LAATUNÄKÖKULMAT NÄKYVÄKSI:

Oppilashuoltotyön laatu koulukuraattorien ja koulupsykologien kuvaamana.

Tuija Ylä-Himanka

Opinnäytetyö
Huhtikuu 2013
Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen
ja johtamisen koulutusohjelma
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU
Tampere University of Applied Sciences

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Sosiaali- ja terveysalan kehittämisen ja johtamisen koulutusohjelma

YLÄ-HIMANKA, TUIJA:
Laatunäkökulmat näkyväksi: Oppilashuoltotyön laatu koulukuraattorien ja koulupsykologien kuvaamana.

Opinnäytetyö 88 sivua, josta liitteitä 4 sivua
Huhtikuu 2013

Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää perusopetuksen oppilashuoltotiimin työn laadulle antamia merkityksiä sekä sitä, kuinka he kokevat laadun ja siihen liittyvien tavoitteiden toteutuvan arjen työssä. Tarkoituksena on tiimin yhteisen vuoropuhelun kautta tunnistaa ja nostaa esille laatuun liittyviä kehittämisnäkökohtia. Lisäksi oppilashuoltotiimin laadun merkitystenantoja on tarkoitus verrata kunnan laatukäsikirjan kriteereihin ja selvittää, ovatko nämä tasapainoisessa suhteessa toisiinsa.

Aineisto koostuu oppilashuollon tiimin teemahaastatteluista ja se koottiin sekä yksilöettä ryhmähaastattelujen avulla. Yksilöhaastatteluissa haastateltavia oli viisi ja fokuksena oli laadun merkitykset. Kahdella ryhmähaastattelukerralla haastateltavia oli neljä. Ryhmähaastatteluissa käsiteltiin laadun toteutumisen mahdollisuuksia ja ehtoja sekä kehittämisen näkökulmia.

Aineiston analysoinnissa käytettiin diskurssianalyyttisiä työkaluja. Diskurssianalyysin käsittein ilmaistuna pyrittiin hahmottamaan haastateltavien laatukäsityksiin sekä laadun toteutumisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin liittyviä tulkintarepertuaareja. Tulokseksi hahmottui kuusi repertuaaria: yksilökohtainen asiakastyörepertuaari, yhteistyörepertuaari, systeemirepertuaari, kehittämisrepertuaari, johtajuusrepertuaari sekä työympäristö repertuaari.

Merkityksenantojen pohjalta voidaan todeta, että laatu asettuu haastateltavien kuvauksissa jäsentämään oppilashuoltotyöskentelyä ja sen eri osa-alueita laajasti. Lähestymistapa oppilashuoltotyön laadun määrittelyyn on konkreettinen ja moniulotteinen; laatua lähestytään yhtä lailla työntekijöiden toiminnasta, asiakkaan näkökulmasta kuin laajemminkin yhteistyön ja verkostojen näkökulmasta. Laatua määritellään myös rohkeasti tuomalla esiin oppilashuoltotyön reunaehtoja ja käytännössä havaittuja epäkohtia.

Keskeiseksi laadun kehittämiskohteeksi tuotettiin vuorovaikutteisen toimintatavan vahvistaminen. Ajan varaaminen yhteistyölle ja yhteiselle keskustelulle mahdollistaisi muun muassa arvioinnin tuomisen rakenteisiin, erilaisten palautekäytänteiden kehittämisen ja tehokkaamman hyödyntämisen sekä suunnitelmallisen koulun kulttuurin ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kehittämisen.

Asiasanat: laatu, laatukäsikirja, oppilashuoltotyö, merkitykset, arviointi, kehittäminen

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Development and Management of Health Care and Social Services

YLÄ-HIMANKA, TUIJA:
Making Quality Approaches Visible: School Social Workers and Psychologists as Narrators.

Master´s Thesis 88 pages, 4 appendix pages
April 2013

The objective of this study was to examine what kind of approaches school social workers and school psychologists had about quality and how they experienced the quality in operational level. The aim was also to find out what the possibilities and terms for quality to come true were and what areas should be developed. In addition meanings and quality manual´s criteria's were compared together and clarified to see if they were in balance.

The pupil welfare work team´s views on quality were studied with thematic interviews. The data were analyzed by using the tools provided by discourse analysis. The aim was to explore the quality meanings used by professionals. Six repertoires were identified: individual client-service, co-operational, system, directorship, working environment and development repertoire.

The study indicated that quality consists of multiple meanings. Interviewees´ descriptions of pupil welfare work were wide and contained several actors' perspectives. The meanings used by professionals were concrete and pragmatic. Quality was largely seen from the point of view of their own work and practical aspect. It may also be observed that the quality defining was bold and the professionals highlighted pupil welfare work´s boundary conditions and grievances.

This study as a whole shows the importance of discussion. Through common reflection it is possible to evaluate and develop, for example feedback practices and school culture as a whole.

Keywords: quality, quality manual, pupil welfare, meanings, evaluation, developing

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ 2
ABSTRACT 3
ALKUSANAT 6
1 JOHDANTO 7
2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TARKOITUS 9
2.1 Tavoite ja tarkoitus 9
2.2 Toimintaympäristön esittely 10
2.2.1 Aluemalli 10
2.2.2 Koulukuraattori- ja koulupsykologipalvelut oppilashuollon kokonaisuudessa 11
3 LAADUN MÄÄRITTELY LAATUNÄKÖKULMIEN, OSATEKIJÖIDEN JA KRITEEREIDEN AVULLA 16
3.1 Laatu käsitteenä 16
3.2 Palvelun laatu 17
3.4 Laatukriteerit 20
3.4.1 Perusopetuksen laatukriteerit 21
3.4.2 Kohdekunnan esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 24
4 EMPIIRINEN TOTEUTUS 27
4.1 Taustasitoumukset 27
4.2 Kohdejoukko ja aineistonkeruu 29
4.3 Aineiston analyysi 32
4.3.1 Diskurssien analyysistrategiat 32
4.3.2 Analyysin kuvaus 35
5 REPERTUAARIKATEGORIOIDEN TARKASTELUA 39
5.1 Oppilashuoltotiimin laadun merkityksenannot 39
5.1.1 Yksilökohtainen asiakastyörepertuaari 40
5.1.2 Yhteistyörepertuaari 42
5.1.3 Systeemirepertuaari 44
5.4.1 Kehittämisrepertuaari 45
5.2 Laadun toteutumisen mahdollisuudet ja ehdot 46
5.2.1 Työympäristörepertuaari 47
5.2.2 Johtajuusrepertuaari 50
5.2.3 Yksilökohtaisen asiakastyön laadun kehittelyä 51
5.2.4 Yhteistyön laadun kehittelyä 52
5.2.5 Kehittämisen laadun kehittelyä 55
5.3 Yhteenveto merkityksenannoista 56

