukseen. *Acta universitatis ouluensis E* 147.
- Suorsa, T. 2018. Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa. Kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi.
- Suorsa, T. 2019. Identifying and analysing personal participation in Finnish pupil welfare work. *Annual Review of Critical Psychology* 16, 1282–1298.
- Suorsa, T. 2020. Energy, Experience, and Educational Psychology: Changing practices in and beyond Fossil Capitalism. *Nordia Geographical Publications*, 48(6), 31–46.
- Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. 2020. Teoksessa Lakala, S., Takala, M. & Äikäs, A. Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä.
- Toivanen, M. 2018. Asiantuntijatyötä vai toisarvoista puuhastelua? Ei-legitiimi työ ja sen yhteydet hyvinvointiin asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus* 16 (1), 19–31.