

Vienaliina Mäenpää

"Ikinä ei voi olla liikaa aikuisia."

KOULUN HENKILÖKUNNAN KÄSITYKSIÄ KOULUHYVINVOINNISTA JA SEN TUKEMISESTA PSYKKARITOIMINNAN KAUTTA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

huhtikuu 2020

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Vienaliina Annikki Mäenpää			
Työn nimi "Ikinä ei voi olla liikaa aikuisia." – Koulun henkilökunnan käsityksiä kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta psyykkaritoiminnan kautta			
Pääaine Erityispedagogiikka	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä Huhtikuu 2020	Sivumäärä 75 + 2
Tiivistelmä <p>Tässä tutkielmassa selvitetään, millaisia käsityksiä koulun henkilökunnalla on oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta. Lisäksi selvitetään, millaisia käsityksiä henkilökunnalla on koulussa toimineen psykiatrisen sairaanhoitajan eli psyykkarin toiminnasta. Lisäksi tutkitaan myös, millä tavoin psyykkaritoimintaa tulisi kehittää, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin oppilaiden hyvinvointia koulussa. Psykiatristen sairaanhoitajien toimintaa kouluissa ei ole Suomessa aiemmin juurikaan tutkittu, minkä vuoksi tämä tutkielma tuo aiheesta tarpeellista tietoa kouluille.</p> <p>Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään hyvinvointia erityisesti koulukontekstissa. Pohjana tarkastelulle toimii Anne Konun kouluhyvinvoinnin malli. Lisäksi perehdytään kouluissa tehtävään moniammatilliseen yhteistyöhön ja ennaltaehkäisevään mielenterveystyöhön.</p> <p>Tutkielma toteutettiin laadullisena, fenomenografisena tutkimuksena. Aineisto tutkielmaan kerättiin haastattelemalla kuutta opettajaa sekä psyykkaria, jotka työskentelivät eräässä itäsuomalaisessa yhtenäiskoulussa. Koulussa opiskelee noin 420 oppilasta vuosiluokilla 1-9. Haastateltavina oli sekä yleisopetuksen opettajia että erityisopettajia. Tutkielman aineisto on osa TUVET/#Paraskoulu -hanketta. Aineiston analyysi suoritettiin fenomenografisena analyysinä</p> <p>Opettajien käsitykset oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta jakautuivat yksilöön liittyviin, kouluun liittyviin sekä yhteiskuntaan ja perheeseen liittyviin käsityksiin. Psyykkaritoimintaa koskevat käsitykset taas jakautuivat psyykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen ja psyykkarin rooliin liittyviin käsityksiin. Näiden käsitysten pohjalta luotiin malli psyykkaritoiminnan kehittämiseksi. Malli koostuu kolmesta osa-alueesta: toiminnan suunnittelu, toiminnan sisällöt sekä toiminnan ylläpitäminen.</p> <p>Tämä tutkielma toi uutta tietoa siitä, millaisena koulun henkilökunta käsittää oppilaiden kouluhyvinvoinnin. Lisäksi valotettiin niitä mahdollisuuksia ja kehittämistarpeita, joita henkilökunta kokee psyykkaritoimintaan liittyvän. Jatkossa olisi mielekästä tutkia psyykkarin toimintaa pidemmällä aikavälillä ja eri näkökulmista. Mielenkiintoista olisi tietää, millaisena oppilaat ja heidän vanhempansa kokevat psyykkaritoiminnan.</p>			
Avainsanat kouluhyvinvointi, psykiatrisen sairaanhoitaja koulussa, psyykkaritoiminta, ennaltaehkäisevä mielenterveystyö, moniammatillinen yhteistyö, fenomenografia			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical faculty	School School of Educational Sciences and Psychology		
Author Vienaliina Annikki Mäenpää			
Title School staff's perceptions of school well-being and how to support it through psychiatric nurse's work in school			
Main subject Special Education	Level Master thesis	Date April 2020	Number of pages 75 + 2
Abstract <p>This thesis examines the school staff's perceptions about students' well-being and ways to support it in school. In addition, the staff's perceptions of a psychiatric nurse's work in school are investigated. The aim is to explore how psychiatric nurse's work should be developed in order to support the well-being of students in school. The work of psychiatric nurses in schools has not been studied much in Finland before, which is why this thesis provides necessary information on the subject.</p> <p>The theoretical framework of the thesis examines well-being, especially in the school context. The school well-being is described by using Anne Konu's model of school well-being. In addition, interprofessional work in schools and preventive mental health work will be discussed.</p> <p>This thesis was carried out as a qualitative, phenomenographic study. The data was collected by interviewing six teachers and the psychiatric nurse who worked in a comprehensive school in Eastern Finland. The school has about 420 students in grades 1-9. Both general education teachers and special education teachers were interviewed. The data is part of the TUVET/# Paraskoulu project. Data analysis was performed as a phenomenographic analysis.</p> <p>School staff's perceptions of students' well-being at school and ways to support it were divided into individual-related, school-related, and social and family-related perceptions. Perceptions of the psychiatric nurse's work were divided into two categories: perceptions related to the psychiatric nurse's role and perceptions related to the psychiatric nurse's work and its supervision. Based on these perceptions, a model was created for the developing of the psychiatric nurse's work. The model consists of three areas: planning the work, contents of the work and maintaining the work.</p> <p>This thesis provided new insights into how school staff perceive students' well-being at school. In addition, the opportunities and need for development related to psychiatric nurse's work in school were highlighted. In the future, it would be important to study the psychiatric nurse's work in school in the long term and from different perspectives. It would be also interesting to investigate students' and their parents' perceptions of psychiatric nurse's work.</p>			
Keywords well-being in school, psychiatric nurse in school, preventive mental health work, interprofessional collaboration, phenomenography			

Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 HYVINVOINNIN ULOTTUVUUKSIA	4
2.1 Hyvinvoinnin käsite.....	4
2.3 Lasten ja nuorten hyvinvointi koulukontekstissa	6
2.3.1 Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tutkiminen.....	7
2.3.2 Kouluhyvinvoinnin määrittelyä.....	8
2.3.3 Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä.....	12
3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUHYVINVOINNIN TUKENA	15
3.1 Moniammatillisen yhteistyön tarkastelua	15
3.2 Moniammatillinen yhteistyö koulussa.....	17
3.3 Mielenterveyden edistäminen koulussa	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen lähestymistapana	25
5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	27
5.3 Haastatteluiden toteutus.....	28
5.4 Aineiston analyysi.....	31
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	36
6.1 Kouluhyvinvointiin ja sen tukemisen liittyvät käsitykset.....	36
6.1.1 Yksilöön liittyvät käsitykset.....	37
6.1.2 Kouluun liittyvät käsitykset	38
6.1.3 Perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset.....	44
6.2 Psykkaritoimintaan liittyvät käsitykset	46
6.2.1 Psykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset	47

6.2.2 Psyykkarin rooliin liittyvät käsitykset.....	50
6.3 Malli psyykkaritoiminnan kehittämiseksi	52
6.3.1 Toiminnan suunnittelu.....	53
6.3.2 Toiminnan sisällöt.....	54
6.3.3 Toiminnan ylläpitäminen	56
6.4 Tulosten yhteenvetoa	58
7 POHDINTA.....	62
7.1 Tutkielman luotettavuus ja eettiset kysymykset	63
7.2 Jatkotutkimusaiheita.....	67
LÄHTEET	69
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Hyvinvointi on käsitteenä monipuolinen ja monesta eri näkökulmasta tutkittu. Perinteistä hyvinvointitutkimusta edustava Erik Allardt (1976a) määritteli hyvinvoinnin koostuvan elintasosta, yhteisyyssuhteista ja itsensä toteuttamisesta. Anne Konu (2002) jalosti mallia ja loi sen pohjalta kouluhyvinvoinnin mallin, jonka tarkoituksena on kuvata oppilaiden hyvinvointia koulussa. Kouluhyvinvointi koostuu mallin mukaan koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista sekä terveydentilasta. Terveydentilaan lasketaan kuuluvaksi myös psyykinen terveys, joten kouluhyvinvointi ja mielenterveystyö koulussa kietoutuvat tiiviisti toisiinsa.

Yksi yleisimmistä koululaisten terveysongelmista Suomessa ovat erilaiset mielenterveyden häiriöt. On arvioitu, että jopa neljäsosalla lapsista ja nuorista on jokin mielenterveyden häiriö. (Marttunen & Karlsson 2013, 10; Sourander & Aronen 2014, 619; Marttunen & Kaltiala-Heino 2014, 650.) Vuoden 2019 kouluterveyskyselyyn vastanneista 4.- 5.-luokkalaisista 15,5% kertoi kokeneensa mielialaan liittyviä ongelmia edellisen kahden viikon aikana, ja 8.- 9 -luokkalaisista 17,8% kertoi kokeneensa masennusoireita edellisen kahden viikon aikana (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019). Mielenterveyden häiriöt ovat siis merkittävä tekijä oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta.

Mielenterveyden häiriöiden ennaltaehkäisy ei ole yksinkertainen tehtävä. Tärkeää olisi vahvistaa yleistä hyvinvointia tukevia tekijöitä, mutta myös pyrkiä vaikuttamaan niihin asioihin, joiden tiedetään lisäävän mielenterveysongelmien riskiä. Koulussa ennaltaehkäisevää työtä voidaan tehdä luomalla rakenteita, jotka tukevat lapsen ja nuoren ongelmanratkaisu- ja sosiaalisia taitoja sekä mielenterveyttä. (Marttunen & Karlsson 2013, 14) Koska koulu tavoittaa kaikki lapset ja nuoret, on se järkevä paikka mielenterveyden tukemiselle. Kuitenkin haasteita mielenterveystyölle voi asettaa opettajien puutteelliset valmiudet tukea mielenterveyden pulmista kärsiviä oppilaita. (Askell-Williams & Cefai 2014, 61; Onnela, Vuokila-Oikkonen, Hurtig & Ebeling 2014, 620–621.)

Tarkastelen tässä tutkielmassa sitä, millaisena koulun henkilökunta käsittää oppilaiden kouluhyvinvoinnin sekä millaisia käsityksiä henkilökunnalla on psyykkaritoimintaan liittyen. Koulun henkilökunta tarkoittaa tässä tutkielmassa koulun opettajia sekä koulussa toiminutta psyykkaria. Näiden käsitysten pohjalta pyrin selvittämään, miten psyykkaritoimintaa tulisi kehittää, jotta se tukisi koulu yhteisön hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla. Tarkoituksena on tuottaa käyttökelpoista tietoa psyykkaritoiminnan kehittämistarpeista tutkimuksen kohteena olevalle koululle. Tämän tutkielman aineisto on osa TUVET/#Paraskoulu -hanketta, joka liittyy valtakunnalliseen, Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan TUVET (Tutkimusperustainen vaativan erityisen tuen osaamisen vahvistaminen opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa) -hankkeeseen. TUVET/#Paraskoulu -hankkeen tavoitteena on luoda tutkimuksen kohteena olevaan kouluun toimintamalli, joka toimii moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen tukena.

Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan lähes 30 % 8.–9. -luokkalaisista koki, ettei ole saanut koulupsykologilta tarvitsemaansa hyvinvoinnin tukea. Lisäksi vain 43 % vastanneista koki, että koulussa on aikuinen, jolle on mahdollista mennä puhumaan mieltä painavista asioista. Kyselyn tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että kouluissa on tarvetta entistä tehokkaammalle kouluhyvinvoinnin ja mielenterveyden tukemiselle, mistä psyykkaritoimintaa voidaan pitää esimerkkinä. Suhtautuminen psyykkaritoimintaan ei ole kuitenkaan ollut pelkästään positiivista. Esimerkiksi Psykologiliitto on kritisoinut ja kummastellut psyykkaritoimintaa ja sen tarpeellisuutta. Liitossa ollaan huolissaan siitä, että psyykkareilla pyritään korvaamaan koulussa tarjottavia psykologipalveluita, jotka ovat oppilaiden laissa määrätty oikeus. (Yle

2017). Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista tutkia, millaisena koulun henkilökunta näkee psyykkaritoiminnan.

Mielenkiintoni psyykkaritoimintaa kohtaan heräsi, sillä en ollut aiemmin kuullut vastaavanlaisesta toiminnasta. Lisäksi olen itse kokenut, että mielenterveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä haasteista puhutaan opettajankoulutuksessa liian vähän. Siksi onkin kiinnostavaa lähteä selvittämään, miten jo työelämässä olevat kollegat kokevat oppilaiden hyvinvoinnin ja sen tukemisen. Toivon tämän tutkielmanprosessin aikana oppivani myös itse siitä, millaisin keinoin oppilaiden hyvinvointia on kouluissa mahdollista tukea ja millaisia haasteita siihen mahdollisesti käytännön tasolla liittyy.

2 HYVINVOINNIN ULOTTUVUUKSIA

Tässä luvussa esittelen hyvinvoinnin käsitettä erilaisten määritelmien ja tutkimusten kautta. Lisäksi perehdyn lasten ja nuorten hyvinvointiin kouluympäristössä. Kuvaan erilaisia määritelmiä kouluhyvinvoinnille sekä niitä tekijöitä, joiden on todettu olevan yhteydessä hyvinvointiin koulussa. Pääpaino on Anne Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallissa.

2.1 Hyvinvoinnin käsite

Mitä on hyvinvointi? Kielitoimiston sanakirja määrittää sen seuraavilla tavoilla: ”vauraus, varakkuus, rikkaus” ja ”hyvä terveydentila; hyvä, harmoninen olo”. Todellisuudessa hyvinvoinnin määritelmä ei ole näin yksiselitteinen, vaan määritelmät vaihtelevat suuresti eri tutkimuksissa ja tieteenaloilla (Pollard & Lee 2003, 32). Hyvinvointitutkimusta on tehty ja tehdään useilla eri tieteenaloilla, kuten taloustieteissä, sosiologiassa, psykologiassa, sosiaaliantropologiassa ja etnologiassa. Näillä tieteenaloilla hyvinvointia on tutkittu muun muassa sosiaalipolitiikan, elintason, elämänlaadun, elämäntyylin, elämäntavan sekä onnellisuuden näkökulmista. Hyvinvointitutkimuksessa toistuvat usein samat teemat: objektiivinen ja subjektiivinen hyvinvointi sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen hyvinvointi. (Simpura & Uusitalo 2011, 106–108; Erikson & Uusitalo 1987, 179.)

Suomalainen sosiologi Erik Allardt (1976a) esittää hyvinvoinnin rakentuvan tarpeiden täyttymisestä: mitä paremmin perustarpeet täyttyvät sitä korkeammalla tasolla yksilön hyvinvointi on. Nämä tarpeet Allardt jakaa kolmeen pääluokkaan: elintaso (having), yhteisyyssuhteet (loving) ja itsensä toteuttamisen muodot (being). Elintasolla tarkoitetaan taloudellisia resursseja, asuinoloja, työllisyyttä, työoloja, terveyttä sekä koulutusta. Yhteisyyssuhteilla tarkoitetaan tarpeita, jotka liittyvät sosiaalisten identiteettien muodostamiseen sekä toisiin ihmisiin suhteiden luomiseen. Kolmas pääluokka, eli itsensä toteuttaminen, kuvaa tarpeita, jotka liittyvät yhteiskuntaan sulautumiseen sekä elämiseen luonnon kanssa sopuinnassa. Edellä mainitut kolme pääluokkaa voidaan jakaa tarkemmin kahteentoista objektiivisesti mitattuun osatekijään. Näiden varsinaisten osatekijöiden lisäksi Allardt listaa kuusi täydentävää, henkilön subjektiivista kokemusta kuvaavaa osatekijää, jotka esittävät kokemuksia tyytyväisyydestä ja tyytymättömyydestä. (Allardt 1976a, 50, 180, 207–210; Allardt 1989, 3–7.)

Maailmalla hyvinvointia on pyrkinyt määrittelemään esimerkiksi Striglitzin komissio. Sen tuottaman hyvinvoinnin mittaamista koskevan raportin (Stiglitz, Sen & Fitoussi 2009, 14–15) mukaan hyvinvointi on laaja käsite, jota määriteltäessä pitäisi arvioida kahdeksaa eri osaluuetta: aineellinen elintaso, terveys, koulutus, henkilökohtaiset aktiviteetit, kuten työ, poliittiset tekijät, sosiaaliset kontaktit ja ihmissuhteet, ympäristötekijät sekä fyysinen ja taloudellinen turvallisuus. Komission raportin pohjalta OECD (2017) on muodostanut oman mallinsa hyvinvoinnin mittaamisesta. Malli jakaa hyvinvoinnin tämänhetkiseen hyvinvointiin sekä resursseihin, jotka mahdollistavat hyvinvoinnin myös tulevaisuudessa. Tämänhetkinen hyvinvointi jaetaan elämänlaatuun sekä aineellisiin olosuhteisiin. Elämänlaatuun OECD:n mallissa luetaan muun muassa terveys, koulutus, sosiaaliset suhteet sekä subjektiivinen hyvinvointi. Aineellisia tekijöitä ovat asuminen, tulot ja varallisuus sekä työ ja ansiot.

Erilaisten kokonaismallien lisäksi hyvinvointia on pyritty tutkimaan ja käsitteellistämään eri osaluueittain. Yksilön hyvinvointia voidaan mitata ulkoisesti eli objektiivisesti tai sisäisesti eli subjektiivisesti. Objektiivinen hyvinvoinnin mittaaminen perustuu ulkopuolisen tekemään arvioon ja mittauksiin esimerkiksi yksilön varakkuudesta, koulutuksesta, työllisyydestä, terveydestä tai pitkäikäisyydestä. Objektiivisesti tarkasteltuna sellaisten kansojen, yhteisöjen

tai yksilöiden, jotka ovat varakkaita, kouluttautuneita ja elävät pitkään, hyvinvointi ja elämänlaatu ovat korkealla tasolla. Subjektiiivista hyvinvointia mitattaessa yksilö itse arvioi oman elämänsä osa-alueita ja tyytyväisyyttään niihin. (Keyes 2006, 1–2.)

Dienerin (1984, 543–544) mukaan subjektiivisen hyvinvoinnilla on kolme tunnusmerkallista piirrettä. Ensinnäkin, se on subjektiivista. Vaikka ulkoiset asiat, kuten varallisuus tai terveys voivat vaikuttaa siihen, ne eivät ole osa subjektiivista hyvinvointia. Toiseksi, subjektiivinen hyvinvointi ei ole vain negatiivisten tekijöiden poissaoloa, vaan sisältää myös positiivisia näkökulmia. Kolmanneksi, subjektiivisen hyvinvoinnin mittaamisella pyritään tyypillisesti luomaan kokonaisvaltainen kuva yksilön hyvinvoinnista yksittäisten osa-alueiden arvioinnin sijaan. Diener, Suh, Lucas ja Smith (1999, 277) taas esittävät subjektiivisen hyvinvoinnin olevan ilmiö, joka pitää sisällään ihmisten tunnereaktiot, elämään tyytyväisyyden sekä tyydytystä tuottavat elämänalueet.

Esimerkkinä subjektiivisesta hyvinvoinnista voidaan pitää psykologista hyvinvointia. Huppert (2009) nimeää psykologisen hyvinvoinnin yhdeksi hyvinvoinnin osa-alueeksi. Psykologinen hyvinvointi tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että elämä sujuu hyvin. Se koostuu hyvän olon kokemuksesta sekä tehokkaasta toimintakyvystä. Voidakseen psyykkisesti hyvin ihmisen ei tarvitse kuitenkaan kokea jatkuvasti hyvää oloa. Tärkeämpää on se, millä tavoin yksilö pystyy käsittelemään negatiivisia ja kipeitä tunteitaan. Hyvän olon kokemuksella Huppert tarkoittaa onnellisuuden ja tyytyväisyydentunteiden lisäksi kiinnostuksen, sitoutumisen, luottamuksen ja kiintymyksen tunteita. Tehokkaan toimintakyvyn käsite merkitsee oman potentiaalin kehittämistä, kontrollia omasta elämästä, merkityksellisyyden kokemusta sekä positiivisten ihmissuhteiden kokemista.

2.3 Lasten ja nuorten hyvinvointi koulukontekstissa

Seuraavaksi käsittelemme hyvinvointia ja hyvinvointitutkimusta lasten ja nuorten näkökulmasta. Lisäksi esittelen niitä tekijöitä, joista kouluhyvinvoinnin katsotaan koulussa muodostuvan.

2.3.1 Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tutkiminen

Lasten hyvinvointia on tutkittu monista eri näkökulmista ja erilaisin mittarein. Käsitys lapsen hyvinvoinnista on tärkeää esimerkiksi julkisia päätöksiä tehtäessä. Lasten hyvinvointia pyritään jatkuvasti määrittelemään ja erilaisia indikaattoreita sen mittaamiseen kehitetään. Kuitenkaan siitä, mistä tekijöistä lapsen hyvinvointi muodostuu, ei ole yksimielisyyttä. (Raghavan & Alexandrova 2014, 888.)

Amerijckx ja Humblet (2014) toteuttivat kirjallisuuskatsauksen, jossa he pyrkivät selvittämään, millä tavoin lasten hyvinvointia tutkitaan. Katsauksen pohjalta Amerijckx ja Humblet esittivät lasten hyvinvoinnin tutkimisen olevan kahtiajakautunutta viidellä eri tavalla. Ensimmäinen kahtiajako on positiivisuuden ja negatiivisuuden välillä. Monen tutkimukset keskittyvät pelkästään hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttaviin tekijöihin. Toinen kahtiajako on objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välillä. Kolmanneksi, tutkimukset jakautuvat usein kahteen ryhmään sen suhteen, nähdäänkö hyvinvointi hetkellisenä olotilana vai prosessina. Neljäs näkökulma on ero materiaalisen ja henkisen hyvinvoinnin välillä. Viides löydetty kahtiajako oli hyvinvoinnin näkeminen yksilöllisenä tai yhteisöllisenä kysymyksenä.

Raghavan ja Alexandrova (2014, 896) ovat aiempaan tutkimukseen pohjautuen muodostaneet teorian, jonka mukaan lasten hyvinvointi koostuu kahdesta tekijästä. Teorian mukaan lapsi voi hyvin, jos hän kykenee kehittämään omaa kehitystasoaan vastaavia kykyjä, joiden avulla hän menestyy tulevaisuudessa omassa elinympäristössään ja on yhteydessä ympäristöönsä lapselle sopivilla tavoilla, kuten uteliaisuudella ja spontaaniudella.

Lasten hyvinvointitutkimuksessa on pitkään keskitytty lasten objektiiviseen hyvinvointiin. Tutkimus on perustunut usein selviytymistä kuvaavien tekijöiden, kuten lapsikuolleisuuden mittaamiseen, eikä varsinaiseen hyvinvointiin. Nykyään tutkimuksessa otetaan aiempaa enemmän huomioon hyvinvoinnin positiiviset aspektit sekä lapsen koettu, eli subjektiivinen hyvinvointi. (Ben-Arieh 2006, 6–8.)