6 OPPILASHUOLTOTIIMIN LAADUN MERKITYKSENANTOJEN SUHDE LAATUKÄSIKIRJAAN 59
6.1 Johtaminen 59
6.2 Henkilöstö 60
6.3 Oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki 61
6.4 Toimintakulttuuri 63
6.5 Oppimis- ja työympäristö 65
7 POHDINTA 68
7.1 Tulosten tarkastelua 68
7.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus 71
7.3 Opinnäytetyön tekijän itsearviointi 73
7.4 Opinnäytetyön hyödyt ja jatkosuositukset 74
LÄHTEET 78
LIITTEET 85
Liite 1. Tutkimuslupa 85
Liite 2. Haastattelurunko 87

ALKUSANAT

Oppiminen ja koulutus ovat olleet tärkeä osa elämääni jo lapsuudesta lähtien. Kiitos siitä kuuluu vanhemmilleni Ainolle ja Toivolle, jotka ovat välittäneet minulle oppimismyönteisen elämänasenteen ja valaneet aina uskoa mahdollisuuksiini. Työhistorian karttuessa ja erilaisten työtehtävien myötä halu kehittyä ammatillisesti, mutta myös kehittää omaa työtä, ovat vain vahvistuneet. Siksipä olen jälleen kerran tässä tilanteessa; tekemässä tutkintoon liittyvää päättötyötä. Tässä opinnäytetyössä oman työn kehittämisen lisäksi minulle on ollut hyvin tärkeää se, että olen saanut tehdä sen yhteisessä vuoropuhelussa työtiimini kanssa. Opinnäytetyöprosessia onkin siivittänyt eteenpäin ilo asiantuntijuuden jakamisesta ja yhdessä oppimisesta.

Ilman aineistoa empiirinen tutkimus ei olisi mahdollinen. Osoitan suuret kiitokset esimiehelleni Ninalle, joka mahdollisti opiskeluni ja ideoi yhdessä opinnäytetyön aihetta. Lämmin kiitos myös tiimilleni. Olette olleet avoimia, joustavia ja käyttäneet työaikaanne, jotta olen saanut tarpeellisen aineiston. Kiitos myös siitä, että olette osoittaneet halukkuutta laadun yhdessä pohtimiseen ja kehittämiseen.

Innokkuus ja oppimishalu eivät kuitenkaan pelkästään riitä opinnäytetyön tekemiseen. Siihen tarvitaan myös vahvaa henkilökohtaista panosta, ajan antamista, itsensä johtamista sekä sitoutumista myös läheisiltä. Esitän sydämelliset kiitokset miehelleni Mikalle myönteisestä suhtautumisesta opiskeluuni ja kannustavista sanoista. Tukesi on ollut minulle hyvin tärkeä. Haluankin omistaa tämän opinnäytetyöni sinulle rakkaani, ja toivon samalla kannustavani sinua eteenpäin omalla oppimisen polullasi.

Nokialla, kauniina kevätpäivänä 2013

Tuija Ylä-Himanka

1 JOHDANTO

Työssäni koulukuraattorina kohtaan oppilaiden arjen iloineen ja haasteineen. Päivittäinen työni on oppilaiden tukemista yhteistyössä vanhempien, opettajien sekä moniammatillisten tukiverkostojen kanssa. Arkikokemukseni mukaan hyvinvoinnin merkitys oppimiselle on tullut viime vuosina yhä selvemmäksi ja oppilashuollon rooli yhä painokkaammaksi osaksi koulun arkea. Asiaa voisi kuvata myös siten, että kouluyhteisön arjessa opetus ja oppilashuolto kulkevat käsi kädessä. Tämä näkyy oppilashuollon määritelmässä, jota voisi luonnehtia hyvinvointiin nojautuvaksi: *Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa* (Perusopetuslaki 1998, 31a§).

Kehittäminen on ollut organisaatioiden iskusana viimeiset kaksi vuosikymmentä. Myös oppilas- ja opiskelijahuollon näkökulmasta 2000-luvun ensimmäinen vuosikymmen on ollut merkityksellinen. Siihen ajoittuvat oppilashuollon sisällyttäminen koululainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin, valtionavustuksella rahoitettu kuntien kehittämistoiminta, ja sen puitteissa tehty kuntien ja seutujen oppilashuollon strategiatyö. Oppilas- ja opiskelijahuollon lainsäädännön kehittämistä on edeltänyt useiden valtionhallinnon kehittämistyöryhmien työ. Työryhmät ovat pohtineet muun muassa oppilaan ja kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta, ja antaneet niiden kehittämiseen suosituksia. (Laitinen & Hallantie 2011, 5-8.)

Oppilashuollon kehittämistyötä on tehty myös palvelujen korkean laadun ja yhdenvertaisuuden varmistamiseksi. Ensimmäinen valtakunnallinen suositus laadun hallinnaksi valmistui vuonna 2009, jolloin opetusministeriö (2009/b) julkaisi ehdotuksen perusopetuksen laatukriteereiksi ja lausuntovaiheen jälkeen siitä hieman tarkistetun version. Laatukriteerit tiivistettiin laatukorteiksi, joista neljä keskittyy opetuksen rakenteisiin ja kuusi oppilaan kohtaamaan toiminnan laatuun. Laatukorteissa esitetään suositus opetuksen järjestäjän ja koulutason laatukriteereiksi. Nämä kriteerit kuvataan yleisellä tasolla ja täsmentämisessä suositellaan alueellista yhteistyötä. Laatukriteerit tarjoavat siis käytännöllisen työkalun koulujen toiminnan arviointiin ja auttavat varmistamaan tasa-arvoisen koulutuksen ja kasvatuksen. Koko organisaatioon kohdistuvan laatutyön ohella laatukri-

teerit tarjoavat myös itse arvioinnin välineen, jonka avulla on mahdollista pohtia ja nostaa esiin toiminnan vahvuuksia ja kehittämiskohteita.

Tätä opinnäytetyötä aloittaessani laatutyö ja laadun arviointi ovat kunnissa ja perusopetuksen kentässä vielä enimmäkseen sisäänajovaiheessa, toki kuntakohtaisia erojakin ilmenee. Pienessä pirkanmaalaisessa kunnassa, jossa itse työskentelen, on vuoden 2012 alussa otettu käyttöön ensimmäinen esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja. Opinnäytetyön kytkeminen kunnan laatutyöhön ja erityisesti laatukäsikirjasta nouseviin kriteereihin, oli sivistysjohtajan idea. Hän ehdotti, että lähtisin selvittämään oppilashuoltotiimin laatuun liittyviä käsityksiä, laadun konkretisoitumista arjen työssä sekä laatuun liittyviä kehittämisen näkökulmia.

Esimieheni antaman idean lisäksi opinnäytetyön keskeisenä kannustimena on myös oma pohdintani siitä, mistä kaikesta oppilashuollon laatuajattelussa ja -työssä on henkilöstön näkökulmasta kyse. Oppilashuoltoa on tutkittu nimenomaan henkilöstön näkökulmasta varsin vähän. Historiallisen perspektiivin oppilashuoltoon on tuonut Arto Jauhiainen (1993). Oppilashuoltotyöryhmän toimintaa on tutkinut Aimo Naukkarinen (1999), koulukuraattorin työtä Pirkko Sipilä-Lähdekorpi (2004), ja oppilashuoltohenkilöstön ja opettajien käsityksiä koulupsykologin työstä Annarilla Ahtola (2007). Myös Teija Koskela tutki väitöskirjassaan (2009) perusopetuksen oppilashuoltoa Lapissa opettajien käsitysten mukaan.

Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni tein sen havainnon, että laatuun liittyviä tutkimuksia on myös opetuksen kentässä toistaiseksi niukasti ja ne sijoittuvat lähinnä yliopisto- ja korkeakoulumaailmaan. Maire Mäki (2000) tutki väitöskirjassaan opetushenkilöstön käsityksiä yksikkönsä laadusta, laatutyöstä sekä ilmapiiristä, Sauli Sohlo (2000) yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämisestä, ja Jani Ursin (2007) sitä, miten yliopiston sisäinen laadunvarmistus on ymmärretty ja mitä käsityksiä henkilökunta ja opiskelijat laadunvarmistukseen liittävät. Paikallisen ja henkilökohtaisen intressin lisäksi tällä opinnäytetyöllä voidaan siten nähdä olevan myös laajempaa tilausta.

2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE JA TARKOITUS

2.1 Tavoite ja tarkoitus

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää perusopetuksen oppilashuoltotiimin työn laadulle antamia merkityksiä sekä sitä, kuinka he kokevat laadun ja siihen liittyvien tavoitteiden toteutuvan arjen työssä. Tarkoituksena on myös oppilashuoltotiimin yhteisen vuoropuhelun kautta tunnistaa ja nostaa esille laatuun liittyviä kehittämisnäkökohtia ja ideoita.

Oppilashuoltotyön laatua, sen arviointia ja kehittämistä voidaan tarkastella monesta eri intressistä ja näkökulmasta käsin. Jo laadun käsite itsessään herättää paljon kysymyksiä: Minkälaisena laatu näyttäytyy peruskoulun arjessa? Mitä kaikkea laatuajatteluun liitetään ja miten se otetaan vastaan? Miten laatu ilmenee päivittäisen toiminnan tasolla? Mistä laadukkaan toiminnan uskotaan syntyvän? Mikä nähdään omaksi tehtäväksi laadunparantamisessa? Täsmentyneet kysymykset muodostuivat selvityksen tilaajan toiveiden, oman intressin sekä aikaisemman tutkimuksen ja teorian välisessä prosessissa. Opinnäytetyön kysymykset ovat:

1. Millaisia ovat oppilashuoltotiimin jäsenten laadulle antamat merkitykset?

2. Millaisia ovat oppilashuoltotiimin jäsenten käsitykset laadun toteutumisen mahdollisuuksista ja ehdoista?

3. Millainen on oppilashuoltotiimin laadun merkityksenantojen suhde kunnan laatukäsikirjan kriteereihin?

Opinnäytetyössä kysytään, millaisena laadun ymmärtävät sitä toteuttavat ammattilaiset ja kuinka he näkevät laadun toteutumisen mahdollisuudet ja ehdot. Tarkoitukseni on näin ollen antaa puheenvuoro oppilashuoltohenkilöstölle ja valottaa niitä merkityksiä, joita laadulle ja sen toteutumiselle antavat. Päämääränä ei siten ole selvittää yksittäisen työntekijän, oppilashuoltotyön tai koulun toiminnan laatua sinänsä. Henkilökohtaisen pohdinnan sekä tiimin vuoropuhelun kautta on tarkoitus nostaa näkyväksi laatuun liitty-

viä tekijöitä, joka taas mahdollistaa niiden arvioimisen ja edelleen kehittämisen. Näin ajatellen tämä opinnäytetyö voi toimia sekä itseymmärryksen lisääjänä että yhteisen vuoropuhelun ja pohdinnan kautta laajemminkin työn laadun kehittämisen välineenä. Lisäksi oppilashuoltotiimin laadun merkitystenantoja on tarkoitus verrata kunnan laatukäsikirjan kriteereihin ja selvittää, ovatko nämä tasapainoisessa suhteessa toisiinsa.

2.2 Toimintaympäristön esittely

2.2.1 Aluemalli

Opinnäytetyö toteutetaan pienessä pirkanmaalaisessa kunnassa. Kohderyhmänä on perusopetuksen oppilashuollon tiimi, johon kuuluu koulukuraattoreja ja koulupsykologeja. Kaikki heistä toimivat sivistysjohtajan alaisuudessa. Koulukuraattoreiden ja koulupsykologien toimintakenttänä on kunnan perusopetus käsittäen yhteensä yksitoista koulua. Kunta on jaettu pohjoiseen ja eteläiseen alueeseen, joilla molemmilla toimii erityisen tuen palvelukeskukset sekä ala- että yläkoulujen osalta. Oppilashuollon ja erityisopetuksen aluemallin kautta on pystytty parantamaan suunnitelmallisuutta ja resurssien joustavaa käyttöä sekä yhteistyötä koulujen välillä. Oppilaan opetus ja tarvittava tuki järjestetään lähikoulussa aina, kun se on mahdollista. Mikäli oman koulun tarjoama yleinen tuki ei riitä, oppilas siirtyy saamaan tehostettua tukea kouluun, jossa on laaja-alaisen erityisopettajan tukea saatavilla osa-aikaisen erityisopetuksen pienryhmässä. Pienryhmämuotoista opetusta on tarjolla kaikkiaan neljällä koululla. (Oppimisen ja koulunkäynnin tukipalvelut 2011–2015, 8.)

Oppilaan tuki järjestetään kunnassa lain mukaisesti kolmiportaisena oppilaan tuen tarpeen mukaisesti: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tavoitteena on, että jokainen oppilas saa oikea-aikaisen ja riittävän tuen sekä tarvittavat apuvälineet oppimiselleen. Jokaisella koululla toimii monniammatillinen oppilashuoltoryhmä, joka kartoittaa tuen tarvetta ja koordinoi tuen järjestämistä. Tuki järjestetään kiinteässä yhteistyössä oppilaan huoltajien kanssa. (Koulutus kuuluu kaikille…, 28–29.)

Kunnassa on suunnitelmallisesti kehitetty yleisopetusta sekä erityistä tuen antamista kunnallisina peruspalveluina. Kunnan väkiluvun kasvaessa, ikäluokkien suurentuessa ja

uusien asuinalueiden rakentuessa korostuu eri hallintokuntien välinen yhteistyö ja pitkäjänteinen kokonaissuunnittelu opetuksen, tukipalvelujen ja koulutilojen osalta**.** Kunnan kouluissa panostetaan laadukkaaseen koulutyöhön yhteistyössä kotien kanssa, mikä edellyttää riittäviä resursseja. Pienten ja isojen koululaisten kokonaisvaltainen hyvinvointi ja terveyden edistäminen on kunnan eri toimijoiden yhteinen asia, jossa korostuvat arjen turvalliset rutiinit ja ihmiset. (Koulutus kuuluu kaikille..., 16.)