Lasten subjektiivista hyvinvointia Suomessa tutkinut Minkkinen (2015) on luonut aiemman tutkimuksen perusteella lapsen hyvinvointimallin. Mallin mukaan lapsen hyvinvointi koostuu sosiaalisesta, aineellisesta, psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista. Näihin osa-alueisiin vaikuttavat lapsen omat sisäiset edellytykset, yksilön toiminta, yhteiskunnan rakenteet, kulttuuri sekä hoivakehä, jolla tarkoitetaan lapselle annettua hoivaa, kasvatusta ja sosiaalista tukea. (Minkkinen 2015, 61–63.)

Lasten hyvinvointia on pyritty Suomessa kuvaamaan myös Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemien kansallisten indikaattoreiden avulla (OKM 2011). Ministeriön työryhmä esitti lasten hyvinvoinnin koostuvan kuudesta eri ulottuvuudesta, jotka ovat materiaallinen elintaso, terveys ja hyvinvointi, koulu ja oppiminen, turvallinen kasvuympäristö, osallistuminen ja sosiaalinen toiminta sekä yhteiskunnan tarjoama tuki ja suojelu (OKM 2011, 40). Muodostetut indikaattorit perustuvat muun muassa Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskyselyyn, WHO:n koululaistutkimuksiin sekä Tilastokeskuksen väestötilastoihin (Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014, 11).

2.3.2 Kouluhyvinvoinnin määrittelyä

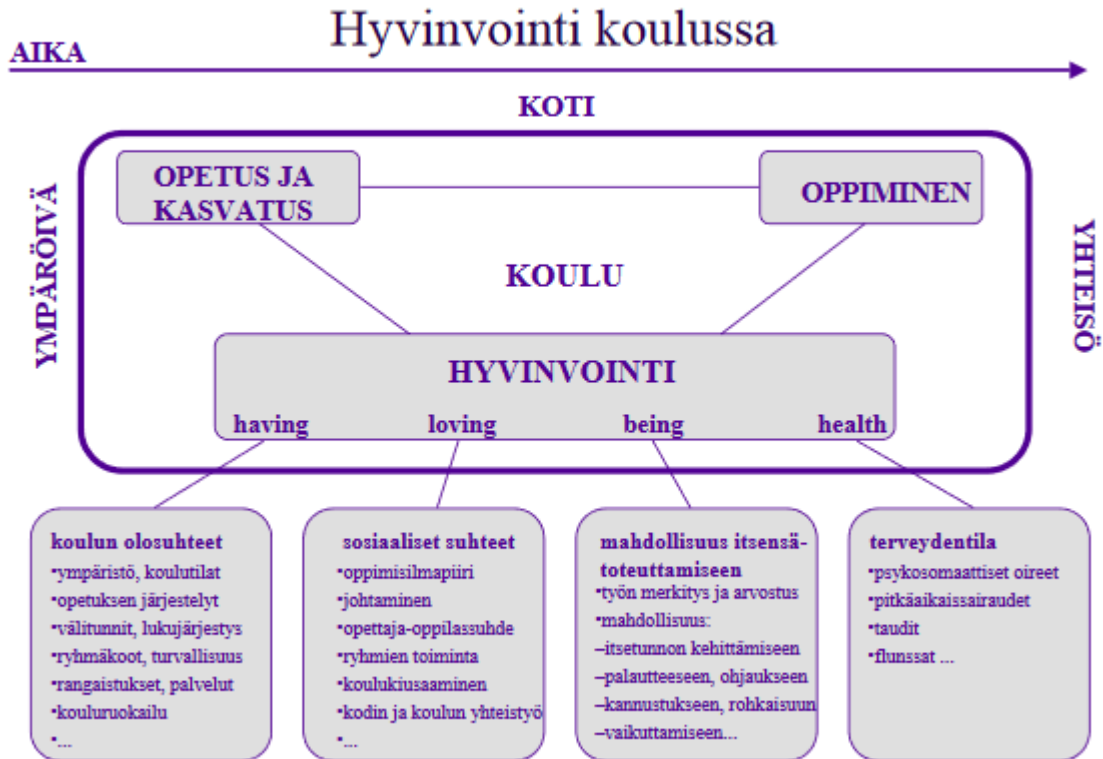
Kouluhyvinvoinnin käsite on hyvin abstrakti ja sen tarkka määrittelemineen onkin haastavaa. Eri tutkijat ovat esittäneet omia määritelmiään käsitteelle ja ehdottaneet tekijöitä, joista sen voidaan katsoa muodostuvan. (Harinen & Halme 2012, 17.) Janhunen (2013, 19) esittää kouluhyvinvoinnin olevan rinnakkainen tai yläkäsite kouluviihtyvyydelle ja koulutytytyväisyydelle. Janhusen mukaan myös kouluelämänlaadun käsite linkittyy vahvasti kouluhyvinvoinnin käsitteiden kirjoon. Joissain tapauksissa kouluhyvinvointi on rinnastettu myös pedagogisen hyvinvoinnin käsitteeseen (esim. Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 15–17). Nurmi (2009, 32) määrittelee kouluhyvinvoinnin koostuvan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista sekä elämänhallinnasta ja terveellisten elintapojen vaalimisesta. Minkkinen (2015, 34) taas nimeää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi materiaallisen hyvinvoinnin osaksi kouluhyvinvointia.

Kouluhyvinvoinnin mittaaminen voidaan jakaa objektiiviseen ja subjektiiviseen hyvinvointiin. Objektiivista hyvinvointia mittaavat kokeet ja todistukset, oppilaiden terveystarkastukset sekä koulun fyysiseen ympäristöön liittyvät mittaukset. Subjektiivista hyvinvointia mitataan suomalaisissa kouluissa objektiiviseen hyvinvointiin verrattuna varsin vähän. Subjektiivisia kokemuksia saatetaan kysyä terveystarkastuksen yhteydessä tai arviointikeskustelussa. Usein lapsen koulukokemukset välittyvät kuitenkin koulun tietoon vanhempien kautta. (Minkkinen 2015, 34–35.)

Suomessa kouluhyvinvointia ovat muiden muassa tutkineet Janhunen (2013) ja Konu (2002). Janhunen loi tutkimuksensa pohjalta kouluhyvinvoinnin mallin, joka perustuu oppilaiden itsensä nimeämiin tekijöihin. Aineistona tutkimuksessa käytettiin 8.–9. -luokkalaisten oppilaiden ainekirjoituksia (n = 461). Oppilaiden ainekirjoituksista nousi esiin kymmenen merkittävää osatekijää. Tärkeimpänä tekijänä kouluhyvinvoinnin kannalta oppilaat pitivät kaverisuhteita ja vertaisryhmää. Tähän osatekijään kuuluivat muun muassa tunne hyväksytyksi tulemisesta, yksinäisyys, kavereiden olemassaolo, itseluottamus sekä kiusaaminen. Toiseksi tärkeimmäksi tekijäksi hyvinvoinnin kannalta oppilaat nostivat opettajien ammattitaidon ja asenteen sekä suhtautumisen oppilaisiin. Tähän osatekijään kuuluivat muun muassa opettajien asenne, opettaja - oppilassuhteet sekä tasapuolisuus. Näiden kahden osatekijän lisäksi aineistosta nousivat esille myös opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt, koulutilat ja ympäristö, koulun ilmapiiri ja yhteishenki, ruoka ja ruokailu, terveydenhoitaja- kuraattori- ja psykologipalvelut, kuri, järjestys ja työrauha sekä koulumatkat ja koulukuljetukset. (Janhunen 2013, 59–75.) Aineistosta nousseiden osatekijöiden ja aiemman hyvinvointitutkimuksen perusteella Janhunen esittää kouluhyvinvoinnin koostuvan viidestä eri ulottuvuudesta, jotka ovat yhteisöllisyys, turvallisuudentunne, identiteetti, toiminnallisuus tai osallisuus sekä ulkoiset tai materiaaliset järjestelyt (Janhunen 2013, 79).

Anne Konu (2002) puolestaan loi Allardtin (1976a) teorian pohjalta hyvinvointimallin, jonka tarkoituksena on kuvata hyvinvointia koulukontekstissa. Konun mallin mukaan kouluhyvinvointi voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) sekä terveydentila (health). Näihin osa-alueisiin vaikuttavat kodin ja ympäröivän yhteisön lisäksi kouluympäristö, johon

kuuluvia tekijöitä ovat opetus ja kasvatus sekä oppiminen. Koulun hyvinvointimalli on esitettyinä kuviossa 1.



KUVIO 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44)

Koulun olosuhteisiin kuuluvat fyysiset tekijät, kuten koulurakennus ja -ympäristö. Myös koulun viihtyisyys, melutaso, lämpötila sekä ilma kuuluvat tähän osa-alueeseen. Olennaista on fyysisen ympäristön kunto ja turvallisuus. Esimerkiksi leikkiin ja peleihin soveltumattomat pihalueet voivat heikentää kouluhyvinvointia. Konkreettisten, fyysisten tekijöiden lisäksi koulun olosuhteisiin voidaan lukea myös opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita: millainen lukujärjestys on, millaisissa ryhmissä opiskellaan tai millaisia palveluita oppilaille on saatavillaan. Myös koulun järjestyssäännöt, opetuksen organisointi ja opiskelun tahti voidaan lukea kuuluviksi koulun olosuhteisiin. (Konu 2002, 44; Konu 2010, 17.)

Sosiaalisten suhteiden osa-alueeseen kuuluvat suhteet oppilaiden kesken, opettaja-oppilassuhteet, yhteistyö kodin kanssa, koulun ilmapiiri, koulun päätöksenteko sekä kiusaaminen. Sosiaalisten suhteiden laadusta koulussa kertovat ryhmätöiden sujuminen, luokassa vallitseva työrauha, muiden auttaminen, kavereiden olemassaolo sekä kokemus opettajien ystävällisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö näkyy vanhempien kiinnostuneisuudessa lastensa koulunkäynnistä, vanhempien tarjoamasta avusta sekä yhteydenpidossa kouluun. (Konu 2002, 44–45; Konu 2010, 17.)

Mahdollisuuksilla itsensä toteuttamiseen tarkoitetaan oppilaan mahdollisuuksia olla osa kouluyhteisöä ja osallistua päätöksentekoon. Myös mahdollisuus kehittyä tiedollisesti ja taidollisesti omantahteisesti on osa itsensä toteuttamista. Tämä osa-alue puuttuu monista kouluhyvinvoinnin mittareista jopa kokonaan. Koska koulu on lapsen elämässä tärkeä osa, tulisi siellä tarjota runsaasti itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Neljäs kouluhyvinvoinnin osa-alue on **terveys**, jolla tarkoitetaan sekä fyysistä että psyykkistä terveyttä. Kouluhyvinvoinnin mallissa terveys tarkoittaa tautien ja sairauksien poissaoloa. Mallin mukaan terveys on henkilökohtainen tila, johon ulkoiset olosuhteet voivat vaikuttaa. (Konu 2002, 45; Konu 2010, 17.)

Edellä esitellyn koulun hyvinvointimallin pohjalta on kehitetty koulun hyvinvointiprofiili, jonka tarkoituksena on toimia hyvinvoinnin itsearviointivälineenä kouluille. Hyvinvointiprofiili löytyy internetistä ja se on avoimesti kaikkien koulujen käytössä. Hyvinvointiprofiilista saatuja tietoja tulisi käyttää koulun hyvinvoinnin kehittämiseen koko koulun tasolla, mutta myös yksittäisten luokkien kanssa. (Konu 2010, 16, 18–19.)

Myös Minkkinen (2015) on luonut mallin lasten hyvinvoinnista. Tätä lapsen hyvinvointimallia voidaan soveltaa myös kuvaamaan kouluhyvinvointia. Sen mukaan kouluhyvinvointi koostuisi neljästä eri osa-alueesta, jotka ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja materiaalinen. Fyysisiä hyvinvoinnin tekijöitä ovat oppilaan fyysinen terveys ja esimerkiksi kouluruokailu, koulun fyysiset tilat sekä kouluterveydenhuolto. Psyykkisiä kouluhyvinvoinnin tekijöitä ovat emotionaalinen ja kognitiivinen hyvinvointi. Emotionaaliseen hyvinvointiin kuuluvat koulun eri tekijöiden herättämät emotiot, kognitiiviseen taas ajatteluun ja oppimiseen liittyvät tekijät.

Sosiaalinen kouluhyvinvointi koostuu oppilaan suhteista vertaisiin ja opettajiin sekä oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Myös koulukiusaaminen nähdään mallissa osana sosiaalista hyvinvointia. Materiaalisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan yksinkertaisesti niitä materiaalisia resursseja, joita koululla on käytettävissään. (Minkkinen 2015, 34.)

2.3.3 Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

Harisen ja Halmeen (2012, 65) mukaan kouluhyvinvointi rakentuu useiden positiivisten tekijöiden summasta. Näitä tekijöitä ovat laajemmat yhteiskunnalliset rakenteet, koulussa olevien vuorovaikutussuhteiden laatu sekä fyysinen opiskeluympäristö. Koska kyse on useamman tekijän summasta, ei hyvinvoinnin rakentaminen voi olla pelkän koulun ja kodin vastuulla, vaan muutosten on lähdettävä yhteiskunnallisesta päätöksenteosta ja resurssien jaosta. Kouluhyvinvoinnin voidaan ajatella muodostuvan positiivisten tekijöiden kasautuessa. Kääntöpuolena hyvinvoinnille, myös pahoinvointi koulussa on usein monen tekijän summa. Tällöin tekijät ovat negatiivisia tai positiivisten tekijöiden puutetta. Koulussa huonosti voivilla oppilailla on usein haasteita myös muilla elämän osa-alueilla ja nämä haasteet voivat heijastua myös kouluun. Tässäkin vaikutus on kaksisuuntainen, sillä parantamalla oppilaiden hyvinvointia koulussa voitaisiin vaikuttaa hyvinvoinnin paranemiseen myös koulun ulkopuolella (Ahonen 2008, 209).

Sosiaalisena ympäristönä koulu yhteisö voi tukea lapsen hyvinvointia. Yhteisön vaikutus hyvinvoinnille voi kuitenkin olla myös negatiivinen, jos se ei anna oppilaalle sosiaalista tukea. Äärimmillään tämä tuen puute voi näyttäytyä koulukiusaamisena. (Minkkinen 2015, 39.) Salmivallin (2010, 12–13) mukaan kiusaaminen on tiettyyn henkilöön toistuvasti kohdistunutta, tarkoituksellista vihamielistä käyttäytymistä. Olennaista kiusaamisen määritelmälle on se, että osapuolet ovat keskenään jollain tavalla epätasaväkisessä asemassa. Kiusaaja voi olla vanhempi, fyysisesti vahvempi tai hänellä on mukanaan tukijoita, kun taas kiusattu on yksin tai muulla tavalla heikommassa asemassa. Tärkeää on erottaa oppilaiden välinen kiusoittelu tai satunnainen huono käyttäytyminen systemaattisesta kiusaamisesta.

Kiusaamisella voi olla monia eri muotoja. Se voi olla suoraa sanallista loukkaamista, kuten nimittelyä tai epäsuoraa ryhmän ulkopuolelle jättämistä tai perättömien huhujen levittämistä. Kiusaaminen voi olla myös fyysistä väkivaltaa tai kohdistua kiusatun omaisuuteen. Kouluympäristön lisäksi se voi tapahtua internetissä tai matkapuhelimien välityksellä. (Salmivalli 2010, 14.)

Kiusaamisella on negatiivisia seurauksia sekä kiusatun että kiusaajan hyvinvoinnille (Salmivalli 2010, 30). Kiusatuksi joutuneilla lapsilla esiintyy yli kaksi kertaa todennäköisemmin psykosomaattisia oireita, kuin vertaisilla, joita ei kiusata (Gini & Pozzoli 2013, 726). Koulukiusaamisen on todettu vaikuttavan negatiivisesti kiusatuksi joutuneen psykososiaaliseen kehitykseen pitkällä aikavälillä. Lisäksi se kasvattaa huomattavasti masennukseen sairastumisen riskiä. (Tofti, Farrington, Lösel & Loeber 2011.) Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyssä (THL 2019) 1–8 % lapsista ja nuorista ilmoitti kokeneensa koulukiusaamista viikoittain. Toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa kiusatuksi joutuminen oli vähäisempää kuin perusopetuksessa.

Vertaisten lisäksi myös opettajan toiminnalla on suuri merkitys siihen, millaisena oppilas kokee koulunkäynnin. Erityisen suuri merkitys on havaittu olevan opettajan tarjoamalla sosioemotionaalilla tuella sekä opettajan oppilaaseen odotuksilla oppilaan akateemisista taidoista. Myös koulun yleinen ilmapiiri vaikuttaa suuresti kouluviihtyvyyteen. (Hallinan 2008, 272; Ahonen 2008, 208.) Oppilaan ja opettajan välisen suhteen laatuun voivat vaikuttaa useat eri tekijät. Nuoremmat oppilaat suhtautuvat usein vanhempia oppilaita positiivisemmin opettajiin. Lisäksi poikien ja tyttöjen välillä on havaittu eroa opettajasuhteissa siten, että poikien suhde opettajaan on todennäköisesti tyttöjä negatiivisempi. Myös oppilaan etnisellä ja sosioekonomisella taustalla voi olla vaikutusta siihen, millaiseksi suhde opettajan kanssa muodostuu. Vähemmistöön kuuluvilla ja matalammasta sosioekonomisesta taustasta tulevilla oppilailla suhde opettajaan on usein vertaisiaan negatiivisempi. Negatiivinen opettaja-oppilassuhde voi vaikuttaa heikentävästi oppilaan vertaissuhteisiin, kouluasenteisiin, kouluhalukkuuteen sekä akateemisiin suorituksiin. (McGrath & Van Bergen 2015)

Nuikkinen (2009) selvitti väitöstutkimuksessaan, millaisia kokemuksia erään koulun henkilökunnalla ja oppilailla on koulun fyysisestä ympäristöstä ja sen vaikutuksista hyvinvointiin koulussa. Nuikkinen peilasi tutkittavien kokemuksia Allardtin (1976) kolmeen hyvinvoinnin osa-alueeseen. Tutkimuksen mukaan sekä oppilaat että koulun henkilökunta kokivat koulun fyysisen ympäristön vaikuttavan eniten heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa, johon tutkimuksessa luettiin kuuluvaksi muun muassa vaikuttamisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, turvallisuudentunne sekä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyvät kokemukset. Fyysisellä ympäristöllä voi olla vaikutusta siihen, millaisena vaikuttamisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet koetaan. Fyysinen ympäristö, johon sekä opettajat että oppilaat saavat vaikuttaa, lisää sitoutuneisuutta koulutyöhön. Oppilaille merkityksellistä on etenkin koulun pihaan vaikuttamisen mahdollisuudet. Hyvin rakennettu, erilaiset oppijat huomioiva sekä tarpeeksi strukturoitu fyysinen ympäristö lisää oppilaiden kokemaa turvallisuutta koulussa. Parhaimmillaan fyysinen ympäristö voi tukea koulussa koettua tasa-arvoa, yksilöllisyyttä sekä oikeudenmukaisuutta. (Nuikkinen 2009, 249–254.)

Koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien vaikutukset hyvinvointiin tulevat ilmi Tuonoson (2008) selvityksessä. Sen mukaan peruskoululaiset toivoisivat parannusta ennen kaikkea kouluruokaan, koulun pihan ja koulurakennuksen viihtyvyyteen sekä koulun ilmapiiriin ja yhteisöllisyyteen. Kiusaamiseen toivottiin puututtavan entistä tehokkaammin. Oppilaat toivoivat myös lisää mahdollisuuksia vaikuttaa kouluun ja opiskeluun liittyviin asioihin. Myös Harisen ja Halmeen (2012, 46) mukaan kouluhyvinvointia lisäisi se, jos oppilailla olisi mahdollisuus vaikuttaa mahdollisimman laajasti koulun eri asioihin osana kouluyhteisöä.

Kouluviihtyvyyden on havaittu olevan yhteydessä sekä akateemiseen että psykososiaaliseen toimintakykyyn koulussa. Ne oppilaat, joiden kouluviihtyvyys on heikkoa, menestyvät akateemisesti heikommin, sopeutuvat kouluun huonommin ja kokevat enemmän haasteita sosiaalisissa suhteissaan kuin koulussa hyvin viihtyvät oppilaat. Koulussa viihtyvät oppilaat oppivat sosiaalisia taitoja ja solmivat ystävyyssuhteita enemmän kuin koulussa viihtymättömät. On siis tärkeää tunnistaa tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. (Huebner & Gilman 2006; Hallinnan 2008, 282.)

3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ KOULUHYVINVOINNIN TUKENA

Tässä luvussa esittelen, mitä moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa eri määritelmien mukaan. Erityisesti syvennyn moniammatilliseen yhteistyöhön koulussa ja sitä kautta oppilashuoltotyöhön sekä ennaltaehkäisevään mielenterveystyöhön, joita molempia toteutetaan kouluissa moniammatillisen yhteistyön keinoin.

3.1 Moniammatillisen yhteistyön tarkastelua

Moniammatillisen yhteistyön käsitettä on mahdollista tarkastella useista eri näkökulmista. Sitä voidaan pitää yläkäsitteenä, jonka alle voidaan koota laaja joukko alakäsitteitä ja ilmiöitä. Käsite kuvaa usein työmenetelmää tai tapaa tehdä työtä. Se voidaan nähdä myös kehyksenä, jonka puitteissa työtä tehdään. Pohjimmiltaan kyse on yhteistyöstä, jota toteutetaan erilaisissa konteksteissa. Monelle ammattilaiselle moniammatillinen yhteistyö on arkipäiväinen käsite, jonka merkityksen oletetaan olevan kaikkien tiedossa. Usein käsitteestä luodaankin oma

tulkinta, jonka pohjalta muodostetaan tapa toteuttaa moniammatillista yhteistyötä. Yhtä selkeää määritelmää ei siis ole, vaan käsitteellä voidaan viitata hyvin monenlaisiin tapoihin tehdä yhteistyötä. (Pärnä 2012, 48; Isoherranen 2005, 13.)

Pärnän (2012, 50) mukaan moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa eri taustayhteisöistä tulevien eri alojen ammattilaisten tekemää yhteistyötä, jossa pyritään toimimaan asiakkaan parhaaksi. Moniammatillisessa yhteistyössä jokainen osallistuja tuo toimintaan mukaan oman erityisosaamisensa ja tietonsa ja jakaa sen muiden kanssa. Olennaista on joustava vuorovaikutus muiden ammattilaisten sekä asiakkaan kanssa. Myös Nykänen, Risku ja Puukari (2017, 309) sekä Isoherranen (2005, 14) korostavat moniammatillisen yhteistyön asiakaskeskeistä luonnetta. Nykäsen ym. (2017, 310) mukaan hyvin toteutettu moniammatillinen yhteistyö parantaa sekä yksilön että hänen läheistensä hyvinvointia ja edesauttaa ongelmien ratkaisemista.

Moniammatillista yhteistyötä on pyritty kuvaamaan erilaisin kokonaismallein. Bronstein (2003) on luonut moniammatillisen yhteistyön mallin, jonka mukaan moniammatillinen yhteistyö koostuu viidestä osa-alueesta: keskinäisestä riippuvuudesta, uudenaikaisesta ammatillisesta toiminnasta, joustavuudesta, yhteisistä tavoitteista sekä prosessin refleктоimisesta. Näihin osa-alueisiin vaikuttavat ammatilliset roolit, rakenteelliset tekijät, henkilökohtaiset tekijät sekä aiemmin tehty yhteistyö.

Keskinäinen riippuvuus merkitsee sitä, että kunkin yhteistyöhön osallistuvan onnistuminen tehtävässä on riippuvainen ryhmän muiden jäsenten tekemisistä. Toiminnan kannalta on tärkeää, että jokainen on tietoinen sekä omastaan että muiden ammatillisesta roolista ryhmässä ja kunnioittaa toisten ammatillisia mielipiteitä ja työpanosta. Uudenlainen ammatillinen toiminta viittaa eri ammattilaisten tekemään yhteistyöhön, ohjelmiin tai rakenteisiin, joilla pystytään saavuttamaan parempia tuloksia kuin jos ammattilaiset toimisivat erikseen. Joustavuudella tarkoitetaan kykyä tehdä kompromisseja ja laajentaa omaa ammatillista rooliaan tarpeen sitä vaatiessa. Yhteiset tavoitteet ovat jaettava vastuuta koko prosessista tavoitteiden asettamisesta niiden saavuttamiseen asti. Kaikkien tiimin jäsenten tulee olla sitoutuneita asiakaskeskeisyyteen sekä kantaa vastuuta tiimin onnistumisista ja

epäonnistumisista. Prosessin reflektointi viittaa tiimin kykyyn tarkastella omaa toimintaansa tiiminä sekä prosessin etenemistä. Tähän liittyy olennaisesti ammattilaisten välinen keskustelu yhteistyöstä ja palautteen antaminen. (Bronstein 2003, 299–302.)

Isoherranen (2012, 149–152) taas loi tutkimuksensa pohjalta moniammatillisen yhteistyön kehittämismallin. Mallin mukaan moniammatillinen yhteistyö kehittyy kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla ovat muutoksen esiedellytykset ja varsinaiset edellytykset. Esiedellytyksillä tarkoitetaan yhteiskunnallisella tasolla tehtäviä poliittisia ratkaisuja, jotka luovat perustan toiminnalle. Varsinaiset edellytykset muodostuvat alemmalla, organisaatioiden, koulutuksen ja professioiden tasolla. Tällä tasolla luodaan yhteistä näkemystä, tavoitteita sekä osaamista, joiden pohjalle muutosta voidaan alkaa rakentaa. Toisella tasolla ovat muutosprosessi ja sen soveltaminen käytäntöön. Tällä tasolla luodaan tiimejä, jaetaan rooleja ja kehitetään yhteistyön käytänteitä. Kolmannella tasolla ovat moniammatillisen tiimin jäsenten yksilölliset ominaisuudet. Näihin yksilöllisiin ominaisuuksiin kuuluvat oman toiminnan reflektoinnin taito, vuorovaikutustaidot, valmius jaettuun johtajuuteen sekä kyky joustavuuteen.

3.2 Moniammatillinen yhteistyö koulussa

Käytännön esimerkki moniammatillisesta yhteistyöstä kouluissa ovat koulujen oppilashuoltoryhmät. Suomessa oppilashuollon toteuttamisesta säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (OHL, 1287/2013). Lain mukaan oppilashuollon tarkoituksena on edistää ja ylläpitää opiskelijan hyvää oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Ensisijaisesti oppilashuolto on toteutettava ennaltaehkäisevänä, yhteisöllisenä opiskelijahuoltona. Jokaisessa koulussa on oltava oppilashuoltoryhmä, johon voivat kuulua esimerkiksi rehtori, terveydenhoitaja, opettajat tai koulupsykologi (Kykyri 2007, 129–130).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 77–81) avataan tarkemmin oppilashuoltoon liittyviä säännöksiä. Opetussuunnitelman mukaan oppilashuolto tulee järjestää opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen välisessä yhteistyössä. Oppilashuollon tulee

muodostua yhtenäiseksi ja toimivaksi kokonaisuudeksi, jossa oppilaan ikä ja kehitystaso otetaan huomioon. Oppilashuollon palveluita tulee tarjota sekä oppilaille että huoltajille ja niiden tulee olla helposti saatavilla. Lisäksi oppilaita ja heidän huoltajiaan tulee informoida käytettävissä olevista oppilashuollon palveluista, sillä se edistää niihin hakeutumista.

Yhteisöllisen oppilashuollon tarkoituksena on seurata, arvioida ja kehittää koulu yhteisön sekä oppilasryhmien hyvinvointia. Myös kouluympäristön terveellisyydestä, turvallisuudesta ja esteettömyydestä huolehtiminen kuuluu yhteisöllisen oppilashuollon tehtäviin. Sekä oppilaat että heidän huoltajansa tulee osallistaa yhteisöllisen oppilashuollon kehittämiseen. Tarkoituksena on luoda koulusta turvallinen ympäristö, jossa oppilaat voivat kokea yhteenkuuluvuudentunnetta ja huolenpitoa sekä olla avoimessa vuorovaikutuksessa. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 79.)

Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oppilaalla on oikeus yksilölliseen oppilashuoltoon. Oppilaan tulisi päästä keskustelemaan psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemän arkipäivän kuluessa ja kiireellisissä tapauksissa seuraavana päivänä siitä, kun oppilas on sitä pyytänyt. Myös terveydenhoitajan on oltava saatavilla arkipäivisin. (OHL, 1287/2013.) Tarpeen vaatiessa oppilaan asioita käsitellään oppilashuoltoryhmässä, joka kootaan oppilaan tai huoltajan suostumuksella. Yksilökohtaisen oppilashuoltoryhmän toiminnassa tulee ottaa huomioon oppilaan osallisuus, toivomukset sekä mielipiteet. Yksittäisen oppilaan asioiden käsittelystä laaditaan oppilashuoltokertomus, josta käy ilmi tehtävät oppilashuollolliset toimenpiteet. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 80.)

Useat tutkijat ovat pyrkineet selvittämään, millaisia haasteita moniammatilliseen työhön kouluissa liittyy. Frauenholtzin, Mendenhallin ja Moonin (2017) tutkimuksessa koulun henkilökunta koki, että heidän tietämättömyytensä mielenterveyden ongelmista vaikutti negatiivisesti heidän kykyynsä auttaa oppilaita, joilla on mielenterveyden haasteita. Oppilaiden kanssa työskentelevät mielenterveyden ammattilaiset taas kokivat, että koulun henkilökunnan tietämättömyys mielenterveyden ongelmista asettaa usein haasteita toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle ja tehokkaalle puuttumiselle. (Frauenholtz, Mendenhall & Moon 2017, 72, 75.) Haasteita yhteistyölle voivat aiheuttaa myös erilaiset toimintatavat ja käsitykset

vastuualueista, kommunikaation ja yhteistyön puute, resurssien vähyys, aikataulujen yhteensovittaminen, työntekijöiden vaihtuvuus sekä tietämättömyys koulun toimintatavoista (Osterloh & Koorland 1997). Vastaavia tuloksia saivat myös Waxman, Weist ja Benson (1999, 243), jotka havaitsivat, että erot koulutuksessa, vastuualueissa, oppilaisiin liittyvissä odotuksissa, kielenkäytössä, kommunikaatiossa ja käsityksissä vaihtolovelvollisuudesta saattavat aiheuttaa jännitettä opetushenkilökunnan ja mielenterveyden ammattilaisten välille.

Kykyrin (2007, 115–116) mukaan koulussa moniammatilliselle yhteistyölle haasteita voivat asettaa yhteistyöhön osallistuvien ammattilaisten erilaisuus, puutteet vuorovaikutuksessa, yhteistyötä tukemattomat käytänteet sekä aiemmista huonoista yhteistyökokemuksista syntyneet kielteiset asenteet toimintaa kohtaan. Usein haasteena moniammatillisessa työssä koetaan myös valtasuhteiden epätasapainoisuus. Omaa asemaa työryhmässä saatetaan korostaa esimerkiksi runsaalla ammattikielen käyttämisellä, jolloin ymmärrys ryhmän jäsenten välillä saattaa heikentyä. Myös ennakkokäsitysten pohjalta luodut mielikuvat yhteistyökumppaneista, yhteisen näkökulman puute, toiminnan suunnittelun heikkous sekä oppilaan roolin jäsentymättömyys voivat johtaa yhteistyön epäonnistumiseen. (Kykyri 2007, 117–120.)

Osterloh ja Koorland (1997) teettivät koulujen henkilökunnilla kyselyn, jossa he pyrkivät selvittämään mielenterveystyöntekijöiden ja koulun henkilökunnan välisen yhteistyön toimivuutta. Tutkimuksessa löydettiin tekijöitä, jotka koulujen henkilökunnan mukaan ovat olennaisia, jotta yhteistyö koulun henkilökunnan ja koulussa työskentelevän mielenterveyden ammattilaisten välillä toimisi. Nämä tekijät voidaan jakaa viiteen kategoriaan: tietämys koulun toimintatavoista, roolit ja vastuut, kommunikaatio opettajien kanssa, yhteistyö opettajien kanssa sekä palveluiden tarjoamisen tehostaminen.

Opettajat pitivät tärkeänä, että koulussa toimiva mielenterveystyöntekijä olisi tuttu koulun opettajille ja opettajat tietäisivät, milloin tämä on paikalla. Rooleihin ja vastuisiin liittyen opettajat toivoivat mielenterveystyöntekijän määrittävän toimintansa rajat selkeästi heti alussa, jotta väärinymmärryksiltä jatkossa vältyttäisiin. Lisäksi mielenterveystyöntekijän läsnäololle toivottiin selkeää lukujärjestystä. Opettajien kanssa kommunikointiin toivottiin säännönmukaisuutta.

Lisäksi opettajat toivoivat, että mielenterveystyöntekijät toisivat esille omaa ammattitaitoaan, kuuntelisivat oppilaisiin liittyviä huolia sekä tapaisivat koulun henkilökunnan ennen toiminnan aloittamista. Mielenterveystyöntekijöiltä toivottiin valmiutta kokeilemaan uusia asioita ja luomaan hyvät suhteet koulun opettajiin. Palveluiden tarjoamisen tehostamiseen liittyen mielenterveystyöntekijöiden toivottiin olevan tiiviisti läsnä koulun arjessa, tekemään yhteistyötä kotien kanssa, keskittymään varhaiseen ennaltaehkäisyyn sekä toimimaan luvutulla tavalla. (Osterloh & Koorland 1997.)

Toimiva moniammatillinen yhteistyö koulussa vaatii osallistujilta halua ja kykyä toimia yhdessä. Yhteinen toimintasuunnitelma, tavoite ja usko yhteistyön toimimiseen luovat pohjan onnistuneelle yhteistyölle. Vuorovaikutus ja yhteistyökumppaneihin tutustuminen ovat avainasemassa toimivan yhteistyön luomisessa. Moniammatillisessa ryhmässä jokaisen osallistujan pitäisi päästä osallistumaan keskusteluun ja tuomaan ajatuksensa esille, jotta mahdollisimman moni näkökulma tulisi huomioiduksi. Myöskään oppilaan itsensä näkökulmaa ei tulisi unohtaa, vaan ottaa se huomioon moniammatillisen yhteistyön toteuttamisessa. Tiedonkulkuun eri toimijoiden välillä tulisi myös kiinnittää huomiota. (Kykyri 2007, 121–123; Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 146.)

3.3 Mielenterveyden edistäminen koulussa

Lapsista (0–14 v.) noin 17–27 %:lla on arvioitu olevan jokin diagnosoitavissa oleva psyykkinen häiriö. Yleisimpiä lapsuusiän psykiatrisia häiriöitä ovat ahdistuneisuushäiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, käytöshäiriö ja masennustila. Epidemiologisissa tutkimuksissa on havaittu yhteys psykiatristen häiriöiden esiintyvyyden ja koulun huonojen olosuhteiden sekä koulukiusaamisen välillä. (Sourander & Aronen 2014, 619.)

Nuorilla mielenterveydenhäiriöitä esiintyy noin kaksinkertainen määrä lapsiin verrattuna. Erityisesti masennustilojen sekä ahdistuneisuus- ja käytöshäiriöiden määrä kasvaa nuoruusiässä. Eri mielenterveyden häiriöiden samanaikainen esiintyminen on nuoruudessa

yleistä. Nuoruudessa yleisimmin esiintyviä psykiatrisia häiriöitä ovat ahdistuneisuushäiriöt, masennus, syömishäiriöt, sopeutumishäiriöt, neuropsykiatriset häiriöt, käytöshäiriöt sekä erilaiset päihteisiin liittyvät häiriöt. Koulussa nuoren psyykkiset häiriöt voivat näkyä esimerkiksi koulumenestyksen romahtamisena, keskittymiskyvyn puutteena, kouluhaluttomuutena tai kouluruokailun välttelyä. (Marttunen & Kaltiala-Heino 2014, 650, 653–665, 667.)

Mielenterveyttä edistävien interventioiden toteuttaminen koulussa on järkevää, sillä koulu on universaali tila lapsille ja nuorille. Lapset viettävät suuren osan päivästä koulussa, jolloin vuorovaikutus koulun henkilökunnan ja vertaisten kanssa vaikuttaa heidän emotionaaliseen hyvinvointiinsa. Mielenterveyttä edistävät interventiot voivat luoda kouluihin yhteishenkeä lisäämällä turvallisuudentunnetta ja luottamusta koulun aikuisiin ja vertaisiin sekä vahvistamalla kommunikointitaitoja ja itsetuntoa. Interventioita voidaan toteuttaa koko koulun tasolla, tietyille riskiryhmille tai yksittäisille oppilaille. (Onnela, Vuokila-Oikkonen, Hurtig & Ebeling 2014, 620–621.) Kouluja pidetään tehokkaina paikkoina tukea lasten ja nuorten positiivista mielenterveyttä. Jotta opettaja voisi tukea oppilaan mielenterveyttä, tulee hänellä olla tietoa mielenterveydestä, pedagogista osaamista sekä vahva oppilaantuntemus. Mielenterveyden edistämistä ei juurikaan käsitellä opettajankoulutuksessa, mikä herättää kysymyksen siitä, onko opettajilla tarvittavia valmiuksia tukea oppilaiden mielenterveyttä. (Askell-Williams & Cefai 2014, 61.)

Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton ja Wolpert (2013) toteuttivat Isossa-Britanniassa laajan survey-tutkimuksen, jossa he selvittivät, millä tavoin oppilaiden emotionaalista hyvinvointia tuetaan britannialaisissa kouluissa. Tutkimuksen mukaan oppilaille annettu tuki perustui useimmiten valmiiseen toimintasuunnitelmaan, jota mukautettiin tilanteen mukaan. Vain kolmasosa käytetyistä tuen keinoista perustui kansalliseen tai kansainväliseen tutkimukseen, enemmän käytettiin paikallisesti hyväksi todettuja keinoja. Huomionarvoista tutkimuksen tuloksissa oli se, että valtaosa annetusta tuesta kohdistui jo olemassa oleviin ongelmiin ennaltaehkäisyyn sijaan.

Askell-Williams ja Cefai (2014) tutkivat opettajien käsityksiä mielenterveyden edistämisestä koulussa. Tutkimuksen mukaan opettajat asenteen mielenterveyttä edistävää työtä kohtaan

olivat positiivisia. Opettajat kuitenkin suhtautuivat varauksellisesti omiin kykyihinsä tukea oppilaiden mielenterveyttä, mikä voi viitata lisäkoulutuksen tarpeeseen. Myös Moon, Willford ja Mendenhall (2017) saivat tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Heidän mukaansa enemmistö opettajista ottaa oppilaiden mielenterveyden ongelmat tosissaan ja ajattelee mielenterveyttä koskevien kysymysten olevan olennaisia omassa työssään, mutta kokee tarvetta saada lisäkoulutusta oppilaiden mielenterveyden tukemiseen.

Puolakka, Kiikkala, Haapasalo-Pesu ja Paavilainen (2011) tutkivat mielenterveyden edistämistä yläkoulussa oppilaiden kanssa työskentelevien ammattilaisten näkökulmasta. Tutkimuksessa haastateltiin sekä opettajia että muita oppilaiden kanssa työskenteleviä henkilöitä. Haastatteluaineistojen perusteella mielenterveyden edistäminen koulussa koostuu neljästä osa-alueesta: kouluympäristöstä, henkilöstöstä, oppilaista ja heidän perheistään sekä mielenterveystyöstä. Haastateltavien mukaan ennaltaehkäisevä mielenterveystyö sekä mielenterveyttä edistävän fyysisen ja sosiaalisen ympäristön luominen kouluun ovat tärkeitä, mutta aliarvostettuja tapoja mielenterveyden edistämiseksi. (Puolakka ym. 2011, 42.)

Puolakka (2013) tutki mielenterveyttä edistävää toimintaa koulu yhteisössä. Tutkimuksen mukaan mielenterveyttä edistävä toiminta koulu yhteisössä tarkoittaa ongelmien varhaista huomaamista, avun tarjoamista, yhteistyötä, tiedonkulkua sekä koulun olosuhteisiin huomion kiinnittämistä. Puolakan mukaan mielenterveyttä ja hyvinvointia tukevat tekijät koulussa ovat arkisia ja tavallisia asioita. Tutkimuksen tulosten perusteella Puolakka suosittelee myös toimenpiteitä, joiden katsoo edistävän mielenterveyttä kouluissa. Nämä toimenpiteet liittyvät moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen, kunnallisten palveluiden ja resurssien lisäämiseen, oppilaiden ja perheiden osallisuuteen sekä koko koulu yhteisöjen kehittämiseen. (Puolakka 2013, 72.)

Psykiatrisen sairaanhoitajan toimintaa koulussa on tutkittu varsin vähän. Onnela ym. (2014) pyrkivät selvittämään, millaisen toiminnan avulla psykiatriset sairaanhoitajat pyrkivät edistämään mielenterveyttä oululaisissa peruskouluissa. Yksi toimintamalli oli kaikille oppilaille tarkoitetun mielenterveyskioskin järjestäminen koulun aulassa. Oppilaat pystyivät saamaan tietoa mielenterveyteen liittyvistä asioista ja keskustelemaan psykiatrisen sairaanhoitajan

kanssa ilman pelkoa leimautumisesta. Myös koulun henkilökunnalle järjestettiin kouluterveydenhuollon ammattilaisten toimesta tapaamisia, joiden tarkoituksena oli lisätä tietämystä mielenterveyden ongelmista ja mielenterveyden edistämisestä koulussa.

Koko koulua koskevien toimenpiteiden lisäksi psykiatriset sairaanhoitajat pitivät yhdessä opettajien kanssa oppitunteja yksittäisille luokille ja valituille pienemmille ryhmille. Tunneilla käsiteltiin mielenterveydestä huolehtimista, päihteidenkäyttöä, stressiä, ystävyyttä, sosiaalisia taitoja, kriisejä sekä vuorovaikutustaitoja. Sisällöt suunniteltiin vastaamaan kunkin luokan ja ryhmän ikätasoa. Tämän lisäksi psykiatrinen sairaanhoitaja järjesti yhdessä toisen koulun aikuisen kanssa sosiaalisten taitojen harjoitusryhmän. Myös yksittäiset oppilaat ja heidän vanhempansa saattoivat tavata psykiatrista sairaanhoitajaa. Tapaamisissa pyrittiin löytämään ratkaisuja ja siirtymään eteenpäin haastavissa tilanteissa. (Onnela ym. 2014, 622–625.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, mistä asioista oppilaiden kouluhyvinvointi koulun henkilökunnan käsitysten mukaan koostuu, millaiset tekijät vaikuttavat hyvinvointiin ja miten hyvinvointia voidaan koulussa tukea. Lisäksi tarkastellaan henkilökunnan käsityksiä psyykkaritoiminnasta ja sen merkityksestä kouluyhteisön hyvinvoinnille. Tarkoituksena on saada selville, millaisena oppilaiden hyvinvointi koulun henkilökunnalle näyttäytyy ja mikä merkitys psyykkaritoiminnalla on hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä koulun henkilökunnalla on oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta?
2. Millaisia käsityksiä koulun henkilökunnalla on psyykkaritoiminnasta?
3. Miten psyykkaritoimintaa tulisi kehittää, jotta se tukisi kouluyhteisön hyvinvointia?

Koulun henkilökunnalla tarkoitetaan tässä tapauksessa koulun opettajia sekä koulussa toiminutta psykiatrista sairaanhoitajaa. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin opettajien näkemyksissä. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastelevat suoraan koulun henkilökunnan esittämiä näkemyksiä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen on tarkoitus löytää vastaus kahden ensimmäisen kysymyksen pohjalta. Hyvinvointiin ja psyykkaritoimintaan liittyvien käsitysten pohjalta aion luoda mallin siitä, millä tavoin psyykkaritoimintaa tulisi kehittää, jotta se tukisi kouluyhteisön hyvinvointia mahdollisimman hyvin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen kohteena oli itäsuomalaisessa kaupungissa sijaitseva noin 420 oppilaan yhtenäiskoulu. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimii alakoulun puolella myös erityisopetuksen pienryhmiä. Koulussa toimi osana TUVET/#Paraskoulu –hanketta psykiatrinen sairaanhoitaja, eli psyykkari syyslukukaudella 2019.

5.1 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen lähestymistapana

Tämä tutkielma pohjautuu fenomenografiseen lähestymistapaan. Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen suuntaus, joka keskittyy ihmisten käsityksiin eri ilmiöistä. Eri ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä ja asiasta voivat poiketa toisistaan esimerkiksi sukupuolesta, koulutustaustasta tai elämäkokemuksista riippuen. Myös saman henkilön käsitykset tietystä ilmiöstä voivat vaihdella. (Metsämuuronen 2006, 108; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Ahonen 1996, 117.) Ilmiö ja käsite voidaan mieltää saman asian eri puoliksi. Ilmiö on se kokemus, jonka henkilö saa ympäröivästä tai sisäisestä maailmastaan. Tämän kokemuksen pohjalta ihminen rakentaa aktiivisesti käsityksen. Voidaan siis ajatella, että käsitys on se kuva, jonka henkilö on jostakin ilmiöstä ajattelunsa ja kokemuksensa kautta muodostanut. (Ahonen 1996, 116–117.)