2.2.2 Koulukuraattori- ja koulupsykologipalvelut oppilashuollon kokonaisuudessa

Oppiminen ja hyvinvointi ovat perusopetuslaissa opetuksen järjestämisen kivijalka. Koulutuksen lainsäädännössä esi- ja perusopetuksen oppilashuollosta säädetään perusopetuslaissa (628/1998; muutokset 477/2003, 642/2010 ja 1352/2010). Oppilaiden oikeus oppilashuoltoon ja oppilashuollon palveluihin lisättiin perusopetuslakiin vuonna 2003. Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa (66/1972) tarkoitettu kouluterveydenhuolto ja lastensuojelulaissa (683/1983) tarkoitettu kasvatuksen tukeminen.

Oppilashuollon tavoitteena on luoda hyvinvoiva ja turvallinen oppimis- ja kasvuympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä, tunnistaa, lieventää ja poistaa kasvun ja oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia sekä muita ongelmia mahdollisimman varhain sekä edistää myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä sekä puuttua tarvittaessa ongelmiin. Oppilashuollossa kehitetään, seurataan ja arvioidaan niin kouluyhteisön, luokkien kuin yksittäisten oppilaiden hyvinvointia. Oppilashuoltotyötä koordinoidaan ja kehitetään oppilashuoltoryhmässä. Koulun oppilashuoltoryhmän muodostavat useimmiten rehtori, erityisopettajat, koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja ja asianomainen opettaja sekä yläkouluilla oppilaanohjaajat. Tarpeen mukaan ryhmään voidaan kutsua kuultaviksi tai konsultoimaan myös muita asiantuntijoita. Oppilaan asia otetaan oppilashuoltoryhmän käsittelyyn huoltajien suostumuksella. Huoltajat voivat halutessaan myös tulla mukaan oppilashuoltoryhmän

palaveriin. Rehtori tai erikseen nimetty erityisopettaja toimii oppilashuoltoryhmän puheenjohtajana. Yksittäisen oppilaan asiaa käsiteltäessä mukana saavat olla henkilöt, joiden tehtäviin oppilaan asian käsittely välittömästi kuuluu. Oppilashuoltoryhmän keskeisimmät tehtävät ovat ennaltaehkäisevä työ, esille tulleiden asioiden käsittely, toimenpiteistä ja työnjaosta sopiminen sekä seuranta. Oppilashuoltoryhmät arvioivat myös omaa toimintaansa ja sen onnistumista ja kehittämistä. (Oppimisen ja koulunkäynnin tukipalvelut 2011–2015, 15–16.)

Koulukuraattoripalvelut

Kouluyhteisössä koulukuraattori edustaa sosiaalialan asiantuntemusta. Koulukuraattorityön tavoitteena on oppilaiden hyvinvoinnin, myönteisen kokonaiskehityksen ja koulunkäynnin tukeminen sekä hyvinvoinnin edistäminen kouluyhteisössä sosiaalityön keinoin. Tavoitteellinen työskentely edellyttää jatkuvaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta vanhempien, opettajien ja muiden lapsen/nuoren psykososiaaliseen verkostoon kuuluvien kanssa. Koulukuraattorityö on osa koulun oppilashuoltoa, joka koostuu kaikille koulussa työskenteleville kuuluvasta opetussuunnitelman mukaisesta oppilashuollosta sekä oppilashuollon palveluista, joita ovat koulukuraattorin, koulupsykologin ja kouluterveydenhuollon asiakastyö. Oppilailla on perusopetuslain 31§:n mukaan subjektiivinen oikeus edellä mainittuihin oppilashuollon palveluihin.

Koulukuraattorityö on määritelty lastensuojelulain 9§:ssä. Kunnan tulee järjestää koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita, jotka antavat kunnan perusopetuslaissa tarkoitetun esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä valmistavan opetuksen oppilaille riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin, ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Palveluilla tulee edistää myös koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittämistä. Koulukuraattorin työtehtäviä on seuraavassa jäsennetty neljäksi keskeiseksi työtehtäväalueeksi:

Yksilö- ja asiakastyö: Yksilölliseen asiakastyöhön sisältyy oppilaiden koulunkäyntiin liittyvien ongelmien selvittelyä (neuvottelut koulun henkilöstön ja vanhempien kanssa, sosiaaliset selvitykset ja arvioinnit, tukitoimien suunnittelu, yhteistyö sidosryhmien kanssa, jatkotutkimuksiin ohjaaminen, asiakastyön kirjaaminen). Asiakastyöhön kuuluu

myös oppilaan yksilöllinen tukeminen sosiaalisessa kasvussa ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa sekä vanhempien ohjaaminen ja tukeminen heidän kasvatustyössään. (Laitinen & Hallantie 2011, 33.)

Työ kouluyhteisössä: Koulukuraattori osallistuu sosiaalityön asiantuntijana koulun oppilashuoltoryhmään ja muuhun monniammatilliseen oppilashuollon yhteistyöhön yksittäistä oppilasta, luokkaa tai koko kouluyhteisöä koskevissa asioissa. Kuraattori osallistuu osaltaan yhteisön turvallisuuden ja hyvinvoinnin seuraamiseen ja ylläpitämiseen sekä oppilashuollon toimintamallien kehittämiseen. Kuraattori tarjoaa konsultaatiota koulun henkilöstölle. (emt., 33.)

Yhteistyö: Kuraattori osallistuu kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön koulun ulkopuolisten palveluiden (erityisesti lastensuojelun) työntekijöiden kanssa. Kuraattori tiedottaa omasta työstään oppilaille, vanhemmille ja yhteistyökumppaneille. (emt., 33.)

Oppilashuollon, koulukuraattoritoiminnan ja oman ammattitaidon kehittäminen: Kuraattori osallistuu oppilashuoltotyön ja koulukuraattoritoiminnan kehittämiseen sekä muuhun kehittämistoimintaan. Kuraattori osallistuu myös koulutukseen ja työnohjaukseen sekä vastaa oman työnsä sisällöllisestä ja menetelmällisestä kehittämisestä ja ammattikäytäntöjensä ajantasaisuudesta. Koulukuraattorin asiakastyötä säätelee koululainsäädännön ja lastensuojelulain ohella muun muassa laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista sekä sosiaalihuoltolaki. Koulukuraattori noudattaa työssään sosiaalityön ammattieettisiä periaatteita. (emt., 34.)