Fenomenografisesti ajateltuna on olemassa yksi maailma ja todellisuus, jonka eri ihmiset ymmärtävät ja kokevat eri tavoin. Tarkastelun kohteena olevien ilmiöiden merkitykset ja olemukset ovat riippuvaisia siitä, miten yksilö ne ymmärtää ja kokee. (Niikko 2003, 14–16.) Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena yksilönä, joka pyrkii mielessään luomaan käsityksiä kokemistaan ilmiöistä. Nämä käsitykset eivät ole verrattavissa objektiivisen todellisuuden kanssa, sillä ajatellaan, että todellisuus rakentuu kunkin yksilön käsitysten mukaan. (Ahonen 1996, 116; Niikko 2003, 15.) Tässä tutkielmassa en pyri siis selvittämään yhtä totuutta oppilaiden hyvinvoinnista tai psyykkaritoiminnasta, vaan kuvaamaan niitä näkemyksiä, joita haastateltavilla on tutkittavista ilmiöistä. Ahosen (1996, 116) mukaan juuri nämä laadullisesti toisistaan eroavat käsitykset ovat fenomenografisen tutkimuksen keskeisin kiinnostuksen kohde.

Fenomenografia käsittelee ilmiötä niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan tutkijan pyrkimystä kuvata jotain ilmiötä toisen henkilön käsitysten ja kokemusten kautta. Tutkija ei siis tee tulkintoja omien kokemustensa kautta. (Niikko 2003, 24–25.) Tässä tutkielmassa pyritään kuvaamaan oppilaiden hyvinvointia koulun henkilökunnan käsitysten kautta. Päätelmät oppilaiden hyvinvoinnista eivät siis muodostu omista havainnoistani tai tulkinnoistani, vaan aineistosta nostetuista, haastateltavien esittämistä käsityksistä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on esittää kaiken kattavan totuuden sijaan kokemuksellista, sisältöorientoitunutta ja laadullista kuvausta ihmisten käsityksistä ja siitä, millainen suhde näillä käsityksillä on toisiinsa (Marton 1988, 145–146; Huusko & Paloniemi 2006, 165). Käytännössä tämä tapahtuu analyysissä muodostettujen kuvaus- tai merkityskategorioiden kautta. Kuvauskategoriat muodostetaan aineistosta nostettuja käsityksiä vertailemalla ja peilaamalla niitä teoriaan. (Ahonen 1996, 127.) Järvisen ja Järvisen (2004, 85) mukaan aineiston pohjalta luodut merkitysluokat eli kuvauskategoriat ovat keskeinen osa fenomenografista tutkimusta ja jo itsessään tutkimustuloksia.

Ahosen (1996, 115) mukaan fenomenografisen tutkimuksen etenemisen voi jakaa neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan huomio kiinnittyy käsitteeseen tai asiaan, josta eri henkilöillä on erilaisia käsityksiä. Tässä tutkielmassa kyseiset asiat ovat oppilaiden

hyvinvointi koulussa sekä psyykkaritoiminta. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy aiheeseen teoreettisesti. Perehdyin tutkielman teon alkuvaiheessa hyvinvoinnin ja kouluhyvinvoinnin määritelmiin sekä moniammatilliseen yhteistyöhön ja mielenterveystyöhön kouluissa. Kolmas fenomenografisen tutkimuksen vaihe on haastattelu, jossa haastateltavat kertovat käsityksistään aiheeseen liittyen. Neljännessä vaiheessa tapahtuu aineiston analyysi, jonka avulla tutkija pyrkii selittämään käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia. Myös kolmas ja neljäs vaihe toteutuivat tässä tutkielmassa.

5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tämän tutkielman aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Ahosen (1996, 136) mukaan haastattelu on yleisin fenomenografisessa tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole annettu valmiiksi, vaan haastateltava vastaa kysymykseen omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998). Strukturoituihin haastatteluihin verrattuna puolistrukturoitu haastattelu antaa enemmän liikkumavaraa seurata vuoropuhelussa esiin tulleita haastattelijan mielestä tärkeitä näkökulmia. Lisäksi se mahdollistaa vuoropuhelun kautta sellaisen tiedon esilletulon, joka ei strukturoidussa haastattelussa välttämättä tulisi ilmi. Puolistrukturoitu haastattelu antaa mahdollisuuden keskittyä tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin kuitenkin liikaa rajoittamatta haastateltavaa. (Brinkman 2013, 21.)

Vaikka haastattelu voi usein muistuttaa arkikeskustelua, eroaa se siitä monin tavoin. Ensinnäkin haastattelulla pyritään aina johonkin päämäärään, joka tutkimushaastattelussa on tiedon saaminen tutkittavasta aiheesta. Tämän vuoksi haastattelija esittää kysymyksiä, johtaa keskustelua sekä keskittyy tiettyihin teemoihin. Toiseksi haastattelu poikkeaa arkikeskustelusta osallistujien roolien suhteen: haastattelija esittää kysymykset, joihin haastateltava vastaa. Kolmanneksi haastattelu voidaan nähdä institutionaalisenä tapahtumana, sillä tilanne usein nauhoitetaan ja haastattelija tekee muistiinpanoja toisin kuin arkikeskustelussa. Haastattelussa on aina kyse vuorovaikutustilanteesta, jossa haastateltava ja haastattelija tuottavat haastatteluaineiston keskenään vuorovaikutussuhteessa. (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 22–23.)

Haastattelua voidaan joustavuutensa ansiosta käyttää menetelmänä useisiin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Sen vuoksi se on yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Haastattelun etuja ovat muun muassa se, että haastateltava on haastattelututkimuksessa aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli. Lisäksi haastattelussa on mahdollista selventää ja syventää saatuja vastauksia esimerkiksi pyytämällä perusteluja esitetyille mielipiteille. Haastattelun heikkouksina voidaan pitää sen haastavuutta, kustannuksia sekä sitä, että se vie aikaa. Haastattelijalla on oltava tarvittavat taidot ja kokemus haastattelun suorittamiseksi, haastattelussa tarvittavat välineet ja matkustaminen haastateltavan luo voivat aiheuttaa kustannuksia ja haastateltavien etsiminen, haastatteluajkojen sopiminen, haastattelujen toteuttaminen sekä saadun aineiston litterointi vievät runsaasti aikaa. Myös aineiston analyysin suorittaminen voi olla haastavaa, sillä valmiita malleja siihen ei ole olemassa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34–35.)

5.3 Haastatteluiden toteutus

Haastateltavat tähän tutkielmaan valikoituivat harkinnanvaraisen otannan perusteella. Koska laadullisella tutkimuksella ei ole tarkoitus tuottaa tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvailla tai ymmärtää ilmiöitä ja toimintaa, on olennaista, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät tutkimuksen kohteena olevasta asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi valikoitiin koulun opettajakunnasta sellaisia henkilöitä, joilla oli kokemusta psykkarin kanssa työskentelystä. Tämä oli perusteltua, sillä kaikki koulun opettajat eivät olleet olleet tekemisissä psykkarin kanssa ja näin ollen he eivät olisi olleet kykeneviä antamaan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa psykkaritoiminnasta.

Tämän tutkielman haastateltavien valinnassa oli myös piirteitä niin kutsutusta lumipallo-otannasta. Lumipallo-otanta tarkoittaa otantamenetelmää, jossa tutkijalla on tiedossaan jo entuudestaan avainhenkilö tai avainhenkilöitä. Avainhenkilö ohjaa tutkijan mahdollisten haastateltavien luo, jotka taas ohjaavat tutkijan eteenpäin seuraavien haastateltavien luo.

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 99.) Tässä tutkimuksessa avainhenkilönä toimi eräs kohdekoulun opettaja, joka tiesi, ketkä opettajat koulussa ovat olleet tekemisissä psykkarin kanssa ja keitä näin ollen kannattaisi aiheesta haastatella.

Kutsu haastatteluun lähetettiin tammikuussa 2020 yhdeksälle opettajalle sekä tutkimuksen kohteena olleessa koulussa työskennelleelle psykkarille. Psykkari haluttiin ottaa mukaan tutkimukseen, sillä myös hänen käsityksensä psykkaritoiminnasta ja sen kehittämistä voivat tuoda tutkimuksen kannalta olennaista lisätietoa. Kaksi opettajista kieltäytyi haastattelusta. Kahdeksan muuta haastattelukutsun saanutta vastasivat myöntävästi. Myöhemmin yksi opettajista perui haastattelunsa. Kuudelle opettajalle sekä psykkarille haastattelut suoritettiin tammikuussa 2020. Osa haastateltavista opettajista toimi erityisopetuksen, osa yleisopetuksen puolella.

Kaikille haastateltaville psykkaria lukuun ottamatta oli toimitettu tutkimustiedote sekä tietosuojatiedote jo aikaisemmin TUVET/#Paraskoulu –hankkeen toimesta. Ennen haastattelua varmistettiin, että haastateltavat olivat saaneet tiedotteen sekä tiedotteen henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa. Psykkarille nämä toimitettiin haastattelun yhteydessä. Lisäksi häneltä pyydettiin kirjallinen suostumus haastatteluun.

Muodostin haastattelurungot tutkielmani teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysteni pohjalta. Käytin kaikkien opettajien haastatteluissa samaa haastattelurunkoa. Psykkarin haastattelun runko poikkesi joiltain osin opettajien haastatteluista (ks. liitteet 1 ja 2). Haastattelurunko koostui neljästä teemasta: oppilaiden hyvinvointi koulussa, hyvinvoinnin tukeminen, psykkarin toiminta ja yhteistyö psykkarin kanssa. Näiden lisäksi kysyin haastateltavilta heidän rooliaan koulussa. Koin tämän olevan olennainen tieto, sillä fenomenografisessa analyysissä aineistosta nousseiden ilmaisujen tulkinnassa tulee ottaa huomioon tutkittavan henkilön tausta ja pyrkiä tekemään tulkintaa eläytymällä haastateltavan asemaan (Ahonen 1996, 124). Lisäksi haastattelun lopussa oli kaksi avointa kysymystä, joiden avulla haastateltavat saattoivat tuoda esille sellaisia ajatuksiaan ja käsityksiään, jotka eivät välttämättä tulleet ilmi aikaisempien kysymysten kohdalla.

Esitin haastattelutilanteissa lisäkysymyksiä riippuen siitä, miten laajasti haastateltava vastasi esittämiini kysymyksiin oma-aloitteisesti. Lisäksi kysyin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä varmistaakseni, että ymmärsin oikein, mitä haastateltava tarkoitti. Pyrin säilyttämään haastattelutilanteissa neutraaliuden välttämällä liian johdattelevia lisäkysymyksiä lyhytsanaisten haastateltavien kohdalla (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44–48).

Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitteet litteroitiin. Litterointi suoritettiin sellaisella tarkkuudella, josta haastattelun asiasisältö saatiin hyvin selville. Esimerkiksi puheessa esiintyneet täytesanat, toistot ja muut asiasisällön kannalta epäolennaiset asiat jätettiin litteroimatta. Ruusuvuoren (2011, 424–425) mukaan litteroinnin tarkkuus valitaan tutkimusongelman mukaan, eikä asiasisältöihin kohdistuvassa tutkimuksessa ole tarpeen suorittaa kovinkaan yksityiskohtaista litterointia.

Litterointivaiheessa aineisto anonymisoitiin, eli muutettiin sellaiseksi, etteivät ulkopuoliset henkilöt voi tunnistaa haastateltavia sen perusteella. Anonymisoinnin voi Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 419) mukaan tehdä kolmella eri tavalla: muuttamalla, poistamalla ja kategorisoimalla. Muuttaminen tarkoittaa, että tunnistetieto korvataan esimerkiksi pseudonimellä. Poistaminen tarkoittaa yksinkertaisesti jonkin tunnistetiedon täydellistä poistamista. Kategorisointi puolestaan tarkoittaa tarkan tunnistetiedon muuttamista yleisemmäksi, esimerkiksi tarkan ammattinimikkeen muuttamista ammattialaksi. Käytin aineiston anonymisoinnissa apuna Rannan ja Kuula-Luumin (2017, 420–421) luomaa taulukkoa erilaisista tunnistetiedoista ja niihin suositeltavista anonymisointitekniikoista. Esimerkiksi kaikki henkilöiden ja kaupunkien nimet poistettiin aineistosta kokonaan.

Lopullinen tutkimusaineisto koostui seitsemästä haastattelulitteraatista, joiden pituus oli yhteensä 100 tekstitiedoston sivua. Alkuperäisten haastatteluiden kesto vaihteli 23 minuutista 45 minuuttiin. Vaihtelu haastatteluiden kestossa aiheutui pääosin siitä, miten runsas- tai niukkasanaisia haastateltavat olivat. Sekä haastatteluäänitteitä että litteraatteja säilytettiin huolellisesti koko tutkimusprosessin ajan.

5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisen analyysin tekemiselle ei ole määritelty yhtä selkeää tapaa. Piirteiltään se on kuitenkin samankaltainen, kuin laadullisen tutkimuksen analyysitavat yleensäkin. (Niikko 2003, 32.) Eri tutkijoiden näkemykset analyysin etenemisestä poikkeavat hieman toisistaan. Pääpiirteet ovat kuitenkin samat: Analyysi alkaa merkitysyksiköiden etsimisellä aineistosta. Tämän jälkeen löydetty merkitysyksiköt ryhmitellään kategorioiksi. Kategorisoinnissa etsitään käsitysten samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Analyysissä muodostetut kategoriat voidaan vielä yhdistää ylätasoon kategorioiksi ja nämä kategoriat puolestaan voidaan järjestää keskenään tiettyyn järjestykseen. Yhteistä eri analyysitavoille on se, että niissä tutkijan kuvataan olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa ja refleктоivan omaa toimintaansa. (Niikko 2003; Häkkinen 1996; Ahonen 1996; Marton 1994; Huusko & Paloniemi 2006; Uljens 1989.)

Toteutin aineiston analyysin yhdistelemällä hieman eri tutkijoiden esittämiä analyysitapoja. Hyödynsin pääosin Niikon (2003, 33–41) muodostamaa analyysirunkoa, joka koostuu neljästä eri vaiheesta. Esittelen seuraavaksi aineistoni analyysin etenemisen vaihe vaiheelta.

Analyysin ensimmäinen vaihe pitää Niikon (2003) mukaan sisällään aineiston lukemisen, tutkittavien käsitysten hahmottamisen, analyysiyksikön valinnan sekä merkityksellisten ilmausten etsimisen aineistosta. Ahosen (1996, 143) mukaan analyysiyksikkö määräytyy laadullisessa tutkimuksessa ajatuksellisen kokonaisuuden mukaan, eikä sitä voida etukäteen ulkoisesti määritellä. Tässä kohden poikkesin siis Niikon (2003) analyysimallista, enkä pyrkinyt määrittelemään analyysiyksikköä etukäteen.

Aloitin käymällä koko litteroidun aineistoni läpi muodostaakseni siitä selkeän kokonaiskuvan itselleni. Samalla peilasin aineistoani tutkimuskysymyksiini. Martonin (1994, 4428) mukaan, jos haastatteluissa on keskusteltu useista eri aiheista tai ilmiöistä, tulee aineisto järjestellä aiheen mukaan ja analyysi tulee suorittaa erikseen kullekin aiheelle. Näin ollen aloitin analyysin jakamalla aineistoni kolmen teeman mukaan: kouluhyvinvointiin liittyvät tekijät, hyvinvoinnin tukeminen sekä psyykkaritoiminta. Seuraavaksi kävin aineistoni läpi teema kerrallaan ja

alleviivasin tutkimusongelmieni kannalta olennaiset ilmaisut. Kävin huolellisesti läpi alleviivaamani ilmaisut ja keräsin ne teema kerrallaan tekstitiedostoon. En kirjannut ylös pelkästään suoria lainauksia, vaan pyrin tulkitsemaan kunkin ilmaisun merkityksen. Martonin (1988, 154) mukaan kielellisen ilmauksen merkitys voi ilmetä suoraa ilmauksesta itsestään, mutta on tarpeellista tulkita ilmaisua peilaten sitä siihen kontekstiin, josta se on peräisin. Esimerkiksi tulkitsin alkuperäisen ilmauksen

”... heille sai sanoo, että hei, nyt saa lähtee kotiin. Nyt on perjantai-iltapäivä. Heippa, hyvää viikonloppua. Ja osa siis alko itkää, osa itki ihan. No avaatko vähän? No emmä voi kertoa, mut että hän sit sano vaan, että, oppilas kerto, että on nyt semmonen tilanne, että täällä on kivempi olla.”

tarkoittavan, että haastateltavan käsityksen mukaan osa oppilaista kokee koulun omaa kotiaan mieluisammaksi paikaksi olla.

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmitellään ja teemoitellaan aineistosta nostetut ilmaisut. Ilmaisuja vertaillaan toisiinsa etsien yhtäläisyyksiä ja eroja, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia (Niikko 2003, 34.) Kävin teema kerrallaan lävitse kaikki aineistosta poimimani ilmaisut ja lähdin muodostamaan niistä ryhmiä. Tein ryhmittelyn värikoodaamalla ilmaisut. Saatuani kaikki ilmaisut sijoitettua johonkin ryhmään, nimesin kunkin ryhmän sen sisältämien ilmaisujen mukaan. Ajattelin tämän helpottavan ryhmien keskinäistä vertailua analyysin seuraavassa vaiheessa. Osaan ryhmistä ilmaisuja kertyi yli 20, jotkut ryhmät muodosti yksittäinen ilmaus. Kouluhyvinvoinnin teemasta muodostui 36 ryhmää. Hyvinvoinnin tukemiseen liittyvät ilmaukset muodostivat 20 ryhmää ja psyykkaritoimintaan liittyvät ilmaukset 45 ryhmää. Esimerkiksi ryhmään *”Hyvinvoinnin tukeminen on kaikkien tehtävä”* sisältyivät muun muassa seuraavat ilmaisut:

”Hyvinvoinnin tukeminen on ihan kaikkien tehtävä.”

”Hyvinvoinnin tukeminen on kaikkien vastuulla.”

”Oppilaiden hyvinvointi on kaikkien opettajien vastuulla.”

Kolmannessa vaiheessa aiemmin muodostetut merkitysryhmät muotoillaan uudelleen kategorioiksi (Niikko 2003, 36). Martonin (1994, 4433) mukaan on tärkeää määritellä, mikä yhdistää tietyn ryhmän sisällä olevia käsityksiä ja mikä ero niillä on toiseen ryhmään kuuluviin käsityksiin. Tämän määrittelyn avulla luodaan kuvauskategoriat, jotka kuvaavat toisistaan erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kategoriat tulee muodostaa niin, etteivät ne ole sisällöllisesti limittäisiä. (Niikko 2003, 36.)

Tässä vaiheessa tutkin ensimmäisen ja toisen teeman merkitysryhmiä yhdessä, sillä huomasin niillä olevan keskenään paljon yhtäläisyyksiä. Muodostin kouluhyvinvoinnin ja hyvinvoinnin tukemisen teemoista nousseista merkitysryhmistä yhden kategoriajärjestelmän. Lopulta kouluhyvinvointia ja sen tukemista koskevia käsityksiä kuvaavia kategorioita syntyi kymmenen: vuorovaikutussuhteet, yhteisön merkitys, fyysinen ympäristö, kodin merkitys, hyvinvoinnin tukemisen kehittäminen, avun tarjoamisen mahdollisuuksien rajallisuus, mielenterveyden haasteet, käyttäytymisen haasteet, koulun yleinen ilmapiiri sekä oppiminen ja opiskelu. Esimerkiksi kategoriaan fyysinen ympäristö sisältyivät muun muassa ryhmät *"oppimisympäristön avoimuus"*, *"oppimisympäristössä viihtyminen ja toimiminen"* ja *"tarve useammille luokkahuoneille"*.

Seuraavaksi siirryin tarkastelemaan kolmannen teeman, eli psykkarin toimintaa kuvaavien käsitysten muodostamia ryhmiä. Näistä ryhmistä muodostin viisi psykkaritoimintaa ja sen kehittämistarpeita koskevia käsityksiä kuvaavaa kategoriaa: yhteistyön sujuvuus, psykkaritoiminnan hyödyntäminen, haasteet työnkuvassa, psykkari osana koulun arkea, toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen sekä psykkari matalan kynnyksen mielenterveystöntekijänä. Esimerkiksi kategoriaan psykkaritoiminnan hyödyntäminen sisältyivät muun muassa ryhmät *"psykkaritoiminnan näkyvyys"*, *"psykkarin tarjoaman tuen epätasainen jakautuminen"* ja *"tarve informoinnille"*.

Niikko (2003, 36) nimittää näitä kategorioita alatason kategorioiksi. Häkkisen (1996, 43) mukaan kategorioiden muokkaaminen useaan kertaan voi olla tarpeen. Nämäkään kategoriat eivät muodostuneet yhdellä kertaa, vaan yhdistelin ja muokkasin kategorioita, kunnes se mielestäni olivat valmiit.

Analyysin **neljännessä vaiheessa** alatasen kategorioita yhdistellään edelleen ja niistä muodostetaan kuvauskategorioita, eli ylemmän tason kategorioita (Niikko 2003, 36). Nämä kategoriat kuvaavat ilmiöihin liittyviä käsityksiä laajemmalla, abstraktimmalla tavalla ja muodostavat samalla selitysmallin tutkittavasta asiasta (Ahonen 1996, 128). Muodostin kouluhyvinvoinnista ja sen tukemiseen liittyvistä käsityksistä kolme ylemmän tason kategoriaa: yksilöön liittyvät käsitykset, kouluun liittyvät käsitykset ja perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset. Kouluhyvinvointiin ja sen tukemiseen liittyvät alemman ja ylemmän tason kategoriat ovat esiteltyinä taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kouluhyvinvointiin ja sen tukemiseen liittyvät käsitykset.

Kouluun liittyvät käsitykset	Yksilöön liittyvät käsitykset	Perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset
<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutussuhteet - koulu yhteisön merkitys - yleinen ilmapiiri koulussa - fyysinen kouluympäristö - oppiminen ja opiskelu - hyvinvoinnin tukemisen kehittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> - mielenterveyden haasteet - käyttäytymisen haasteet 	<ul style="list-style-type: none"> - kotitausta - avun tarjoamisen mahdollisuuksien rajallisuus

Psyykkaritoimintaan liittyviä käsityksiä kuvaavista alakategorioista muodostin kaksi ylemmän tason kategoriaa: psyykkarin rooliin liittyvät käsitykset sekä psyykkaritoimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset. Nämä ylemmän tason kategoriat sekä niihin liittyvät alemman tason kategoriat ovat esiteltyinä taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Psykkaritoimintaan liittyvät käsitykset.