Koulupsykologipalvelut

Kouluyhteisössä koulupsykologi edustaa psykologista asiantuntijuutta. Koulupsykologi on lapsen ja nuoren psykologisen kehityksen, psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen psykologian erityisosaaja. Koulussa ja oppilaitoksessa työskentelevä psykologi tarkastelee ilmiöitä niin yksilön, perheen, ryhmän, yhteisön kuin organisaationkin näkökulmista. Koulupsykologin työn tavoitteena on edistää oppilaiden psyykkistä hyvinvointia yksilöinä ja yhteisön jäseninä sekä tukea oppimistavoitteiden saavuttamista. Koulupsyko-

login työhön sisältyy asiakastyötä, konsultaatiota sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi tehtyä yhteistyötä. (Laitinen & Hallantie 2011, 32.) Koulupsykologin työtehtäviä on seuraavassa jäsennetty neljäksi keskeiseksi työtehtäväalueeksi:

Yksilö- ja asiakastyö: Yksilölliseen asiakastyöhön sisältyy oppilaan psykologinen arviointi ja siihen liittyvät toimenpiteet (neuvottelut koulun henkilöstön ja vanhempien kanssa, psykologiset tutkimukset, tukitoimien suunnittelu, yhteistyö sidosryhmien kanssa, jatkotutkimuksiin tai hoitoon ohjaaminen, lausuntojen laatiminen ja asiakastyön kirjaaminen). Asiakastyöhön sisältyy myös oppilaan yksilöllinen tukeminen sekä vanhempien ohjaaminen ja tukeminen heidän kasvatustyössään. (emt., 32.)

Työ kouluyhteisössä: Koulupsykologi osallistuu psykologisena asiantuntijana koulun oppilashuoltoryhmään ja muuhun moniammatilliseen oppilashuollon yhteistyöhön yksittäistä oppilasta, luokkaa tai koko kouluyhteisöä koskevissa asioissa. Psykologi osallistuu osaltaan yhteisön hyvinvoinnin seuraamiseen, ylläpitämiseen sekä oppilashuollon toimintamallien kehittämiseen. Psykologi tarjoaa konsultaatiota koulun henkilöstölle. (emt., 32.)

Yhteistyö: Psykologi osallistuu kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön koulun ulkopuolisten palveluiden työntekijöiden kanssa. Psykologi tiedottaa omasta työstään oppilaille, vanhemmille ja yhteistyökumppaneille. (emt., 32.)

Oppilashuollon, koulupsykologitoiminnan ja oman ammattitaidon kehittäminen: Psykologi osallistuu oppilashuoltotyön ja koulupsykologitoiminnan kehittämiseen sekä muuhun kehittämistoimintaan. Psykologi osallistuu koulutukseen ja työnohjaukseen sekä vastaa oman työnsä sisällöllisestä ja menetelmällisestä kehittämisestä ja ammattikäytäntöjensä ajantasaisuudesta. Koulupsykologin asiakastyötä säätelee koululainsäädännön ja lastensuojelulainsäädännön ohella mm. laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä, laki potilaan asemasta ja oikeuksista. Koulupsykologi noudattaa asiakastyössään Suomen psykologiliiton ammattieettisiä periaatteita. (emt., 32.)

Kuten edeltä käy ilmi, oppilashuollon kokonaisuus kattaa sisällöllisesti koko kouluyhteisön toiminnan ja on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien ja oppilashuoltopalve-

luista vastaavien työntekijöiden yhteinen tehtävä. Yksilöllisyyden huomioiminen ja yhteisöllinen hyvinvointi kulkevat käsi kädessä. Kuvioon 1. on tiivistetty oppilashuoltotoiminnan moniulotteisuus.

KUVIO 1. Hyvinvoinnin tuki kouluyhteisössä. (Laitinen & Hallantie 2011, 28).

Turvallinen ja hyvinvoiva kouluyhteisö rakentuu oppilaiden hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta sekä hyvän oppimisen edellytyksiä lisäävistä rakenteista ja toimintakulttuurista. Arjen huolenpito kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville. Se tarkoittaa oppilaan aitoa kohtaamista, välittävää ja kannustavaa vuorovaikutusta, ohjausta ja tukea sekä varhaista puuttumista. Tuki ja hoito tarkoittaa kouluterveydenhuollon, koulupsykologin ja -kuraattorin palveluita, moniammatillista yhteistyötä ja tarvittaessa koulun ulkopuolisiin palveluihin ohjaamista. Oppilashuoltoryhmä on koulussa moniammatillinen, oppilashuoltoa koordinoiva yhteistyöryhmä. (Laitinen & Hallantie 2011, 28.)

3 LAADUN MÄÄRITTELY LAATUNÄKÖKULMIEN, OSATEKIJÖIDEN JA KRITEEREIDEN AVULLA

3.1 Laatu käsitteenä

Kuntatasoisen laatutyön kokonaisuuden näkökulmasta on tärkeää ymmärtää laadun käsitteen monipuolista luonnetta. Kunnissa mietitään nykyisin entistä enemmän perustavanlaatuisia kysymyksiä eli mitä laatu oikeastaan tarkoittaa? Mitä laatu on eri palveluissa, organisaation omassa sisäisessä toiminnassa ja johtamisessa? Laatua kuvaillaan ja määritellään eri lähteissä hyvinkin paljon toisistaan eroavilla tavoilla. Usein laatua kuvaillaan sosiaalisesti rakentuneena, kulttuuriin ja kieleen sidonnaisena ja sopimuksenvaraisena käsitteenä (Kekäle & Lehikoinen 2000, 35). Merkitysten kontekstuaalisuutta kuvastaa Uuden kielioppaan (Itkonen 2000, 219) laadun määritelmä, jonka mukaan laatu on jonkin kulloinkin merkitsevät ominaisuudet. Laatuun liittyy vertailuasetelma; tuotetta tai palvelua verrataan johonkin tasoon, mielikuvaan tai tavoitteeseen. Tämän vuoksi laatu on aina suhteellista. Laatua määriteltäessä onkin mietittävä, mikä on määrittelyn kohde ja päätettävä millä abstraktio- tai organisaatiotasolla ja kenen näkökulmasta määrittely tehdään (Luoma 2001; Perälä 1998). Nykyinen lähestymistapa yhdistää palvelujen käyttäjien, palvelujen tuottajien ja johtamisen näkökulmat. Näitä kolmea laadun eri näkökulmaa nimitetään asiakkaan laaduksi (koetuksi laaduksi), ammatilliseksi laaduksi ja johtamisen (palvelujärjestelmän) laaduksi. Asiakkaan laatu kertoo, tuottaako palvelu asiakkaalle sitä, mitä tämä haluaa ja kokee tarvitsevansa. Ammatillinen laatu kertoo, täyttääkö palvelu asiakkaan tarpeet asiantuntijan näkökulman mukaan. Johtamisen laatu kertoo, toteutetaanko palvelu ilman hukkakäyttöä ja virheitä, kohtuullisin kustannuksin ja lakeja ja määräyksiä noudattaen. (Øvretveit 1992.)