Psykkarin rooliin liittyvät käsitykset	Psykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset
<ul style="list-style-type: none"> - psykkari matalan kynnyksen mielenterveystyöntekijänä - psykkari osana koulun arkea - haasteet työnkuvassa 	<ul style="list-style-type: none"> - psykkaritoiminnan hyödyntäminen - yhteistyön sujuvuus - toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen

Viimeisessä analyysivaiheessa muodostuneista kategorioista voidaan muodostaa kategorijärjestelmä (Niikko 2003, 37–38). Uljensin (1989, 46–51) mukaan fenomenografisessa analyysissä voidaan käyttää kolmea eri kategorisointisysteemiä, jotka ovat horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa luodut kategoriat ovat samanarvoisia ja keskenään yhtä tärkeitä, ne eroavat toisistaan vain sisällöllisesti. Vertikaalisessa kategorisoinnissa taas kategoriat voidaan asettaa järjestykseen jonkin aineistosta nousevan perusteen, esimerkiksi yleisyyden tai ajan mukaan. Hierarkkinen kategorisointi perustuu ajatukseen siitä, että jotkut käsitykset ovat toisia kehittyneempiä tai kattavampia. Tällä perusteella aineistosta nousseet käsitykset voidaan asettaa järjestykseen. Tässä tutkielmassa aineistosta nousseet kuvauskategoriat loivat keskenään horisontaalisen kategoriasysteemin, sillä ero kategorioiden välillä on vain laadullinen. Kategorioita ei ole siis mielekästä eikä edes mahdollista asettaa keskenään hierarkkiseen tai vertikaaliseen järjestykseen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Tässä tulosluvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset. Esitän tulokset alaluvuissa tutkimuskysymys kerrallaan. Tulokset rakentuvat aiemmin fenomenografisessa analyysissä muodostamilleni kuvauskategorioille, joita käsittelen nyt syvemmin.

6.1 Kouluhyvinvointiin ja sen tukemisen liittyvät käsitykset

Aineistosta nostetut kouluhyvinvointiin ja sen tukemiseen liittyvät käsitykset jakautuivat kolmeen kategoriaan: yksilöön liittyvät käsitykset, kouluun liittyvät käsitykset sekä perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset. Tarkastelen seuraavaksi näitä käsityksiä kategoria kerrallaan.

6.1.1 Yksilöön liittyvät käsitykset

Yksilöön liittyvät käsitykset pitivät sisällään mielenterveyden haasteisiin sekä käyttäytymisen haasteisiin liittyviä käsityksiä. Haastateltavien mukaan erilaiset mielenterveyden ongelmat heikentävät oppilaiden hyvinvointia koulussa. Aineistossa esiintyi käsitys, jonka mukaan mielenterveyden haasteet lisääntyvät koulussa jatkuvasti, eikä opettajilla ole kykyä tukea psyykkisesti oireilevaa lasta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmassa tutkimuksessa. Moonin ym. (2017) mukaan opettajat näkevät mielenterveyden tukemisen tärkeänä ja olennaisena osana työtään, mutta kokevat oman osaamisensa puutteelliseksi. Haastateltavat esittivät muun muassa seuraavia käsityksiä mielenterveyteen liittyen:

”Ja sitten ylipäättään aika paljon on semmosta mielenterveyspuolen, semmosta ahdistuneisuutta, masentuneisuutta.” (H7)

”...ei opetushenkilöstö oo kuitenkaan mielenterveyden, tai edes tämmösen psyykkisen kuormituksen arvioija missään tapauksessa. Että sit se menee semmosen keittiöpsykologian puolelle, jos myö ryhdytään tällä koulutuksella arvioimaan.” (H4)

Psyykkisen oirehdinnan ja mielenterveyshäiriöiden lisäksi haastateltavat nostivat esiin käyttäytymisen haasteita. Haastava käyttäytyminen ja etenkin levottomuus ja rauhattomuus mainittiin usein kouluhyvinvointia heikentävinä tekijöinä. Levottoman käyttäytymisen nähtiin lisääntyneen runsaasti ja käyttäytymisen vaikeuksia kerrottiin esiintyvän jo pienimmillään oppilailla. Haastateltavilla ei esiintynyt yhtä selkeää käsitystä siitä, mistä oppilaiden levoton käytös voisi johtua.

”No siis ensinnäkin semmonen levoton käyttäytyminen on ihan hirveesti lisääntynyt ja levottomuus ja semmonen niin ihan niinku äsken sanoin niin sinkoilu. Oppilaat sinkoilee pitkin poikin ja ne ei pysty yhtään olemaan aloillaan. Ja sitten toisaalta semmonen psyykkinen oireilu...” (H1)

Haastava käyttäytyminen ja psyykinen oireilu nähtiin merkkeinä siitä, että oppilaan hyvinvointi on heikolla tasolla. Haastateltavat esittivät käsityksiä, joiden mukaan pahoinvoinnin lisäksi myös hyvinvointi näkyy ulospäin oppilaan käytöksestä ja olemuksesta. Käsitysten mukaan hyvinvoiva oppilas on olemukseltaan rauhallinen ja iloinen ja käyttäytyy hyvin.

6.1.2 Kouluun liittyvät käsitykset

Valtaosa haastateltavien esittämistä käsityksistä hyvinvointiin ja sen tukemiseen liittyen korostivat koulun roolia hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Kouluun liittyvät käsitykset jakautuivat vuorovaikutussuhteisiin, kouluyhteisön merkitykseen, koulun yleiseen ilmapiiriin, fyysiseen kouluympäristöön, oppimiseen ja opiskeluun sekä hyvinvoinnin tukemisen kehittämiseen koulussa.

Vuorovaikutussuhteita kuvattiin monesta eri näkökulmasta. Vertaisten välisten vuorovaikutussuhteiden nähtiin olevan avainasemassa hyvinvoinnin kannalta. Vertaissuhteet nähtiin hyvinvointia tukevana ja myös sitä mittaavana tekijänä. Minkkisen (2015, 39) mukaan koulu sosiaalisena ympäristönä voi vaikuttaa hyvinvointiin joko positiivisesti tai negatiivisesti. Myös haastateltavien käsitysten mukaan toimivat vertaissuhteet tukevat hyvinvointia, mutta vastaavasti vertaissuhteissa esiintyvät haasteet ja koulukiusaaminen nähtiin hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Käsitys vertaissuhteista hyvinvoinnin mittarina käy ilmi seuraavista:

“...moikataan ja ollaan kontaktissa muitten oppilaitten kans. Että tullaan tähän ja kysytään kaverilta että miten menee tai mitä teit eilen. Ja ollaan vuorovaikutuksessa. Ettei vetäydytä ehkä niin omaan kuoreen...” (H3)

Vertaissuhteiden lisäksi haastateltavat ilmaisivat käsityksen, jonka mukaan koulun aikuisten ja oppilaiden välinen suhde on merkittävä kouluhyvinvoinnin kannalta. Vastauksissa korostui

aikuisten luotettavuuden sekä kohtaamisen merkitys. Hallinnan (2008, 272) on todennut opettajalta saadun sosioemotionaalisen tuen vaikuttavan oppilaiden kouluhyvinvointiin. Aineistossa esiintyi myös käsitys, jonka mukaan myös koulun aikuisten väliset suhteet vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin. Hyvät henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet sekä yhteen hiileen puhaltaminen nähtiin olennaisina asioina oppilaiden hyvinvoinnin ja sen tukemisen kannalta. Kouluhyvinvointia vahvistavana sekä hyvinvoinnin tukemista helpottavana asiana nähtiin myös se, että lähes kaikki opettajat ja oppilaat tuntevat toisensa.

”No tietenkä siitä, että miten ne tulee huomatuksi täällä. Että minkä verran aikuiset kohtaa ne lapset ja minkä verran he tavallaan... No se huomaaminen ja kohtaaminen on yks tosi tärkeä asia...” (H1)

”No mun mielestä se, että tää meidän yläkoulu on aika pieni, että on 120 yläkoululaista noin. Niin kaikki opettajat käytännössä tuntee jokaisen oppilaan. Niin se on semmonen, että on tosi paljon helpompi aikuisina puhaltaa yhteen hiileen, ja sit oppilaallekin ne kaikki aikuiset koulussa on periaatteessa tuttuja, eikä ihan yksittäisiä. Se on semmonen yks ihan hyvä tekijä.” (H7)

Kouluyhteisön merkitys oppilaiden hyvinvoinnille ja sen tukemiselle nousi esiin useissa eri vastauksissa. Haastateltavien käsitysten mukaan yhteisöllisyydellä ja yhteisöön kuulumisen tunteella on vaikutusta siihen, miten hyvin oppilaat voivat koulussa. Käsitysten mukaan yhteisöllisyyden tukemisen kautta myös yleistä hyvinvointia koulussa voidaan tukea. Yhteisöllisyyttä tukevinä toimenpiteinä nähtiin esimerkiksi erilaiset ryhmäytymispäivät sekä yhdessä tekeminen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu yhteys yhteisöllisyyden kokemuksen ja hyvinvoinnin välillä. Vienon, Lenzin, Santinellon ja Scacchin (2013) mukaan kokemus yhteisöön kuulumisesta vähentää psyykkisiä oireita koulussa.

Haastateltavien käsitysten mukaan yhteisöllisyys on myös osa oppilaiden hyvinvoinnin tukemista. Haastattelussa toistui käsitys, jonka mukaan oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on koko kouluyhteisön tehtävä ja vastuu oppilaista on yhteinen. Opetushenkilökunnan lisäksi

kouluhyvinvoinnin tukemisen käsitettiin olevan myös muiden koulussa työskentelevien vastuulla.

”No ajattelin, että sellanen yhteisöllisyys ja että koetaan kuuluvaksi ja tärkeäksi osaksi jotain yhteisöä. (...) Että jos aatellaan, että sie oot vaan semmonen kasvoton osa massaa, niin mie luulen, että se aika paljon vaikuttaa.” (H5)

”No, kyllä se mun mielestä ihan kaikkien, koko henkilökunnan. Että en voi sanoo, että kenen se ensisijaisesti olis. Että en voi nimetä erityisesti ketään.” (H6)

Haastateltavien käsitysten mukaan **koulun yleisellä ilmapiirillä** on vaikutusta siihen, miten hyvin oppilaat voivat koulussa. Hyvän luokan ja luokkahengen katsottiin parantavan ja ylläpitävän hyvinvointia kun taas huono ilmapiiri nähtiin hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Haastateltavien käsitysten mukaan yleisestä ilmapiiristä voidaan myös tehdä päätelmiä siitä, millä tasolla hyvinvointi on. Jos ilmapiiri on jännittynyt tai pelokas, kertoo se usein huonosta olost. Vastaavia tuloksia on saanut myös Ahonen (2008, 208), jonka mukaan koulun yleisellä ilmapiirillä on suuri vaikutus kouluviihtyvyyteen.

Myös turvallisuudentunne käsitettiin tekijäksi, joka vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Turvallisuudentunne nimettiin jopa kouluhyvinvoinnin lähtökohdaksi. Lisäksi käsityksistä nousi esiin huoli siitä, miten joitain oppilaita pelottaa toiset oppilaat.

”...mutta turvallisuus on ihan varmasti sellanen peruslähtökohta. Että jos ne ei tunne oloaan täällä turvalliseks, niin ei tuu kyllä mistään mitään.” (H7)

”...huomaa ehkä sellasesta yleisestä tunnelmasta siellä luokassa. Että silloin voi oppilaat hyvin, ku siellä on semmonen rauhallinen, rento tunnelma.” (H4)

Fyysinen kouluympäristö nousi haastateltavien käsityksissä usein esiin hyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Haastateltavien käsitysten mukaan oppimisympäristön avoimuus aiheuttaa joillekin oppilaille ahdistusta ja haasteita kouluhyvinvoinnille. Ison avoimen tilan nähtiin aiheuttavan levottomuutta ja meteliä ja heikentävän etenkin keskittymisvaikeuksia omaavien oppilaiden hyvinvointia. Toisaalta erään käsityksen mukaan avoin oppimisympäristö itsessään ei aseta haasteita hyvinvoinnille, vaan tuo ennemminkin esiin jo olemassa olevia haasteita. Käsitysten mukaan tilojen selkeyttäminen ja muutaman uuden luokkahuoneen lisääminen lisäisivät hyvinvointia koulussa.

”No nää tilat asettaa kyllä mun mielestä haasteita sille hyvinvoinnille joittenkin oppilaitten kohalla hyvinkin. Jos on vaikka tarkkaavaisuuden haasteita. (...) Ja sit se että tämmöset tilat on haasteelliset ja vaikeet hallittavat lapsille. (...) Että selkeet tilat toisaalta vahvistaa sitä hyvinvointia.” (H1)

Nuikkisen (2009, 253) mukaan fyysinen ympäristö, joka on tarpeeksi strukturoitu ja huomioi erilaiset oppijat lisää oppilaiden turvallisuudentunnetta ja sitä kautta hyvinvointia koulussa. Tämän tutkielman haastateltavat näkivät koulun fyysisen ympäristön avoimuudesta huolimatta vaikuttavan myös positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Haastateltavien käsitysten mukaan oppilaat pitävät ympäristöstä, tilat ovat viihtyisät ja työskentely-ympäristö kaikin puolin mukava. Erään käsityksen mukaan oppilaat ovat myös ylpeitä fyysisestä kouluympäristöstään.

Haastateltavien käsitysten mukaan hyvinvoinnilla on vaikutusta myös **oppimiseen ja opiskeluun**. Käsitysten mukaan hyvinvoiva oppilas haluaa ja jaksaa opiskella, on kiinnostunut uusista asioista, tulee kouluun ja hoitaa tehtävänsä tunnollisesti. Vastaavasti oppilaan pahoinvointi voi näkyä alisuoriutumisena opiskelussa, kouluhaluttomuutena ja tai motivaation puutteena. Tämän ovat havainneet myös Huebner ja Gilman (2006), joiden mukaan heikosti koulussa viihtyvät oppilaat suoriutuvat keskimääräistä heikommin myös akateemisesti.

”Yksittäisen oppilaan kohdalla näkee miusta siitä, että hän jaksaa tulla kouluun. Hän jaksaa tulla sinne silleen, että hällä on suunnilleen oikeet välineet mukana. Hän jaksaa tunnilla tehdä asioita. Silleen että se koulutyö sujuu...” (H4)

Oppimisen haasteet saattavat myös haastateltavien käsitysten mukaan heikentää hyvinvointia koulussa. Kasaantuvien oppimisvaikeuksien nähtiin heikentävän yleistä hyvinvointia. Haasteiden sopivuus koulutehtävissä sekä pätevyys tunne taas nähtiin hyvinvointia vahvistavina tekijöinä. Myös opiskelurauhan nähtiin vaikuttavan oppilaiden hyvinvointiin.

Aineistosta kävi ilmi myös käsitys, jonka mukaan oppilaan rauhallisuus ja keskittyminen koulutehtäviin viestii myös yleisestä hyvinvoinnista. Käsitysten mukaan hyvinvoiva oppilas kykenee asettumaan aloilleen ja keskittymään annettuihin tehtäviin. Vastaavasti kyvyttömyys keskittyä opiskeluun nähtiin viestinä siitä, ettei oppilas voi hyvin.

Hyvinvoinnin tukemisen kehittämiseen liittyviä käsityksiä haastateltavat toivat esille runsaasti. Käsitysten mukaan opettajat kokevat oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen erittäin tärkeänä ja mielekkäänä, mutta samalla äärimmäisen haastavana tehtävänä. Käsitysten mukaan oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen on velvollisuus, joka pyritään täyttämään mahdollisimman hyvin. Oppilaiden oman opettajan vastuuta hyvinvoinnin tukemisessa ja mahdollisten ongelmien havaitsemisessa pidettiin keskeisenä.

”No onhan se semmosta, se on hirveen tärkeää työtä, se on myös hirveen haastavaa työtä.” (H4)

”No onhan se jotenkin äärimmäisen tärkeätä. Tietysti ihana ois, jos sitä pystyis tekemään vielä paljon, paljon enemmän.” (H5)

Käsitykset siitä, millä käytännön keinoilla koulussa pyritään tukemaan hyvinvointia, vaihtelivat. Haastateltavien käsitysten mukaan koulussa on käytössä KiVa -tiimi, liikkuva koulu,

tukioppilastoimintaa ja vertaissovittelua, joilla pyritään hyvinvoinnin tukemiseen. Joidenkin käsitysten mukaan kuitenkin vertaissovittelua, KiVa -toimintaa tai liikkuvaa koulua ei ole käytössä tai niiden toteutus takkuu. Käsitysten mukaan toimintamallien toteuttaminen jää helposti enemmän tiettyjen ihmisten vastuulle, eivätkä esimerkiksi hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävät hankkeet sitouta koko koulun henkilökuntaa samalla tavalla.

”No meillä on esimerkiksi tänä vuonna KiVa-vastuuhenkilöt valitsematta. Että semmonen pieni juttu.” (H1)

Erilaisten toimintamallien lisäksi haastateltavien käsitysten mukaan oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen osallistuu myös yhteisöllinen oppilashuoltoryhmä, terveydenhoitaja, kuraattori, lääkäri, psykologi sekä myös koulun ulkopuoliset toimijat, kuten nuorisotyö. Haasteena erilaisten hyvinvointia tukevien toimenpiteiden toteuttamiselle nähtiin se, ettei kouluun ole vielä muodostunut selkeää toimintamallia, jonka mukaan toimittaisiin. Käsityksistä nousi esille tarve tukirakenteiden ja toimintamallien kehittämiseksi.

”Mut ennemmin mie näkisin, että nuo rakenteet ois nyt sellasii, mitä vielä pystytään sitä toimintakulttuuria kehittämään enemmän.” (H3)

Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys oli haastateltavien käsitysten mukaan suuri oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Käsitysten mukaan hyvinvoinnin tukeminen on hyvin haastavaa, jos oppilaan koti ei ole mukana siinä. Avainasemassa nähtiin olevan luottamuksellisen suhteen luominen vanhempiin sekä yhteydenpito pienellä kynnyksellä. Myös Puolakka ym. (2011, 42) ovat todenneet kotien olevan merkityksellisessä asemassa mielenterveyden edistämisen kannalta.

”Ja tietysti sen lapsen vanhemmatkin, totta kai. Että jotenkin ne pitää saada ne vanhemmat mukaan siihen toimintaan, muuten siitä ei oo hirveesti hyötty...” (H2)

Vaikka koulussa tehdään haastateltavien käsitysten mukaan paljon hyvinvointia tukevaa työtä, nousi esiin myös runsaasti kehitystarpeita. Erään käsityksen mukaan ei voida sanoa, että koulussa tuettaisiin hyvinvointia tarpeeksi. Tarvetta nähtiin olevan esimerkiksi matalan kynnyksen aikuiselle sekä moniammatilliselle työotteelle. Lisäksi esille nousi myös käsitys, jonka mukaan hyvinvoinnin tukemisen mahdollisuudet koulussa ovat rajalliset. Lapsi tai nuori voi kieltäytyä tarjotusta avusta tai perhe ei hae apua oppilaan ongelmiin. Tällöin saattaa tulla vastaan tilanne, jossa koulun on pakko luovuttaa ja myöntää, ettei pysty auttamaan oppilasta enempää.

6.1.3 Perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset

Haastateltavien perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset koostuivat kotitaustaan sekä avun tarjoamisen mahdollisuuksien rajallisuuteen liittyvistä käsityksistä. Etenkin kotitaustan vaikutus hyvinvointiin toistui useissa käsityksissä.

Haastateltavien käsityksistä nousi vahvasti esiin oppilaiden **kotitaustan** ja asuinalueen merkitys hyvinvoinnille. Käsitysten mukaan koulun oppilaaksiottoalueella on paljon perheitä, joiden huoltajat ovat pienituloisia tai työttömiä. Lisäksi päihdeongelmien nähtiin olevan alueella yleisiä. Haastateltavien käsitysten mukaan koulussa esiintyvät hyvinvoinnin haasteet lähtevät pitkälti perheistä. Haastavat kotiolut ja huono olo kotona heijastuvat myös kouluun ja aiheuttavat levottomuutta ja haasteita hyvinvoinnille. Käsitysten mukaan monen oppilaan kotona perusasioista, kuten ruokailusta tai unesta huolehtiminen on puutteellista, ja se heijastuu oppilaiden toimintaan myös koulussa. Karvonen, Tokola ja Rimpelä (2018) ovat toteuttaneet Suomessa tutkimuksen, jonka mukaan koulun oppilaaksiottoalueen sosioekonominen rakenne ja oppilaiden hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa. Kouluissa, joissa oppilaiden hyvinvointi on heikkoa, sosioekonominen tausta on keskimäärin matalampi: oppilaiden vanhemmilla esiintyy enemmän työttömyyttä sekä kouluttamattomuutta ja ydinperheitä on vähemmän.

”Me ollaan alueella, missä on tosi korkea työttömyys. Tosi isot toimeentulotukimenot. Eli haasteet lähtee sieltä paljolti myös perheistä. Eli kun siellä perheissä voidaan huonosti, niin se näkyy lapsissa ja nuorissa. Vanhemmilla on työttömyyttä, huolia taloudesta. Totta kai se näkyy lapsissa. Tai päihdepulmia, se näkyy lapsissa.” (H4)

Hyvinvoinnin nähtiin myös jakautuvan hyvin vahvasti siten, että osa oppilaista voi hyvin, kun taas osalla oppilaista hyvinvoinnissa on suuria haasteita. Käsitusten mukaan huonosti voivia oppilaita on koulussa paljon ja tämän nähtiin usein selittyvän juuri oppilaan kotitaustalla. Eräs haastateltava kuvasi hyvinvoinnin jakautumista seuraavasti:

”No varmaan osa voi hyvin ja osa voi tosi huonosti. Se on tavallaan jana, että toisessa päässä on ne hyvinvoivat ja toisessa päässä ne, joilla menee tosi huonosti. Siinä välissä ei sitten ehkä ihan hirveesti ookaan mitään.” (H2)

Avun tarjoamisen mahdollisuuksien rajallisuus nousi esiin useissa eri käsityksissä. Mahdollisuuksien rajallisuus nähtiin koulua laajempänä yhteiskunnallisena haasteena, jonka aiheuttaa liian vähäiset resurssit ja opetushenkilökunnan kiireisyys. Tarvetta nähtiin olevan suuremmalle määrälle erityisopettajia sekä kuraattori- ja psykologipalveluita. Haastateltavien käsitysten mukaan kiire ja henkilökunnan puute syövät mahdollisuuksia tukea oppilaiden hyvinvointia. Näiden haasteiden katsottiin johtuvan kaupungin ja valtion tasolla tehtävistä päätöksistä. Käsitysten mukaan koululla ei juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaiset resurssit sillä on käytössään. Resurssien vähyyden katsottiin myös johtavan siihen, etteivät oppilaat saa tarvitsemaansa tukea haasteisiinsa. Myös Harinen ja Halme (2012, 65) tuovat esiin yhteiskunnallisten päätösten merkitystä kouluhyvinvoinnin tukemiselle. Heidän mukaansa muutokset lähtevät ensisijaisesti yhteiskunnallisesta päätöksenteosta sekä resurssien jakamisesta, eivätkä kodit ja koulut voi yksin olla vastuussa hyvinvoinnin järjestämisestä.