Yleisesti ottaen laadun voidaan nähdä olevan niistä ominaisuuksista muodostuva kokonaisuus, johon perustuu organisaation, tuotteen, palvelun tai tietyn prosessin kyky täyttää sille asetetut vaatimukset ja siihen kohdistuvat odotukset. Vaatimukset voivat perustua lainsäädäntöön, määräyksiin, sopimuksiin tai erikseen määriteltyihin asiakkaiden tarpeisiin. (Rousu & Holma 2004, 6; SFS-ISO 8402.) Pystyäkseen tuottamaan hyvää laatua, on organisaatioiden selvitettävä ja otettava huomioon eri tahojen tarpeet sekä palveluille kohdistuvat vaatimukset ja odotukset (Rousu & Holma 2004, 10). Usein ky-

se on asiakkaan tarpeiden täyttämisestä yrityksen tai organisaation kannalta mahdollisimman tehokkaalla ja kannattavalla tavalla (Lecklin 2006, 18). Tuotteiden ja palveluiden laadun lisäksi huomion kohteena onkin nykyisin myös toiminnan laatu eli koko se toimintoketju tai prosessi, jonka tuloksena tuotteet tai palvelut syntyvät (Lecklin 2006, 17). Laadun voi jakaa siten kolmeen eri laadun tasoon, jotka ovat tuotteen, toiminnan (prosessin) ja palvelun laatu.

Perusopetuksen laatukriteerit väliraportissa (2008, 6) laatua tarkastellaan peruste-, toimija- sekä prosessinäkökulmien kautta. Perustenäkökulmalla tarkoitetaan sitä, millaiseen tietoon laatukriteeri tai toiminta perustuu. Tieto voi olla tieteellistä tietoa, kokemusperäistä tietoa eli hyviä käytäntöjä tai esimerkiksi valtuutetun monijäsenisen toimielimen määrittelemä yhteinen tahtotila. Toimijanäkökulmassa laatua analysoidaan eri toimijoiden ja heidän tehtäviensä kautta. Perusopetuksessa eri toimijoita ovat valtio, opetuksen järjestäjä, koulu, huoltaja, rehtori, opettaja ja oppilas. Prosessinäkökulmassa tarkastelu kohdistuu johtamisen ja toiminnan jatkuvan kehittämisen perusprosesseihin: suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja toiminnan edelleen kehittämiseen.

Vaikka laatu on vaikea määritellä, on tärkeä sopia, mitä aluetasolla, kunnassa, organisaatiossa tai työryhmässä tarkoitetaan laadulla, jota tavoitellaan. Tämä yhteinen käsitys ilmaistaan laatupolitiikassa ja tulee välittää kaikille organisaatiossa työskenteleville. Laatukriteerit ovat apuna laadun sisällön konkretisoinnissa ja täsmentämisessä, ja ovat palvelujen laadun arvioinnin apuvälineitä. (Idänpään-Heikkilä ym. 2000.) Seuraavaksi käsitellään ensin palvelun laatua ja edetään sitten laatukriteereihin.

3.2 Palvelun laatu

Palvelun laatua voidaan tarkastella erittelemällä, mistä hyvä palvelun laatu syntyy eli toisin sanoen mitkä ovat hyvän palvelun laatuvaatimukset. Ensinnäkin voidaan tarkastella palvelun sisältöä. Palvelu on kohdennettava oikein, tunnistettava asiakkaan oleelliset ongelmat ja asetettava tavoitteet tarkoituksenmukaisesti ja realistisesti. On käytettävä perusteltuja menetelmiä ja pystyttävä soveltamaan käytäntöön tieteellistä tietoa ja arviointitutkimusten tuloksia. Toisena laatuvaatimuksena on hyvä asiakaspalvelu. Asiakkaita on kohdeltava kunnioittavasti, ja kunkin ammattikunnan eettisiä periaatteita sekä lakeja noudattaen. Asiakkaan tarpeet ja odotukset on selvitettävä, ja otettava huo-

mioon palvelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi asiakkaan on voitava osallistua laadun arviointiin ja arvioinnista saatuun palautteeseen on reagoitava. Kolmas laatuvaatimus koskee palvelun toteutusta, joka tarkoittaa, että tehdään oikeita asioita oikein ja toimitaan tehokkaasti eli saadaan aikaan halutut tulokset käytettävissä olevilla resursseilla. Eri työvaiheet niveltyvät toisiinsa saumattomasti, tieto kulkee ja yhteistyö toimii asiakkaan palveluun osallistuvien kesken. Neljäntenä laatuvaatimuksena ovat hyvät toimintaedellytykset. Näitä ovat tarkoituksenmukaiset tilat ja varusteet, pätevä, motivoitunut ja riittävä henkilökunta, työyhteisön ilmapiiri, arvot sekä laadun parantamista tukeva johtaminen. Viides laatuvaatimus edellyttää hyviä työvälineitä ja tukijärjestelmiä. Kirjallisten sopimusten, ohjeiden, laatukäsikirjojen ja muiden dokumenttien avulla varmistetaan jo etukäteen, että kaikki tietävät miten pitää toimia. Tieto- ja palautejärjestelmien, kuten dokumenttien, tilastojen, asiakaspalautteiden ja muiden tulos- ja laatumittareiden saadaan tarvittava tieto laadun toteutumisesta. Kuudentena laatuvaatimuksena ovat hyvät tulokset. Palvelujen avulla saadaan aikaan halutut vaikutukset ja saavutetaan asetetut tavoitteet. Asiakkaat ovat tyytyväisiä saamiinsa palveluihin ja työntekijät tuntevat onnistuneensa työssään. (Outinen ym. 1994, 14.)

Edellä esitetty kuvaus palvelun laatuvaatimuksista on hyvin kokonaisvaltainen ja huomioi asiakkaan kokeman laadun, joka voidaan jakaa kahteen eri ulottuvuuteen: tekniseen ja toiminnalliseen laatuun. Tekninen laatu korostaa palvelutapahtuman teknistä toteuttamista ja palveluprosessin lopputulosta, minkä vuoksi sitä nimitetään myös lopputuloslaaduksi. Palvelun tuottamiseen tarvittavat koneet, laitteet ja välineet sekä sijaintipaikka ovat tekniseen laatuun viittaavia ominaisuuksia. Toiminnallinen laatu eli prosessilaatu näkyy muun muassa palveluilmapiirissä, vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa ja henkilöstön ammattitaidossa. Toiminnalliseen laatuun sisältyvät siis ne tekijät, joilla on vaikutusta asiakkaan kokemukseen samanaikaisesta tuotanto- ja kulutusprosessista. Kriittisin tekijä palvelun laadun suhteen on henkilöstöllä, joka on vastuussa palvelutapahtumasta. Siksi onkin tärkeää, että henkilöstö on ammattitaitoista, osaa tunnistaa asiakkaan tarpeet ja myös reagoida niihin oikeaan aikaan ja oikealla tavalla. (Boxberg & Komppula 2002, 42–43.)