”...mut sit just ihan koko koulun tasolla nuo resurssit on mitä on ja ne ei ihan radikaalisti sieltä varmasti lisäännny. (...) Vähän toiveissa olis, että esim erkkaan tulis lisää

resurssia. Mut ite toivoisin kyllä myös sinne oppilashuollon puolelle kyllä tarviis lisää kuraattoriresurssia, psykologiresurssia.” (H7)

”..he ei pääse siihen semmoseen apuun ja sen avun piiriin, mitä he tarviis.” (H2)

Aineistossa esiintyi myös käsitys, jonka mukaan koulussa pitäisi olla tarpeeksi muita resursseja hyvinvoinnin tukemiseen, jotta opetushenkilökunta pystyisi keskittymään opettamiseen. Käsitusten mukaan olisi tarpeen miettiä, mikä lopulta on koulun tehtävä ja mikä taas kuuluu muille toimijoille.

”..ehkä sen pitäiski pysyy siellä opettamisen puolella se opettajien tekeminen.” (H2)

Toisaalta hyvinvointi ja opetus nähtiin toisiinsa vahvasti limittyvinä. Käsitusten mukaan opettamista ja hyvinvoinnin tukemista ei voida erottaa toisistaan. Osa haastateltavista ilmaisi myös käsityksensä siitä, ettei opetuksen kuuluisikaan olla pelkkää ainesisältöjen käsittelyä.

6.2 Psyyykkaritoimintaan liittyvät käsitykset

Haastateltavien esittämät psyyykkaritoimintaan liittyvät käsitykset jakautuvat kahteen eri kategoriaan: psyyykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset sekä psyyykkarin rooliin liittyvät käsitykset. Tarkastelen seuraavaksi näitä kategoria kerrallaan.

6.2.1 Psykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset

Psykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset jakoutuivat psykkaritoiminnan hyödyntämiseen, yhteistyön sujuvuuteen sekä toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyviin käsityksiin.

Psykkaritoiminnan hyödyntäminen tuli haastateltavien käsityksissä esiin useasta eri näkökulmasta. Psykkarin tarjoama tuki ei jakautunut tasaisesti kaikille luokille tai opettajille, vaan osa hyödynsi palvelua toisia enemmän. Aloitteet psykkarin kanssa työskentelylle tulivat haastateltavien käsitysten mukaan opettajilta, joten psykkaritoimintaa hyödynsivät ensisijaisesti ne opettajat, jotka itse olivat ymmärtäneet kysyä psykkarilta apua. Haasteena oli se, ettei osa opettajista tuntenut psykkaria ja näin ollen tämän lähestyminen ja avun pyytäminen oli käsitysten mukaan vaikeaa.

Jotta kaikki olisivat osanneet hyödyntää psykkarin läsnäoloa tasapuolisesti, olisi haastateltavien näkemyksen mukaan toiminnan pitänyt olla näkyvämpää. Opettajien ja oppilaiden olisi pitänyt tietää toiminnasta enemmän, jotta he olisivat osanneet hyödyntää palvelua. Tämän tietämättömyyden vuoksi osa psykkarin tarjoaman tuen tarpeessa olleista oppilaista jäi mahdollisesti ohjautumatta psykkarille. Olisikin tärkeää, että tieto kulkisi moniammatillisen yhteistyön eri toimijoiden välillä (Pönkkö & Tervonen-Rossi 2009, 146).

Haastateltavien käsitysten mukaan psykkaria oli hyödynnetty erilaisissa ryhmäytymispäivissä ja muissa ryhmää tukevissa toiminnoissa, yökoulussa, tukioppilastoiminnassa, tunnekasvatuksessa sekä lisäaikuisena haastavassa ryhmässä. Joidenkin käsitysten mukaan psykkari toimi myös yksittäisten oppilaiden tai pienempien oppilasryhmien kanssa kohdennetusti.

Yhteistyön sujuvuuteen liittyvät käsitykset olivat kaksijakoisia. Osan käsitysten mukaan yhteistyö psykkarin kanssa oli ollut erittäin toimivaa ja hedelmällistä, osassa käsityksistä tuotiin ilmi yhteistyön toimimattomuus. Joidenkin käsitysten mukaan yhteistyö ei ollut antoisaa,

se ei toiminut tai siinä oli ollut muita haasteita. Aineistosta ei käynyt ilmi selkeästi, millaisia ja mistä johtuvia yhteistyön haasteet tarkalleen olivat. Haastateltavien käsityksistä kävi ilmi toive toimivasta yhteistyöstä eri ammattilaisten kesken. Osan käsitysten mukaan psykkin kanssa tehty yhteistyö oli ollut toimivaa etenkin erityisopettajien sekä niiden opettajien kanssa, joiden kanssa yhteistyötä oli tehty enemmän. Useista käsityksistä kävi myös ilmi tietämättömyys tai haluttomuus kertoa, miten yhteistyö yleisellä tasolla on psykkin ja opettajien välillä sujunut.

”Jaa, no mie oon tietysti jäävi sanoo muitten opettajien puolesta. Mutta kyllä nyt meillä suju hyvin. Että näin lyhyesti. En mie uskalla muitten puolesta sanoa.” (H3)

Toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyviä käsityksiä haastateltavat esittivät runsaasti. Toiminnan suunnitteluun liittyvät käsitykset olivat keskenään hieman ristiriitaisia. Osan käsityksistä mukaan psykkinaritoimitaa ja sen tavoitteita oli suunniteltu yhdessä koulun henkilökunnan ja psykkinarin kanssa. Toisten käsitysten mukaan taas tavoitteita toiminnalle ei asetettu yhdessä. Vaikka tavoitteiden asettamisesta esiintyi ristiriitaisia käsityksiä, yksimielinen käsitys oli se, ettei psykkinaritoiminnalle suunnitellut tavoitteet toteutuneet. Bronsteinin (2003) mukaan yhteiset tavoitteet ovat olennainen osa onnistunutta moniammatillista yhteistyötä ja kaikki toimintaan osallistuvat ovat yhdessä vastuussa niiden saavuttamisesta.

”No ainakin semmosta suunnitelmallisuutta siihen, että jotenki tietäis. (...) Että semmonen etukäteissuunnittelu ja semmonen avoimuus siinä ja jotenki semmonen jäsenyneys, mikä nyt ehkä puuttu siitä. Ja se nyt on tosi tärkeä, että yhdessä mietitään. (...) Tietenki että ois siinä ne yhteiset tavoitteet.” (H1)

Myös psykkinaritoimintaan liittyvä keskustelu oli käsitysten mukaan melko vähäistä, minkä takia osalle henkilökunnasta jäi epäselväksi koko toiminnan tarkoitus. Useiden käsitysten mukaan toiminnan suunnittelun ja kehittämisen olisi tullut tapahtua yhteisesti keskustelemalla joko koko koulun tasolla tai esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä. Haastateltavien käsitysten mukaan suunnittelu tapahtui nyt pienessä piirissä, eikä kaikilla ollut mahdollisuutta vaikuttaa toimintaan tai antaa siitä palautetta. Kykyrin (2007, 15) mukaan vuorovaikutuksen puute tuokin usein

haasteita moniammatillisen yhteistyön onnistumiselle. Useiden käsitysten mukaan muissa kunnissa ja kouluissa psyykkaritoimintaa vastaavaa toimintaa on toteutettu jo vuosia onnistuneesti. Osan haastateltavien käsitysten mukaan mallia toimintaan oli otettu muista kouluista, osan mukaan ei, mutta olisi pitänyt ottaa.

Haastateltavien käsitysten mukaan psyykkaritoiminnan suunnittelu ja ohjaus oli koulun rehtoreiden vastuulla. Kuitenkin käsitysten mukaan toiminnan ohjaaminen oli puutteellista. Erityisen haastavana nähtiin selkeiden käytänteiden puute. Käsitysten mukaan psyykkaritoimintaa ei ohjannut mitkään selkeät käytänteet eikä toiminta ollut jäsentynyttä ja strukturoitua. Haastateltavien käsitysten mukaan psyykkarin ajankäyttö, työtehtävät ja yleiset toimintamallit olisi pitänyt sopia etukäteen ennen toiminnan alkamista. Haastateltavilla oli myös käsityksiä, joiden mukaan toiminnasta olisi pitänyt informoida laajemmin sekä koulun henkilökuntaa että myös oppilaita ja huoltajia.

”Ei sitä varmaan oikeen semmoset selkeät käytänteet ohjannu. Tai ne ei mun mielestä kerenny muodostua tossa puolessa vuodessa. (...) Mutta pääosin siis meiän rektorithan hänelle sit semmosia selkeempiä suuntaviivoja kuitenkin anto.” (H7)

Haastateltavien esille tuomat haasteet psyykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyen ovat hyvin tunnistettavissa myös aiemmasta tutkimuksesta. Kykyri (2007, 121–123) painottaa yhteisen suunnittelun, halun toimia yhdessä, vuorovaikutuksen ja yhteistyökumppaneihin tutustumisen merkitystä onnistuneen moniammatillisen työn kannalta. Myös kaikkien toimintaan osallistuvien näkemysten huomioiminen on Kykyrin mukaan tärkeää. Myös Osterloh ja Koorland (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että onnistunutta yhteistyön opettajien ja mielenterveystyöntekijöiden välillä tukevat avoin kommunikaatio sekä yhteistyö.

6.2.2 Psykkarin rooliin liittyvät käsitykset

Psykkarin rooliin liittyvät käsitykset jakautuivat kolmeen kategoriaan: psykkari matalan kynnyksen mielenterveystyöntekijänä, psykkari osana koulun arkea sekä haasteet työnkuvassa. Kaksi ensimmäistä kategoriaa kuvaavat psykkarin rooliin liittyviä käsityksiä, kolmas taas hieman laajemmin työnkuvaan ja eri roolikäsityksiin liittyviä haasteita.

Monissa haastateltavien käsityksissä psykkarin rooli esitettiin **matalan kynnyksen mielenterveystyöntekijänä**. Näissä käsityksissä psykkarin ensisijaisena tehtävänä nähtiin oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen sekä ennaltaehkäisevän mielenterveystyön tekeminen. Haastateltavien käsitysten mukaan kouluun tarvitaan psykiatrisen puolen ammattilainen, joka on oppilaille helposti saatavilla. Käsitysten mukaan tarve tällaiselle työntekijälle on, sillä opettajilla ei ole kompetenssia toimia mielenterveyden ongelmien kanssa. Lisäksi opettajan rooli nähtiin haastavana henkilökohtaisissa ongelmissa tukemisen kannalta. Toisaalta Drauckerin (2005) mukaan vaikka masennuksesta kärsivät nuoret pitävät luotettavan aikuisen olemassaoloa ja toimintaa merkittävänä tekijänä avun hakemisessa, ei aikuisen tarvitse olla mielenterveydenhuollon ammattilainen. Merkityksellisempää on se, että nuori kokee tulleensa kuulluksi ja ymmärretyksi.

”Tämmönen aikuinen, joka ei oo kuitenkaan se opettaja. Koska monesti lapset ja nuoret sanoo, että on hankala mennä kertoa opettajalle, että mulla on tänään tosi huono päivä. Ku sit se opettaja on se sama ihminen, joka arvioi sinuu.” (H4)

”...että se olis semmonen tosi tärkeä, tavallaan helpommin, matalammalla kynnyksellä saavutettavissa oleva, kun vaikka kuraattori tai psykologi. (...) Ja onhan se huikeeta, jos on koulutukseltaan just vaikka psykiatrisen sairaanhoitaja tai muuta sen tyypistä koulutusta, että oikeesti on sitä ammatillista osaamista just näistä haasteista.” (H7)

Haastateltavien käsitysten mukaan psykkarin pitäisi olla **osana koulun arkea**. Käsitysten mukaan psykkaritoiminnan tulisi olla pitkäkestoisempaa ja kokoaikaista, jolloin psykkarista

muodostuisi pysyvä osa koulun arkea. Tällöin palvelua osattaisiin myös hyödyntää paremmin. Monien haastateltavien käsitys oli, että psykkarin rooli olisi toimia opettajien tukena sekä konsultoinnin että oppitunneilla läsnäolon kautta. Joidenkin käsitysten mukaan psykkari konsultoikin opettajia ja antoi vinkkejä esimerkiksi tunnetaitojen opettamiseen.

”Se ois musta ihan semmonen ehton, että hän on koko ajan siinä koulun arjessa mukana. Sit hän tuntee sen koulun arjen.” (H4)

Monilla haastateltavilla oli se käsitys, että psykkarin ensisijainen tehtävä olisi toimia luokassa ryhmän tukena ja tarjota opettajalle sitä kautta tukea haastavissa tilanteissa. Lisäksi esitettiin käsityksiä, joiden mukaan psykkarin tulisi jalkautua oppilaiden pariin ja olla sitä kautta lapsille ja nuorille tuttu, helposti saavutettavissa oleva aikuinen.

”No hänen pääasiallinen tehtävä oli kyllä sopeutua tuonne nuorison joukkoon, että nuorilla ois, että se kynnys mennä jutteleen kuraattoille tai terkkarille alittuis.” (H6)

Monet psykkarin rooliin liittyvistä käsityksistä koskivat **haasteita psykkarin työnkuvassa**. Haastatteluissa toistui käsitys siitä, ettei kukaan oikeastaan tiennyt, mikä psykkarin työnkuva oli tai mikä sen olisi pitänyt olla. Tämä johti siihen, että ilmoilla oli hyvinkin erilaisia ja keskenään ristiriitaisia käsityksiä psykkarin työnkuvasta. Osterlohin ja Koorlandin (1997) tutkimuksessa haastatellut opettajat toivoivat kouluun tulevan mielenterveystyöntekijän määrittelevän oman toimintansa rajat itse heti toimintansa aluksi. Myös tämän tutkielman aineistossa esiintyvien käsitysten mukaan psykkarin olisi itse pitänyt määritellä tarkemmin oma työnkuvansa ja kertoa, mitä hän koulussa tekee. Osalla taas oli se käsitys, että työnkuva olisi pitänyt määritellä esimerkiksi rehtorien toimesta ja psykkarin olisi pitänyt pysyä tässä määrättyssä työnkuvassa.

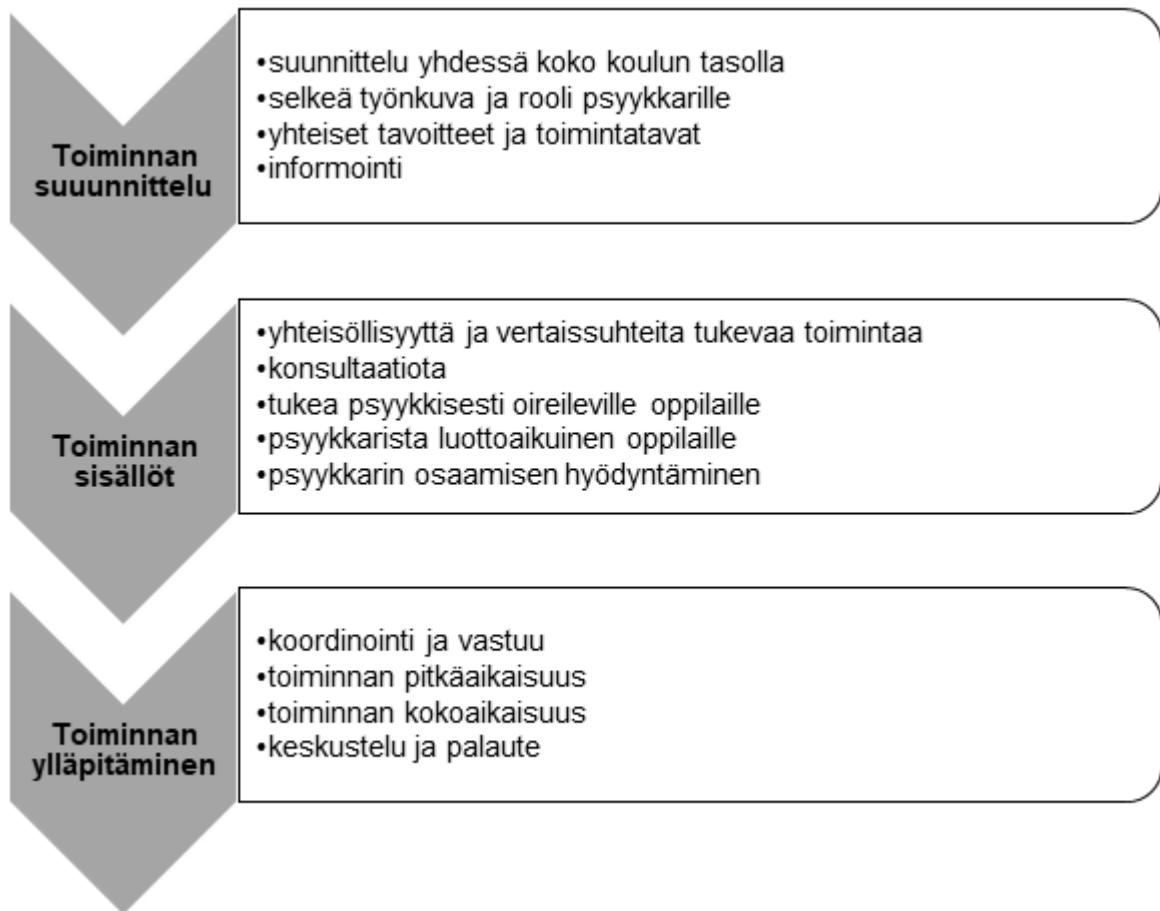
”En niinku tarkkaan tiä suoraa sanottuna, että mitä teki. Mutta tuki ehkä semmosia oppilaita, kenellä on villi päivä tai muunlaista koulunkäyntiin vaikuttavaa asiaa. (...) Mutta en konkreettisesti tiä.” (H3)

Haastateltavien käsitysten mukaan psykkarin ja koulun opettajien ajatukset psykkarin työnkuvasta eivät täysin kohdanneet. Jotkut opettajat olisivat toivoneet enemmän apua oppitunneille haastavien oppilaiden kanssa toimimiseen. Useiden käsitysten mukaan psykkari olisi halunnut tarjota ennemminkin koko ryhmää yhdistävää toimintaa, jossa hän pääsisi parhaiten hyödyntämään omaa osaamistaan.

Haastateltavat ilmaisivat myös käsityksen, jonka mukaan psykkarin rooli pitäisi määritellä tarkoin, jotta se ei menisi limittäin kuraattoreiden, psykologien tai koulunkäynninohjaajien tehtävien kanssa. Käsitysten mukaan psykkarin psykiatrinen osaaminen menee hukkaan, jos psykkarin työnkuva vastaa koulunkäynninohjaajan työnkuvaa. Joidenkin käsitysten mukaan psykkaritoiminta on taas vaarassa korvata jo ennestään niukkaa psykologi- ja kuraattoriresursseja.

6.3 Malli psykkaritoiminnan kehittämiseksi

Tämän tutkielman kolmas tutkimuskysymys ja yksi keskeisistä tavoitteista on ollut selvittää, miten psykkaritoimintaa tulisi kehittää, jotta se tukisi koulu yhteisön hyvinvointia mahdollisimman hyvin. Muodostin haastatteluissa esiin tulleiden kehittämistarpeiden sekä haastateltavien hyvinvointia ja sen tukemista koskevien käsitysten perusteella mallin siitä, miten psykkaritoimintaa tulisi kehittää. Malli rakentuu kolmesta teemasta: toiminnan suunnittelu, toiminnan sisällöt sekä toiminnan ylläpitäminen. Malli on esitetty kuviossa 2. Aavaan seuraavaksi tarkemmin niitä tekijöitä, joiden perusteella malli on muodostettu.



KUVIO 2. Malli psykkaritoiminnan kehittämiseksi.

6.3.1 Toiminnan suunnittelu

Haastateltavat toivat toistuvasti esiin sen, että psykkaritoiminnan suunnittelu oli puutteellista. Psykkarin työnkuvasta sekä roolista koulussa oli paljon ristiriitaisia käsityksiä. Koska työnkuva oli epäselvä, eivät kaikki opettajat tieneet, millaisissa tilanteissa psykkarilta voi pyytää apua. Osa haastateltavista mietitytti myös psykkarin rooli suhteessa koulukuraattorin ja psykologin tehtäviin. Tämänkin vuoksi selkeän työnkuvan ja roolin määrittelemistä pidettiin tarpeellisena. Haastateltavilta nousi toive toiminnan suunnittelemisesta yhdessä koulun henkilökunnan kanssa, jolloin mahdollisimman monen tarpeet ja huomiot tulisi otettua toiminnassa huomioon.

”No kehittäisin sillä, että joku sellanen hyvin selkee malli. Että mikä on se rooli. Ja sitä pitäis varmaan olla joku selkee alustus, kun hän tulee, että sitten infottais opettajia, että mikä se rooli on.” (H5)

”Että semmonen etukäteissuunnittelu ja ylipäättään avoimuus siinä ja jäsenyntyisyys, mikä nyt ehkä jäi puuttuu siitä. Ja se nyt on tosi tärkeätä, että yhdessä mietitään, kuka sitä tarvii ja mihin sitä suunnataan ensisijaisesti. Tietenki, että ois siinä ne yhteiset tavoitteet.” (H1)

Yhteisten tavoitteiden puute koettiin ongelmallisena psyykkaritoiminnan sujumisen kannalta. Haastateltavat esittivät ristiriitaisia näkemyksiä siitä, millaisia tavoitteita ja kenen toimesta psyykkaritoiminnalle oli asetettu. Myös toiminnasta informointi nähtiin tärkeänä asiana sen onnistumisen kannalta. Tarvetta koettiin olevan sekä koulun henkilökunnan että oppilaiden ja heidän huoltajiensa informoinnille.

6.3.2 Toiminnan sisällöt

Toiminnan sisällöistä esiintyi haastateltavilla melko erilaisia näkemyksiä ja toiveita. Osan näkemyksen mukaan psyykkarin toiminta oli vastaanottotyyppistä, yksittäisiin oppilaisiin suuntautuvaa. Osa taas koki toiminnan ennemminkin ryhmämuotoisena ja yhteisöllisyyteen pyrkivänä. Osa haastateltavista olisi toivonut psyykkarilta enemmän avustavaa toimintaa oppitunneilla, kun taas osa näki tällaisen toiminnan koulunkäynninohjaajalle kuuluvana.

Haastateltavien käsitysten mukaan oppilaiden hyvinvointia koulussa tukee se, että koulun aikuiset kohtaavat ja huomioivat oppilaat. Monet haastateltavat kuitenkin kokivat, ettei kohtaamiselle ole tarpeeksi aikaa koulun kiireisessä arjessa. Monilla lapsilla nähtiin olevan kotiolojensa takia erityinen tarve aikuisen huomiolle. Psyykkari voisikin toimia koulussa aikuisena, joka kohtaa lapset ilman kiirettä. Mielenterveysongelmista kärsivien nuorten asenteet avun pyytämistä kohtaan koulun aikuisilta ovat usein negatiivisia ja apua ei haluta

hakea virallisilta tahoilta, kuten koulukuraattorilta tai opettajilta (Wyman ym. 2008, 112). Parhaimmillaan psyykkari voisikin olla aikuinen, jolle oppilaat uskaltavat tulla kertomaan huolistaan avoimemmin, kuin opettajille tai kuraattorille.

”Välttämättä jokaisesta kodista ei sitten sitä tukee löydy sieltä kotoo. (...) Niin mun mielestä ei oo ikinä, voi olla liikaa semmosia turvallisia aikuisia sun ympärillä. Musta on tuntunu, että hyvin semmosia aikuisennälkäisiä lapsia ja nuoria meillä on, että huomaa minut.” (H5)

”No, kouluun tarvitaan myös semmonen henkilö, jolla ei oo kiire.” (H6)

Haastateltavat esittivät, että psyyykkarin toimintatavoissa tulisi ottaa huomioon psyyykkarin vahvuudet ja erityisosaaminen, ja että psyyykkarin tulisi tehdä itse työstään omannäköistään. Myös Osterlohin ja Koorlandin (1997) tutkimuksessa haastatellut opettajat esittivät toiveen siitä, että koulussa työskentelevä mielenterveystyöntekijä toisi omaa ammattitaitoaan esille. Nämä tekijät voisikin olla aiheellista ottaa huomioon toiminnan tarkempia sisältöjä suunniteltaessa.

”...ku semmosta ammattia ei oo ollu ja siinä ehkä jokainen työntekijä joutuu tekemään sen pikkusen näkösekseen, miten sitä työtä tekee.” (H4)

”Ja sit näkisin kuitenkin, että parhaimmillaan huomioidaan sen psyyykkarin oma persoona. Että jolleki se työkenttä voi olla jotain muuta ku toiselle, että otetaan ne hänenki vahvuudet.” (H3)

Haastateltavat toivat esiin sen, miten haasteellista opettajien on ilman psykiatrista osaamista tukea sellaisia oppilaita, jotka oireilevat psyykkisesti. Psyyykkaritoiminnalla voitaisiin vastata tähän haasteeseen tukemalla sekä opettajia että oppilaita. Psyyykkari voisi toimia

konsultoivassa roolissa ja antaa käytännön vinkkejä opettajille siitä, miten toimia haastavissa tilanteissa. Tämän lisäksi psykologi voisi erityisesti tukea psyykkisesti oireilevia lapsia esimerkiksi oppituntien aikana. Onnelan ym. (2014) psykologitoimintaa käsitelleessä tutkimuksessa psykologi toimikin konsultoivassa roolissa oppilaille tarjoamansa tuen lisäksi.

”..ja hän jotenki ois luokanopettajien ja muitten tukena ja tavallaan yhdessä miettimässä, osa sitä tiimiä ja osana auttamassa niiden haasteellisten lasten kanssa. Vaikka se oiskin ryhmämuotoista toimintaa, niin hän ois siellä ryhmässä ja tulis tutuksi ryhmille. Tutustuis lapsiin ja sitten antais sitä tukea niille oppilaille, ketkä sitä tarvii.” (H1)

Haastateltavien käsitysten mukaan vertaissuhteilla ja yhteisöllisyydellä on vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Haasteet vertaissuhteissa nähtiin hyvinvointia heikentävänä tekijänä, kun taas toimivia vertaissuhteita pidettiin merkinä hyvinvoinnista. Sarkovan, Bacikova-Sleskovan, Madarasova Geckovan, Katreniakovan, van Den Heuvelin ja, van Dijk (2014, 373) mukaan sosiaaliset suhteet ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden psykologiseen hyvinvointiin. Yhteisöllisyyden nähtiin tukevan sekä yksittäisiä oppilaita, että koko koulua. Kokemuksen yhteisöllisyydestä sekä yksilön että koulun tasolla on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin koulussa (Prati, Cicognani & Albanesi 2018). Psykologin toiminta voisi siis tähdätä vertaissuhteiden kehittämiseen sekä yhteisöllisyyden edistämiseen ja sitä kautta hyvinvoinnin ja mielenterveyden tukemiseen.

6.3.3 Toiminnan ylläpitäminen

Toiminnan ylläpitämiseen liittyen haastateltavat toivat toistuvasti esiin tarpeen toiminnan pitkäaikaisuudesta sekä kokopäiväisyydestä. Haasteena nähtiin se, että psykologi oli koulussa vain syyslukukauden ja teki vain puolikasta työaikaa. Useat haastateltavat olisivat toivoneet toiminnalle jatkoa. Lyhytaikaisuuden ja vaihtuvuuden nähtiin olevan haaste oppilaiden kannalta, sillä luottamuksellista suhdetta oppilaiden ja psykologin välille katsottiin olevan vaikea rakentaa puolen vuoden aikana. Saman ovat todenneet myös O’reilly, Svirydenka, Adams ja

Dogra (2018, 658), joiden mukaan usein suuri haaste mielenterveyden edistämiseksi kouluissa on tehtyjen toimenpiteiden ja interventioiden lyhytaikaisuus. Tällöin tietoa siitä, miten toimenpiteet vaikuttavat pitkällä aikavälillä, ei useinkaan saada.

”Että kyllä kaks vuotta pitäs tollasessa toiminnassa olla. Että ei siinä vuodessa kerkee ku sinunkaupat noiden oppilaiden kaa.” (H3)

”...pitäs saada pysyväks jotain, ettei aina tehdä uutta rahoitusta ja aina uutta. Vaan niitä pitäs saada pysyväks niitä juttuja.” (H2)

Osterlohin ja Koorlandin (1997) haastattelemat opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opettajat tietäisivät, milloin koulussa työskentelevä mielenterveystyöntekijä on paikalla, ja että tämä olisi tiivis osa koulun arkea. Osa tämän tutkielman haastateltavista koki psykoterapeutin olevan vaikea tavoittaa tarpeen vaatiessa, koska tämä ei ollut kokoaikaisesti koulussa. Monissa tilanteissa apua pyydettiin muilta tahoilta, kuten ohjaajilta, sillä ei ollut varmuutta siitä, onko psykoterapeutti saatavilla.

”...pitäs olla kokoaikainen, että se on täällä joka päivä. (...) Koska nyt kun hän ei ollut kaikkina päivinä, niin siinä käy vähän silleen, että opettajat ei muista, että sekin resurssi ois olemassa. (...) Niin sit kun on joku tällöinen akuutti tilanne, niin ei ensimmäisenä tuu mieleen, että soitan psykoterapeutin apuun, vaan sitten yritetään muilla resursseilla pärjätä.” (H7)

Haastateltavat esittivät toiveen avoimesta keskustelusta psykoterapeutin toimintaan liittyen. Monen haastateltavan mukaan yleistä keskustelua psykoterapeutin toiminnasta ei käyty, eikä mahdollisuutta palautteen antamiselle ollut. Bronsteinin (2003, 301) mukaan toiminnan reflektointi on yksi keskeisimmistä osa-alueista onnistunutta moniammatillista yhteistyötä ajatellen. Toiminnan kehittämisen kannalta voisikin olla hedelmällistä käydä yhdessä keskustelua ja reflektoida toimintaa. Myös toiminnan koordinoinnissa nähtiin olevan kehittämisen varaa. Useat haastateltavat esittivät näkemyksen, jonka mukaan toimintaa ei

juurikaan ohjattu tai koordinoitu. Tämä johti tilanteeseen, jossa oli epäselvää, miten ja kuka voi psykkin kanssa toimia.

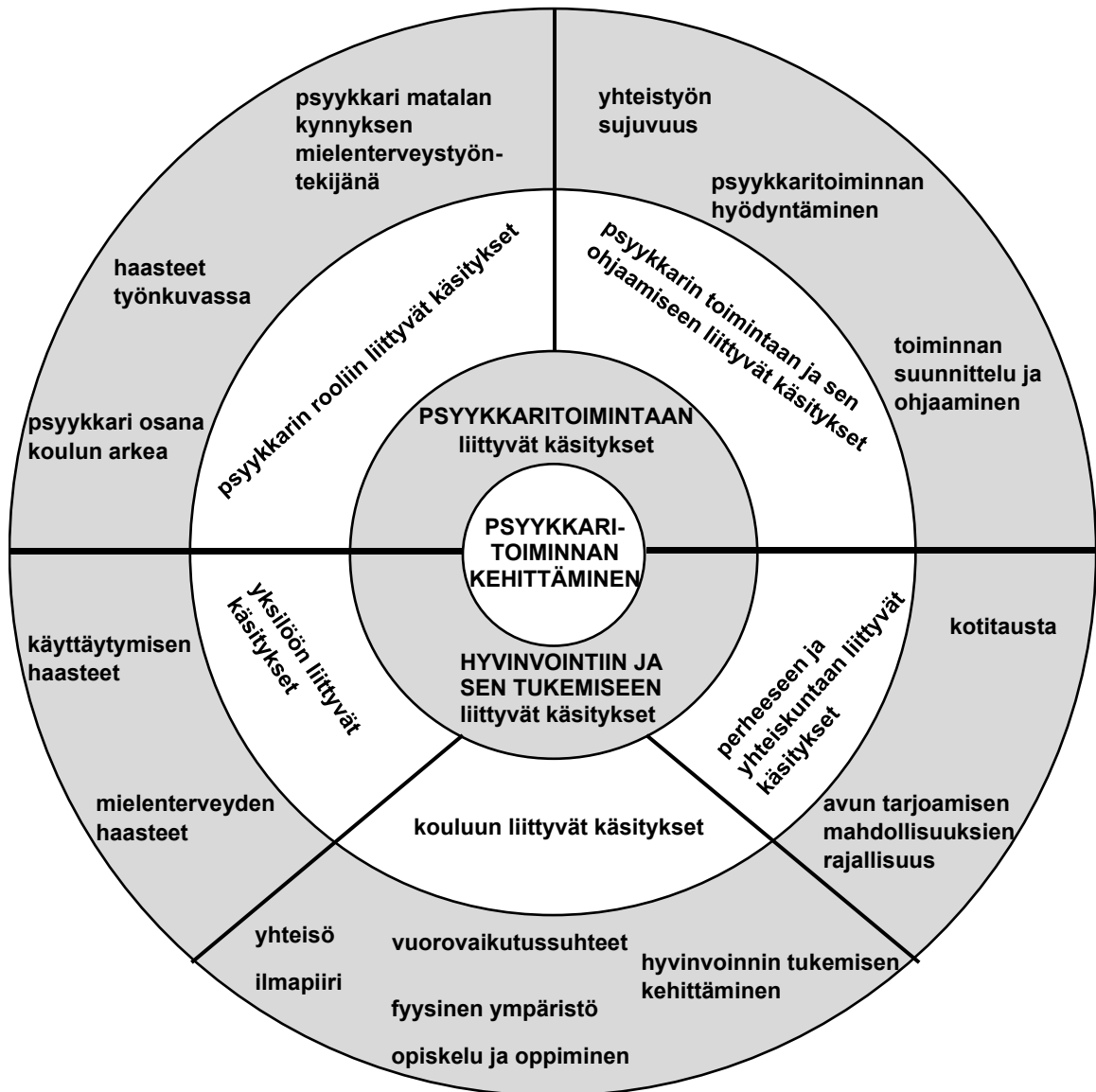
”Me ei olla ehitty mun mielestä purkaa sitä millään tavalla. Että antaa palautetta. Tai ehkä meillä ois voinu olla joku semmonen nimetön kysely...” (H6)

”...että voinks mie pyytää, että tuutko sie tekemään tätä miun kaa. Ku mie en vaikka tiä, että miten aina menee vaikka kaikki rahatukset, mitä voi tehdä, miten pitää raportoida vaikka jollekin hankkeelle mitä sä oot tehny.” (H5)

Käsitysten mukaan psykkin tarjoama apu ei ollut jakautunut tasan eri luokka-asteiden ja opettajien kesken, vaan toimintaa olivat hyödyntäneet ne, jotka olivat ymmärtäneet pyytää psykkin mukaan. Toiminnan vahvalla koordinoinnilla ja avoimella keskustelulla pystyttäisiin mahdollisesti tasapuolistamaan psykkin toiminnan hyödyntämistä.

6.4 Tulosten yhteenvetoa

Esittelen seuraavaksi vielä keskeiset tulokset tiivistetysti. Kuviossa 3 on esitetty yhteenveto tutkimuksen tuloksista. Tarkoituksena oli selvittää koulun henkilökunnan käsityksiä kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta sekä psykkin toiminnasta. Näiden käsitysten pohjalta loin mallin psykkin toiminnan kehittämiseksi. Kehittämismalli koostui kolmesta osa-alueesta: toiminnan suunnittelu, toiminnan sisällöt sekä toiminnan ylläpitäminen (ks. kuvio 2).



KUVIO 3. Psykkaritoiminnan kehittämismallin taustalla olevat hyvinvointiin ja sen tukemiseen sekä psykkaritoimintaan liittyvät käsitykset.

Koulun henkilökunnan esittämät käsitykset kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta jakautuivat kolmeen kategoriaan: yksilöön, kouluun sekä perheeseen ja yhteiskuntaan liittyviin käsityksiin. Yksilöön liittyvät käsitykset koskivat mielenterveyden pulmiin sekä rauhattomaan käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Mielenterveyden haasteiden sekä rauhattoman käyttäytymisen nähtiin sekä heikentävän hyvinvointia että toimivan myös mittarina

hyvinvoinnille. Kouluun liittyvät käsitteet liittyivät vuorovaikutussuhteisiin, kouluyhteisön merkitykseen, fyysiseen ympäristöön, oppimiseen ja opiskeluun, sekä hyvinvoinnin kehittämisen tukemiseen. Etenkin vuorovaikutussuhteisiin ja kouluyhteisöön liittyviä käsityksiä haastateltavat esittivät paljon. Nämä käsitykset olivat keskenään yhteneviä: haastateltavat näkivät, että positiiviset vuorovaikutussuhteet koulussa sekä tunne yhteisöön kuulumisesta tukevat oppilaiden hyvinvointia. Haastateltavien käsitykset vuorovaikutussuhteiden merkityksestä kouluhyvinvoinnin kannalta olivat hyvin yhteneväisiä Konun (2002) sekä Minkkisen (2015) hyvinvointimallien kanssa. Molemmissa malleissa sosiaaliset suhteet ja niiden laatu nähdään keskeisenä kouluhyvinvointia tukevana tekijänä.

Perheeseen ja yhteiskuntaan liittyvät käsitykset jakoutuivat kotitaustaan ja avun tarjoamisen mahdollisuuksiin liittyviin käsityksiin. Oppilaaksiottoalue nähtiin haastavana, sillä alueella on paljon työttömyyttä, kouluttamattomuutta ja päihdeongelmia. Näiden haasteiden katsottiin vaikuttavan oppilaiden kotioloihin ja sitä kautta hyvinvointiin myös koulussa. Avun tarjoamisen mahdollisuuksiin liittyvät käsitykset koskivat liian vähäisiä resursseja sekä koulun henkilökunnan kiireisyyttä. Etenkin erityisopetukseen ja oppilashuoltoon kaivattiin lisää resursseja. Konun (2002, 44) mallissa ympäröivä yhteisö ja koti on nostettu merkittäviksi taustatekijöiksi kouluhyvinvoinnin kannalta. Myös Harinen ja Halme (2012, 65) esittävät kouluhyvinvoinnin rakentuvan laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden varaan.

Psykkaritoimintaan liittyvät käsitykset jaoin kahteen kategoriaan: psykkarin rooliin liittyvät käsitykset ja psykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset. Psykkarin rooliin liittyville käsityksille yhteistä oli se, että psykkarin rooli nähtiin epäselvänä ja jäsentymättömänä. Haastateltavilla esiintyi ristiriitaisia käsityksiä siitä, mikä psykkarin rooli oli tai mikä sen olisi pitänyt olla. Usein esiin tulivat kuitenkin käsitykset psykkarista matalan kynnyksen mielenterveystyöntekijänä sekä osana koulun arkea.

Toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset koskivat psykkaritoiminnan hyödyntämistä, yhteistyön sujuvuutta sekä toiminnan suunnittelua ja ohjaamista. Käsitysten mukaan psykkarin palveluiden hyödyntäminen ei jakautunut tasan eri luokka-asteiden ja opettajien välillä. Yhteistyöhön liittyen haastateltavat esittivät ristiriitaisia käsityksiä. Osan käsitysten

mukaan yhteistyö oli ollut hyvinkin toimivaa ja hedelmällistä, kun taas osan mukaan yhteistyö ei ollut sujunut lainkaan. Toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen oli käsitysten mukaan ollut puutteellista. Suunnittelusta ja tavoitteiden asettamisesta esiintyi ristiriitaisia käsityksiä sen suhteen, millaiset tavoitteet ja kenen toimesta toiminnalle oli asetettu. Psykkaritoimintaan liittyvät käsitykset vastasivat monin paikoin Osterlohin ja Koorlandin (1997) tutkimuksessa saatuja tuloksia siitä, millaiset tekijät vaikuttavat koulun henkilökunnan ja mielenterveystyöntekijän välisen yhteistyön toimivuuteen.

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä koulun henkilökunnalla on oppilaiden kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta sekä psyykkaritoiminnasta. Näiden käsitysten pohjalta loin mallin siitä, miten psyykkaritoimintaa tulisi kehittää, jotta se tukisi mahdollisimman hyvin koko koulun hyvinvointia. Haastatteluaineiston avulla tutkimuskysymyksiini vastaaminen onnistui hyvin, vaikka haastateltavia olikin melko pieni joukko. Haastateltavia oli monipuolisesti sekä ylä- että alakoulun puolelta, yleis- ja erityisopetuksesta. Kuitenkin kyseessä oli rajattu joukko koulun henkilökunnasta. Olisikin voinut olla mielenkiintoista selvittää koko henkilökunnan käsityksiä esimerkiksi kyselyn avulla.

Analyysin avulla sain selville monipuolisesti hyvinvointiin ja sen tukemiseen sekä psyykkaritoimintaan liittyviä käsityksiä. Hyvinvointiin ja sen tukemiseen liittyvät käsitykset olivat hyvin yhteneväisiä eikä merkittäviä ristiriitaisuuksia esiintynyt. Saamani tulokset olivat myös linjassa aiheen aiemman tutkimuksen kanssa. Haastateltavien esittämät käsitykset kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta vastasivat suurelta osin Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallia. Konun mallista poiketen tässä tutkielmassa itsensä toteuttamisen mahdollisuudet eivät nousseet haastateltavien käsityksissä merkittäväksi kouluhyvinvoinnin tekijäksi.

Psyykkaritoimintaan liittyvät käsitykset psyykkarin rooliin liittyen olivat paikoitellen keskenään hyvinkin ristiriitaisia. Kuitenkin käsitykset psyykkaritoiminnan kehittämistarpeista olivat yhteneväisiä. Kehittämistarpeisiin liittyvät käsitykset vastasivat aiemmassa tutkimuksessa havaittuja moniammatillisen yhteistyön haasteita ja onnistumisen edellytyksiä. Esimerkiksi Kykyri (2007) sekä Osterloh ja Koorland (1997) ovat tuoneet esiin samankaltaisia vuorovaikutukseen, käytänteisiin ja rooleihin liittyviä haasteita kuin tämän tutkielman haastateltavat.

Haastateltavien käsitysten pohjalta luotu malli kuvaa niitä kehittämistarpeita, joita haastateltavat toivat esille psyykkaritoimintaan liittyen. Malli on pyritty luomaan niin, että se tarjoaisi mahdollisimman käyttökelpoista tietoa tutkimuksen kohteena olleelle koululle. Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden kannalta on tärkeää luoda käytänteitä yhteistyön toteuttamiselle (Isoherranen 2012, 150). Luomani mallin tarkoitus on olla osaltaan luomassa moniammatillisen yhteistyön käytänteitä tutkimuksen kohteena olleeseen kouluun.

7.1 Tutkielman luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tarkastelen seuraavaksi tämän tutkielman luotettavuutta sekä tutkimuksen teon eettisiä kysymyksiä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole samalla tavoin suoraviivaista, kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisia tutkimuksia onkin kritisoitu epäselvistä luotettavuuden kriteereistä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee arvioida koko tutkimusprosessia ja myöntää tutkijan subjektiivinen asema prosessissa. (Eskola & Suoranta 1998, 151–153.) Tämän tutkielman luotettavuuden arvioinnissa käytän Korstjensin ja Moserin (2018) sovellutusta Lincolnin ja Guban (1985) luomista laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereistä. Näitä neljää kriteeriä on käytetty laajalti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Ne ovat uskottavuus, siirrettävyys, pysyvyys ja vahvistettavuus (ks. Korstjens & Moser 2018, 121).

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija voi luottaa tutkimustulosten oikeellisuuteen. Uskottavuus määritellään sen mukaan, edustavatko tutkimuksen tulokset uskottavasti tutkimukseen osallistuneiden tuottamaa informaatiota, ja vastaavatko tutkijan tekemät tulokset tutkittavien alkuperäisiä näkemyksiä. Laadullisen tutkimuksen siirrettävyys taas määrittyy sen mukaan, miten hyvin tutkimuksen tulokset on mahdollista yhdistää toiseen kontekstiin ja ympäristöön tai muihin vastaajiin. Jotta lukija voisi arvioida tulosten siirrettävyyttä, on tutkijan kuvattava ne huolellisesti. (Korstjens & Moser 2018, 121.) Tämän tutkielman tulokset olen raportoinut huolellisesti sekä perustellut niitä aineistositaatein. Lisäksi olen esittänyt esimerkkejä siitä, millä tavoin olen alkuperäistä haastatteluaineistoa tulkinut.

Korstjens ja Moser (2018, 121) esittävät pysyvyyden tarkoittavan tulosten konsistenssia ja olevan vahvasti yhteydessä neljänteen kriteeriin, eli vahvistettavuuteen. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin toisen tutkijan olisi mahdollista vahvistaa saadut tutkimustulokset. Vahvistettavuus todistaa, että tutkimuksen tulokset on selkeästi peräisin tutkimusaineistosta, eikä tutkijan omia keksintöjä. Jotta tutkimuksen vahvistettavuus toteutuisi, tulee koko prosessi raportoida mahdollisimman huolellisesti ja läpinäkyvästi. Olen tässä tutkielmassa pyrkinyt avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessini eri vaiheet sekä perustelemaan tekemäni valinnat. Olen kuvannut tutkimuksen toteutuksen aineistonkeruusta sen analysointiin vaihe vaiheelta. Lukija voi aineistositaattien avulla nähdä saamieni tulosten perustuvan tutkimusaineistoon.