Kokonaisvaltainen käsitys palvelun laadusta välittyy myös Huomisen hyvinvointia -Kehys oppilashuollon kehittämiselle -oppaasta, jossa oppilashuollon palveluiden hyvän laadun edellytyksiä jaotellaan seuraavasti:

Palveluiden resursointi: Oppilashuollon palveluiden tulee olla riittävät ja helposti oppilaiden, heidän vanhempiensa ja koulun henkilökunnan saatavilla osana koulun arkea. Jokaiselle asiakkaalle on oltava riittävästi aikaa. Kouluyhteisöjen lukumäärä työntekijää kohden vaikuttaa työskentelytapaan. Palveluiden tasapuolinen saatavuus ja koulun tai alueen erityistarpeiden huomioiminen resurssien kohdentamisessa on tärkeää. (Laitinen & Hallantie 2011, 30.)

Työn hallinnollinen organisointi: Oppilashuollon palveluiden aseman organisaatiossa tulee olla selkeä. Tämä mahdollistaa työrauhan ja moniammatillisen yhteistyön. Esimiestyö vaikuttaa keskeisellä tavalla työn pitkäjänteiseen suunnitteluun ja sisällölliseen kehittämiseen sekä työ hyvinvointiin. Organisaatioon liittyvien ratkaisujen tulee turvata mahdollisimman suuri ammatillinen riippumattomuus. (emt., 30.)

Palveluista tiedottaminen: Oppilashuollon palveluista ja niiden järjestämisestä tiedotetaan suunnitelmallisesti ja säännöllisesti. Oppilaat, vanhemmat ja yhteistyökumppanit tarvitsevat ajantasaista tietoa oppilashuollon palveluista, niiden saatavuudesta ja sisällöstä. Tietoa tulisi tarjota eri tahoille sopivin tavoin: oppilaat tarvitsevat erilaista ja eri tavalla välitettyä tietoa kuin sidosryhmät. Tiedottamiseen liittyvistä vastuista kannattaa sopia etukäteen. Hyvä tiedottaminen lisää luottamusta, tuo työhön sujuvuutta ja helpottaa palveluihin hakeutumista. (emt., 30.)

Työtilat ja työvälineet: Oppilashuollon henkilöstöllä tulee olla työtehtäviin (asiakastapaamiset, neuvottelut, kirjallinen työ) soveltuvat työtilat. Kunnassa olisi hyvä olla selkeät kuvaukset oppilashuollon henkilöstön työtilojen vaatimuksista. Näitä ovat esimerkiksi äänieristys, asianmukainen kalustus, huoneen sijainti koulurakennuksessa, odotustilat ja lukittavat säilytystilat. Työvälineiden tulee olla ajantasaisia ja niitä tulee olla tarpeellinen määrä eri toimipisteissä. (emt., 30.)

Täydennyskoulutus ja työnohjaus: Työskentely koulussa edellyttää monipuolista ja laaja-alaista osaamista sekä hyviä vuorovaikutustaitoja. Ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi työnantajan tulee mahdollistaa työntekijöille suunnitelmallinen ja säännöllinen täydennyskoulutus ja työnohjaus. Asianmukainen työnohjaus edesauttaa am-

matillisen identiteetin kehittymistä ja pysyvyyttä sekä tukee työssä jaksamista. (emt., 31.)

Arviointi: Työn arvioinnin tulee olla suunnitelmallista, monipuolista ja jatkuvaa. Asiakkuuksien tilastointi ja työajan jakautumisen seuranta ovat yksi tapa seurata työssä tapahtuvia muutoksia ja kehittämistarpeita. Arviointia ovat myös henkilökohtaiset kehityskeskustelut, yhteiset arviointikokoukset ja -päivät sekä oppilashuoltoryhmän toiminnan säännöllinen seuranta. Ajoittain on hyvä tehdä erilaisia kyselyjä ja selvityksiä työn kehittämisen suuntaamiseksi ja tuloksellisuuden arvioimiseksi. Palautekäytäntöjen tulee olla jatkuvia niin asiakastyössä kuin moniammatillisessa yhteistyössä. (emt., 31.)

3.4 Laatukriteerit

Valtakunnallisia suosituksia ja toimenpide-ehdotuksia laadunhallinnan toteuttamisesta ja laadun arvioinnista on annettu viime vuosina useita (ks. esim. Sosiaali- ja terveydenhuollon laadunhallinta 2000-luvulle). Kaikissa niissä laatukriteerien määrittämisellä on tärkeä osa. Suosituksissa korostetaan tiedon keräämistä ja kehotetaan määrittelemään yhteisiä valtakunnallisesti käytettäviä ja paikallisia laatukriteerejä. Periaatteena on, että myös valtakunnallisten kriteerien pohjalta kerättyä tietoa käytetään ohjauksen ja kehittämisen välineenä.

Laatukriteeri on Rousun ja Holman (2004, 7) mukaan ominaisuus, joka on valittu laadun määrittämisen perusteeksi. Kriteerin perusteella on mahdollista arvioida muun muassa sitä, onko palvelu ollut sovitunlaista tai onko tavoitteet saavutettu. Työn laatukriteerit ovat siten laadukkaan työn tunnusmerkkejä. Työn laadun hallinta, parantaminen ja todentaminen edellyttävät laatukriteerien määrittämistä. Laatukriteereiden avulla ilmaistaan, millaista työn tulosta tavoitellaan sekä millaisia tekijöitä tavoitellaan, jotta saavutettaisiin tavoitteen mukainen lopputulos. Nämä tekijät liittyvät eri tavoin työn rakenteeseen ja toteutustapaan.

Donabedianin (1982) mukaan kriteeri on systemaattisesti laadittu väite tai lausuma, jota voidaan käyttää tietyn päätöksen, palvelun tai tuloksen tarkoituksenmukaisuuden arviointiin, tai selvästi määritelty ja mitattavissa oleva ilmiö, joka on laadun toteamisen

kannalta tärkeä ja niin selvästi ilmaistu, että voidaan sanoa toteutuuko kriteeri vai ei. Donabedianin määrittelyssä korostuu arviointi ja mittaaminen. Jotta laatukriteerit toimisivat seurannan ja arvioinnin perustana, ne tulisi ilmaista niin selkeästi, että voimme mittaamalla todeta, olemmeko saavuttaneet tavoitteemme. Laatukriteerit julkaisussa (Idänpään-Heikkilä ym. 2000) kuvataan laatukriteerien luonnetta seuraavasti: ”Laadun monimuotoisuuden vuoksi sitä kuvaamaan tarvitaan sekä kvalitatiivisia, sanoin ilmaistuja, että kvantitatiivisia, määrällisiä laatukriteerejä. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset laatukriteerit täydentävät toisiaan. Kvantitatiivisen laatukriteerin tavoitteen saavuttaminen on selkeä todeta. Sellaisen avulla voidaan arvioida esimerkiksi jonotusaikoja, infektioiden määrää tai yksikkökustannuksia. Kvalitatiivisia laatukriteerejä tarvitaan kuvaamaan niitä monia tekijöitä palvelussa, joita numeroin ei voi kuvata. Niiden avulla päästään usein perille ongelmien syistä ja löydetään ratkaisuja. Kvalitatiivisen kriteerin tulee olla sanoin ilmaistu siten, että voidaan arvioida, toteutuuko se vai ei.”