Uskottavuuden, pysyvyyden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden lisäksi Korstjens ja Moser (2018, 121) esittävät vielä viidennen kriteerin, joka on refleksiivisyys. Refleksiivisyydellä tarkoitetaan tutkijan kriittistä itsereflektiota tutkimusprosessin aikana. Tutkijan tulisi reflektoida omia ennakoasenteitaan, mieltymyksiään sekä suhdettaan tutkittaviin ja ottaa nämä tekijät huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Pyrin koko tutkimusprosessin ajan tiedostamaan omat mahdolliset ennakoasenteeni, jotta ne vaikuttaisivat tutkimukseen mahdollisimman vähän. Ennen aineistonkeruuta tietoni psyykkaritoiminnasta olivat hyvin vähäiset, joten minulla ei ollut edes mahdollisuutta muodostaa ennakkokäsitystä aiheesta. Haastateltavat olivat kaikki minulle entuudestaan tuntemattomia, joten suhteeni heihin perustuu pelkästään haastattelutilanteisiin ja niissä käytyihin keskusteluihin. Tämä on edesauttanut neutraalia suhtautumista haastateltavien esittämiin käsityksiin.

Koska tutkielmani noudattaa fenomenografista lähestymistapaa, on sen luotettavuutta syytä tarkastella myös siitä näkökulmasta. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteleminen lähtee tutkimuskysymysten asettamisesta ja fenomenografisen lähestymistavan perustelusta ja päättyy tulosten raportointiin. Kuten muissakin laadullisissa tutkimuksissa, myös fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa luotettavuutta tulee tarkastella koko prosessin ajan, kaikissa tutkimuksen vaiheissa. (Sin 2010, 312.)

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee pohtia myös luotujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden laatua (Niikko 2003, 40). Marton ja Booth (1997, 125–126) esittelevät kolme kriteeriä, joiden mukaan kuvauskategorioiden laatua tulisi arvioida. Ensinnäkin jokaisen kategorian tulisi olla selkeässä suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja kuvata sitä muista kategorioista erillisellä tavalla. Toiseksi kategorioiden tulisi olla keskenään loogisessa suhteessa. Kolmanneksi kategorioita pitäisi pyrkiä luomaan mahdollisimman pieni määrä, kuitenkin siten, että oleelliset asiat käyvät niistä ilmi. Lisäksi Ahosen (1996, 129–130) mukaan kategorioiden tulisi vastata tutkittavien esittämiä käsityksiä sekä olla linjassa tutkimuksen teorian kanssa.

Pyrin luomaan tässä tutkielmassa esitetyt kuvauskategoriat edellä mainittujen perusteiden mukaan. Psykkaritoimintaan liittyviä käsityksiä kuvaamaan loin kaksi kategoriaa, psykkarin rooliin liittyvät käsitykset ja psykkarin toimintaan ja sen ohjaamiseen liittyvät käsitykset. Hyvinvointiin liittyvät käsitykset jaoin kolmeen kategoriaan, yksilöön, kouluun sekä perheeseen ja yhteiskuntaan liittyviin käsityksiin. Kukin näistä kuvauskategorioista ja niihin kuuluvista alakategorioista on pyritty muodostamaan siten, että ne kuvaavat tutkittavaa ilmiötä kukin omasta erillisestä näkökulmastaan. Kuvauskategorioiden määrä on maltillinen, mutta riittävä kuvaamaan psykkaritoimintaan ja hyvinvointiin liittyviä käsityksiä. Analyysiä tehdessäni pyrin välttämään haastateltavien ilmausten ylitulkittamisen ja muodostamaan kategoriat mahdollisimman hyvin aineistoa vastaaviksi. Kategoriat ovat myös yhteydessä tutkielmani kouluhyvinvointia ja moniammatillista yhteistyötä käsittelevään teoreettiseen viitekehykseen.

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena olevat kuvauskategoriat heijastelevat aina aineiston sisällön lisäksi myös tutkijan tekemiä tulkinnallisia valintoja, minkä vuoksi jokaisen fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat väistämättäkin hieman puolueellisia tai puutteellisia kuvauksia käsitysten koko kirjosta. Siksi onkin mielekkäämpää puhua oikeiden tai väärin tulosten sijaan siitä, kuinka kokonaisvaltaisen kuvauksen ilmiöstä tulokset tarjoavat. (Åkerlind 2005, 328–329.) Absoluuttisen totuuden löytäminen ei olekaan olennaista fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Niikko 2003, 39).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (TENK) on julkaissut ohjeet koskien ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Kaikkea tutkimusta ohjaavat yleiset eettiset perusteet, jotka koskevat tutkittavien perusoikeuksien sekä kulttuurin ja luonnon monimuotoisuuden suojelemista. Näiden yleisten periaatteiden lisäksi tulee ottaa huomioon tutkittavan kohtelu ja oikeudet, henkilötietojen käsittely, yksityisyyden suoja sekä tutkimusaineiston avoimuuteen liittyvät kysymykset (TENK 2019, 7–13.)

Tutkittavan kohteluun ja oikeuksiin liittyviin periaatteisiin kuuluvat osallistumisen vapaaehtoisuus, mahdollisuus keskeyttää osallistuminen milloin tahansa, suostumuksensa peruuttaminen sekä tietojen saaminen tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista (TENK 2019, 9). Tätä tutkielmaa varten haastatelluille henkilöille toimitettiin ennen haastatteluita TUVET/#Paraskoulu -hankkeen toimesta kirjallinen tiedote, jossa selvennettiin tutkimushankkeen sisältöjä, tarkoitusta sekä aineiston käyttöön liittyviä seikkoja. Tutkittaville selvennettiin, että kerättyä aineistoa voidaan käyttää hyödyksi tämän tutkielman lisäksi myös muissa kyseiseen hankkeeseen kuuluvissa tutkimuksissa. Lisäksi tiedotteesta kävi ilmi tutkittavan oikeudet. Eräs tämän tutkielman haastateltavista peruikin osallistumisensa tutkimukseen. Tutkittavien henkilötietoja käsiteltiin TENK:n ohjeiden mukaisesti vastuullisesti. Lisäksi tutkittavia informoitiin asiaankuuluvalla tavalla heidän henkilötietojensa käsittelystä. Yksityisyyden suoja koskeva yleisohje on, että tutkimusjulkaisussa tutkimukseen osallistuneiden sekä heidän mainitsemiensa henkilöiden yksityisyyttä tulee suojella (TENK 2019, 12). Tämän tutkielman raportoinnissa sekä aineistositaattien käyttämisessä on pyritty siihen, etteivät ulkopuoliset henkilöt pysty päättelemään haastateltavien henkilöllisyyttä. Psykkarin henkilöllisyyden suojeleminen muilta haastateltavilta ja koulun henkilökunnalta on tässä tutkielmassa ollut mahdotonta, sillä koulussa toimi vain yksi psykkari. Kuitenkin

aineistositaatit on pyritty valitsemaan siten, ettei psyykkarin haastattelusta nostettuja sitaatteja voi suoraa tunnistaa hänen sanomisikseen.

Yleisten periaatteiden lisäksi olen tässä tutkielmassa ottanut huomioon erityisesti haastattelututkimusta koskevat tutkimuseettiset periaatteet. Kvalen (2007, 24) mukaan haastattelututkimuksessa tulisi sen tieteellisen arvon lisäksi ottaa huomioon siihen osallistuvien tutkittavien tilanteen parantaminen sekä mahdolliset seuraukset haastateltaville. Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut tuottaa sellaista tietoa, joka hyödyttää myös haastateltavia, joten haastatteluun osallistuminen ei ole aiheuttanut haastateltaville negatiivisia seurauksia. Kvale (2007, 24) esittää, että haastattelututkimuksen analyysivaiheessa tulisi pohtia sitä, pitäisikö haastateltaville antaa mahdollisuus kommentoida tutkijan tekemiä tulkintoja heidän sanomisistaan. Tätä tutkielmaa tehdessä haastateltaville ei tarjottu tällaista mahdollisuutta. Åkerlindin (2005, 330–331) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa haastateltavilta palautteen pyytäminen ei ole mielekäästä, sillä fenomenografiassa tulkintoja tehdään peilaamalla ilmauksia usean haastattelun muodostamaan kokonaisuuteen. Tämän vuoksi yksittäisestä haastattelusta tehtyjä tulkintoja on mahdotonta ymmärtää, jos ne on irrotettu haastatteluiden muodostamasta kokonaisuudesta. Kuten kaikessa ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa, myös haastattelututkimuksessa tulee huomioida haastateltavien yksityisyys koko tutkimusprosessin ajan (Kvale 2007, 24).

7.2 Jatkotutkimusaiheita

Kouluhyvinvointiin liittyvä tutkimus perustuu usein lasten omiin käsityksiin hyvinvoinnistaan koulussa (esim. Janhunen 2013; Konu 2002). Tämä tutkielma toi tietoa oppilaiden kouluhyvinvoinnista koulun henkilökunnan näkökulmasta. Jatkossa voisi olla mielekäästä tutkia laajemminkin koulun henkilökunnan käsityksiä kouluhyvinvointiin liittyen ja verrata näitä lasten käsityksiin. Tällä tavoin voitaisiin saada selville, vastaavatko henkilökunnan ja lasten käsitykset kouluhyvinvoinnista ja sen tekijöistä toisiaan. Mielenkiintoista olisi selvittää käsityksiä koko koulun henkilökunnan tasolla, ei vain opettajilta.

Tämän tutkielman haastateltavat nimesivät usein oppilaan sosioekonomisen taustan ja koulun oppilaaksiottoalueen rakenteen haasteeksi lasten kouluhyvinvoinnille. Karvonen ym. (2018) ovat tutkineet aihetta helsinkiläisissä kouluissa ja havainneet siellä yhteyden koulun oppilaaksiottoalueen rakenteen ja lasten kouluhyvinvoinnin välillä. Niillä alueilla, joilla esiintyi enemmän työttömyyttä ja matalaa koulutustasoa, oppilaiden hyvinvointi koulussa oli verrattain heikompaa. Tämän aiheen tarkempi tutkimus olisi tärkeää, jotta löydettäisiin ratkaisuja alueellisten erojen kasvun hillitsemiseksi. Tällä tavoin turvattaisiin suomalaisen peruskoulun tasa-arvoisuus myös jatkossa.

Psyykkaritoimintaan kohdistunut aiempi tutkimus on ollut hyvin vähäistä. Onnelan ym. (2014) tutkimuksen lisäksi en ole löytänyt muita aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Tämä tutkielma tarjoaa tarpeellista uutta tietoa aiheesta. Mikäli psyykkaritoimintaa esiintyy suomalaisissa kouluissa yhä enenevässä määrin, olisi siihen liittyvä tarkempi tutkimus tarpeen. Olisi tarpeen selvittää, millä tavoin psyykkaritoimintaa toteutetaan ja mitkä ovat sen hyödyt ja mahdolliset haasteet. Ilman tutkimusperustaista tietoa toiminnan kehittäminen voi olla haastavaa.

Tässä tutkielmassa selvitettiin koulun henkilökunnan käsityksiä psyykkaritoimintaan liittyen. Näiden käsitysten lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden ja heidän huoltajiensa käsityksiä ja kokemuksia toiminnasta. Heidän näkemystensä avulla toimintaa olisi mahdollista kehittää entistä monipuolisemmin. Myös psyykkareiden itsensä näkemyksiä olisi tarpeen selvittää vielä laajemmin, jotta heidänkin mielipiteensä tulisivat kuulluiksi. Aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi oikeastaan kaikki psyykkaritoimintaan liittyvä tutkimus olisi tarpeen. Yksi tämän tutkielman tuloksista oli malli, joka kuvaa psyykkaritoiminnan kehittämistarpeita tutkimuksen kohteena olleessa koulussa. Uskon, että mallin kautta tämä tutkielma auttaa koulua kehittämään psyykkaritoimintaansa niin, että se tukee koko koulun hyvinvointia parhaalla mahdollisella tavalla.

LÄHTEET

- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Teoksessa M. Lairio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 195–211.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–161.
- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula M. K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:4.
- Allardt, E. 1976a. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. 1989. An updated indicator system: Having, loving, being. Helsinki: University of Helsinki.
- Amerijckx, G. & Humblet, P. C. 2014. Child Well-Being: What Does It Mean? *Children & Society*, 28(5), 404–415.
- Askill-Williams, H. & Cefai, C. 2014. Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40(C), 61–72.
- Ben-Arieh, A. 2006. Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education.
- Brinkmann, S. 2013. Qualitative interviewing. Oxford: Oxford University Press.

- Bronstein, L. R. 2003. A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
- Diener, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. 1999. Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Draucker, C. B. 2005. Interaction Patterns of Adolescents With Depression and the Important Adults in Their Lives. *Qualitative Health Research*, 15(7), 942–963.
- Erikson, R & Uusitalo, H. 1987. The Scandinavian approach to welfare research. Teoksessa: R. Erikson, E. J. Hansen, S. Ringen & H. Uusitalo (toim.) *The Scandinavian model: welfare states and welfare research*. New York: M. E. Sharpe, 177–193.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Frauenholtz, S., Mendenhall, A. N. & Moon, J. 2017. Role of School Employees' Mental Health Knowledge in Interdisciplinary Collaborations to Support the Academic Success of Students Experiencing Mental Health Distress. *Children & Schools*, 39(2), 71–79.
- Gini, G. & Pozzoli, T. 2013. Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729.
- Hallinan, M. T. 2008. Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15–34.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huebner, E. & Gilman, R. 2006. Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150.
- Huppert, F. 2009. Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology-Health And Well Being*, 1(2), 137–164.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Porvoo: WSOY.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Janhunen, K. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. 2018. Well-Being and Academic Achievement: Differences Between Schools From 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *The Journal of School Health*, 88(11), 821–829.
- Keyes, C. 2006. Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1–10.
- Kielitoimiston sanakirja. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Päivittyvä verkkojulkaisu. Päivitetty 6.6.2018. <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/hyvinvointi> [luettu 1.11.2019]
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tampereensis* 887. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Konu, A. 2010. Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa: K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13–32.
- Korstjens, I. & Moser, A. 2018. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa: T. Husen & T. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. (2nd ed.). Oxford: Pergamon. 4424–4429.
- Marton, F., & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Marttunen, M. & Kaltiala-Heino, R. 2014. Nuorisopsykiatria. Teoksessa: J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen, T. Partonen & V. Aalberg (toim.) *Psykiatria (11. uudistettu painos)* Helsinki: Duodecim, 645–679.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. 2013. Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa: M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm, R. Viialainen (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt: Opas*

- nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 7–16.
- Mcgrath, K., & Van Bergen, P. 2015. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 79–147.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Moon, J., Williford, A. & Mendenhall, A. 2017. Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and Youth Services Review*, 73, 384–391.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä: Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Nykänen, S., Risku, M., Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 309–321.
- O'Reilly, M., Svirydzenka, N., Adams, S., & Dogra, N. 2018. Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(7), 647–662.
- OECD. 2017. How's Life? 2017: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris. https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2017_how_life-2017-en [luettu 1.11.2019]
- OHL. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. Luettavissa verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- OKM. 2011. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3.
- Onnela, A., Vuokila-Oikkonen, P., Hurtig, T., & Ebeling, H. 2014. Mental health promotion in comprehensive schools. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(7), 618–627.
- Osterloh, A. E. & Koorland, M. A. 1997. Working Together: Mental Health and Special Education Collaboration in Florida.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Luettavissa verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pollard, E. & Lee, P. 2003. Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78.
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. 2018. The influence of school sense of community on students' well-being: A multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 46(7), 917–924.
- Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Puolakka, K., Kiikkala, I., Haapasalo-Pesu, K. & Paavilainen, E. 2011. Mental health promotion in the upper level of comprehensive school from the viewpoint of school personnel and mental health workers. *Scandinavian journal of caring sciences*, 25(1), 37–44.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina: Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Turku: Turun yliopisto.
- Pönkkö, M-L-, Tervonen-Rossi, R. 2009. Moniammatillinen yhteistyö lapsen ja nuoren kasvun tukemisessa. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: PS-kustannus, 145–158.
- Raghavan, R. & Alexandrova, A. 2015. Toward a theory of child well-being. *Social Indicators Research*, 121(3), 887–902.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2011. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tallinna: Raamatutrükikoda, 413–426.
- Ruusuvuori, J. 2011. Litteroijan muistilista. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simpura, J. & Uusitalo, H. 2011. Hyvinvointi ja sosiaalinen kehitys. Teoksessa: J. Saari (toim.) *Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 106–139.
- Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305–319.

- Sourander, A. & Aronen, E. 2014. Lastenpsykiatria. Teoksessa: J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen, T. Partonen & V. Aalberg (toim.) Psykiatria (11. uudistettu painos) Helsinki: Duodecim, 612–644.
- Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J-P. 2009. Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Julkaistu 14.9.2009, luettavissa sivustossa www.stiglitz-sen-fitoussi.fr
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf [luettu 3.04.2020]
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>. [luettu 6.3.2020]
- THL 2019. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019 Tilastoraportti 33/2019, 17.9.2019. Saatavissa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y [luettu 11.11.2019]
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. 2011. Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73.
- Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä* 4:2008.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur
- Waxman, R. P., Weist, M. D. & Benson, D. M. 1999. Toward collaboration in the growing education–mental health interface. *Clinical Psychology Review*, 19(2), 239–253
- Vieno, A., Lenzi, M., Santinello, M., & Scacchi, L. 2013. Sense of Community, Unfairness, and Psychosomatic Symptoms: A Multilevel Analysis of Italian Schools. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 142–145.
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J. & Wolpert, M. 2013. How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 151–157.
- Wyman, P. A., Brown, C. H., Inman, J., Cross, W., Schmeelk-Cone, K., Guo, J. & Pena, J. B. 2008. Randomized Trial of a Gatekeeper Program for Suicide Prevention: 1-Year Impact on Secondary School Staff. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 104–115.
- Yle. 2017. Psykkarit ihmetyttävät Psykologiliittoa: ”Miksi perustetaan tehtäviä, joita ei ole laissa ja jätetään lain vaatimat toteuttamatta”. Yle 31.10.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9902627> [luettu 6.3.2020.]

Åkerlind, G. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334.

LIITTEET

LIITE 1. Opettajien haastattelun runko

1. Mitä teet, millainen rooli sinulla on koulussa?

2. Oppilaiden hyvinvointi koulussa:

- a) Mistä tekijöistä oppilaiden hyvinvointi koulussa mielestäsi koostuu?
(vahvistavia/heikentäviä tekijöitä)
- b) Voivatko oppilaat hyvin koulussanne?
- c) Mistä huomaa, että oppilaat voivat hyvin?
- d) Millaisia hyvinvointiin liittyviä haasteita koulussanne esiintyy?
- e) Oletko huolissasi jostain asiasta oppilaiden hyvinvoinnin suhteen?

3. Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen

- a) Millaista ennaltaehkäisevää työtä hyvinvoinnin tukemiseen koulussanne tehdään?
- b) Millaisin toimenpitein olet omalta osaltasi pyrkinyt tukemaan oppilaiden hyvinvointia?
- c) Millaisena olet kokenut hyvinvoinnin tukemisen? (haastavaa, helppoa, luontevaa jne.)

- d) Tuetaanko koulussa tarpeeksi oppilaiden hyvinvointia?
- e) Kenen tehtävä oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen koulussa mielestäsi ensisijaisesti on?
- f) Onko mukana erilaisia toimintamalleja, joita hyödynnetään? (KiVA, ProKoulu, Liikkuva koulu jne.?)
- g) Onko koko koulun henkilökunta sitoutunut näihin toimintamalleihin?

4. **Psyykkarin toiminta**

- a) Kertoisitko omin sanoin koulussanne toimivan psyykkarin toiminnasta?
- b) Mitkä ovat psyykkarin pääasialliset tehtävät? Mihin toiminnalla pyritään?
- c) Onko psyykkarin läsnäolosta ollut hyötyä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta? Jos, niin miten? (Käytännön esimerkkejä?)
- d) Pidätkö psyykkaritoimintaa tarpeellisena? Perustele.
- e) Millaisia mahdollisuuksia näet psyykkaritoiminnassa? Entä haasteita?
- f) Mitä muuta toimintaa voisi olla psyykkaritoiminnan tilalla?

5. **Yhteistyö**

- a) Millaisissa tilanteissa olet ollut tekemisissä psyykkarin kanssa?
- b) Ohjaako psyykkaritoimintaa selkeät käytänteet? Millä tavalla toimintaa ohjataan?
- c) Miten yhteistyö opettajien ja psyykkarin välillä on sujunut?
- d) Millaista keskustelua psyykkarin toiminnasta on käyty?
- e) Miten kehittäisit psyykkaritoimintaa?

6. **Haluatko lisätä jotain?**

- 7. **Onko jotain muuta mitä haluaisit sanoa koulunne moniammatillisen toimintamallin kehittämisen tueksi?**

LIITE 2. Psykkarin haastattelun runko

- 1. Mitä teit, millainen rooli sinulla oli koulussa? Millainen on koulutustaustasi?**
- 2. Oppilaiden hyvinvointi koulussa:**
 - a) Mistä tekijöistä oppilaiden hyvinvointi koulussa mielestäsi koostuu? (vahvistavia/heikentäviä tekijöitä)
 - b) Voivatko oppilaat hyvin koulussa, jossa työskentelit?
 - c) Mistä huomaa, että oppilaat voivat hyvin?
 - d) Millaisia hyvinvointiin liittyviä haasteita koulussa esiintyi?
 - e) Oletko huolissasi jostain asiasta oppilaiden hyvinvoinnin suhteen?
- 3. Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen**
 - a) Millaista ennaltaehkäisevää työtä hyvinvoinnin tukemiseksi koulussa tehtiin?
 - b) Millaisena itse olet kokenut oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen? (haastavaa, helppoa, luontevaa jne.)
 - c) Tuetaanko koulussa tarpeeksi oppilaiden hyvinvointia?
 - d) Kenen tehtävä oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen koulussa mielestäsi ensisijaisesti on?
- 4. Psykkarin toiminta**
 - a) Kertoisitko omin sanoin psykkarina toimimisesta. Millaista toiminta oli?
 - b) Mitkä ovat pääasialliset tehtäväsi? Mihin toiminnalla pyrittiin?
 - c) Oliko läsnäolostasi koulussa mielestäsi hyötyä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta? Jos, niin miten? (Käytännön esimerkkejä?)

- d) Pidätkö psyykkaritoimintaa tarpeellisena? Perustele.
- e) Millaisia mahdollisuuksia näet psyykkaritoiminnassa? Entä haasteita?
- f) Mitä muuta hyvinvointia tukevaa toimintaa voisi olla psyykkaritoiminnan tilalla?

5. Yhteistyö

- a) Millaisissa tilanteissa olet ollut tekemisissä koulun opettajien kanssa?
- b) Ohjasiko psyykkaritoimintaa selkeät käytänteet? Millä tavalla toimintaa ohjattiin?
- c) Miten yhteistyö sinun ja koulun opettajien välillä on sujunut?
- d) Millaista keskustelua psyykkarin toiminnasta on käyty?
- e) Miten kehittäisit psyykkaritoimintaa?

6. Onko jotain muuta mitä haluaisit sanoa tämän koulun moniammatillisen toimintamallin kehittämisen tueksi?

7. Haluatko lisätä jotain?