Hyvältä laatukriteeriltä vaaditaan samanlaisia ominaisuuksia kuin hyvältä mittarilta ylipäätään. Laatukriteerin tulee olla:

- pätevä (validi) – kuvata sitä, mitä on tarkoituskin
- luotettava (ei manipuloitavissa)
- herkkä (erottaa hyvän huonosta)
- helposti mitattavissa
- mielellään vertailtavissa
- niitä ei saa olla liikaa
- ei kovin tulkinnanvarainen, mutta ei myöskään liian sitova (yksityiskohtainen)
- käyttäjän hyväksymä ja käyttäjäystävällinen
- pystytään hyödyntämään käytännön työssä. (Rousu & Holma 2004, 47.)

3.4.1 Perusopetuksen laatukriteerit

Perusopetuksen laatukriteerit vastaavat ensisijaisesti kysymykseen, millaista toiminnan tulisi olla. Toiminnasta etsitään keskeiset laatutekijät eli tekijöitä, jotka ovat olennaisimmin yhteydessä toimintaan ja lopputulokseen. Ne kuvataan arvottamisen perustaksi. Lähtökohtana on myös, että perusopetuksen laatukriteerit läpäisevät opetuksen ohjaus-

järjestelmän eri tasot ja laatukriteereiden seuranta asemoidaan opetuksen järjestäjä- ja koulutasolle. Tällöin laatukriteerien tulkinnat vaihtelevat perusopetusta koskevassa hallinnossa esimerkiksi opetuksen järjestäjän ja koulujen välillä. (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 25.)

Laatukriteerit antavat jäsennellyn kokonaiskuvan ja keskeiset käsitteet perusopetuksen laatuun yhteydessä olevista seikoista opetuksen järjestäjälle, koululle, koulun sidosryhmille, rehtorille, opettajalle ja oppilaan huoltajalle. Laatukriteereiden avulla voidaan osoittaa koulun toiminnan kehittämistarpeita ja onnistumisalueita. Yhteismitallisuus antaa myös mahdollisuuden tuottaa ja dokumentoida laajamittaisesti vertailukelpoista arviointitietoa eri toimijoiden näkemyksistä, mikä hyödyttää koulutuksen suunnittelua ja päätöksentekoa. (emt., 25–26.)

Perusopetuksen laatukriteereiden viitekehyksessä laatua jäsennetään rakenteiden laatuun ja toiminnan laatuun. Rakenteiden laatu kuvastaa ulkoisia olosuhteita eli laadun kehittämisen kehystekijöitä. Toiminnan laatu kuvaa oppilaan kokeman toiminnan laatua. Lähestymistapaa voidaan kuvata seuraavasti:

1. Rakenteiden laatu

Rakenteiden laatua määrittävät perusopetuksen laadun kehittämisen kehystekijät on ryhmitelty kahteen perustasoon. Koulutuspoliittisesti määrittyvät ja kansallisesti säädeltävät seikat vaikuttavat paikallisesti tapahtuvaan opetuksen järjestäjän ja koulujen toimintaan ja toiminnan suunnitteluun. Perusopetuksen laadun kehittämisen kehystekijät muodostavat perustan toiminnan laadun kehittämiselle. Rakenteiden laadun kehystekijöiden osa-alueet ovat johtaminen, henkilöstö, taloudelliset resurssit ja arviointi. (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 26.)

2. Oppilaan kohtaaman toiminnan laatu

Oppilas kohtaa toiminnan laadun opetusta koskevien päätösten ja käytännön toteutuksen kautta. Oppilaskeskeisyys on laadukkaan toimintakulttuurin tunnusomainen piirre. Oleellista on ottaa huomioon oppilaan oppimispolun kokonaisuus kaikessa koulun toiminnassa. Moniammatillinen yhteistyö, erilaisten oppilaiden kasvun tukeminen sekä

systemaattinen yhteydenpito kodin ja koulun välillä edistävät oppilaan kohtaaman toiminnan laatua. Yhteisöllisyyttä tukeva ilmapiiri, oppilaan kanssa työskentelevien aikuisten välinen sujuva vuorovaikutus ja turvallinen, pedagogisesti innostava oppimisympäristö antavat hyvän pohjan koulun toiminnan ja opetussuunnitelman jatkuvalle kehittämistyölle. Laadukkaaseen opetustyöhön liittyy myös opettajan toiminnan eettinen ulottuvuus, johon erityisesti kasvatus- ja opetusalalla tulee kiinnittää huomiota. Ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus ovat opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevia arvoja. Erilaisten yksilöiden kohtaamisen taito, oman ammatillisen kasvun edistäminen sekä opettajan aseman oikea käyttö ovat keskeisiä opetustyössä huomioon otettavia eettisiä tekijöitä. Oppilaan kohtaaman toiminnan laatu muodostuu kuudesta laadun osa-alueesta, joita voidaan tarkastella oppimisympäristön ja toimintakulttuurin sekä opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Näitä laadun osa-alueita ovat opetussuunnitelman toteuttaminen, opetus ja opetusjärjestelyt, oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä oppimisympäristön turvallisuus. (emt., 26–27.) Uutena perusopetuksen laatukriteereihin on lisätty myös perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukortit (emt., 7).

Jokaisesta laadun osa-alueesta on kehitetty laatukortti, joka muodostuu kuvauksesta ja laatukriteereistä. Kuvaus määrittää kulloisenkin laadun osa-alueen laatua ilmentävät ominaispiirteet eli niitä vastaavat laatutekijät. Kuvauksessa pyritään osoittamaan laatutekijöiden tutkimusperustaisuus ja kiinnittämään laatutekijät perusopetuksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmään. Kuvaus sisältää myös kyseisten laatutekijöiden laadun kehittämistä tukevia kysymyksiä. Laadun kehittämistä koskevat kysymykset auttavat työyhteisöä tunnistamaan toiminnan laadun kehittämisen kannalta olennaisia kehittämistarpeita ja onnistumisen alueita. Laatukriteerit määrittävät kuvaukseen perustuen perusopetuksen laatukriteerit opetuksen järjestäjille ja kouluihin. Opetuksen järjestäjä ja koulu vertaavat toimintaansa suhteessa laatukorteissa määriteltyihin laatutekijöihin. Tältä pohjalta ne arvioivat toimintansa laatua ja pohtivat tarvittavia kehittämistoimia. (emt., 29.)

Perusopetuksen kansallisten laatukriteereiden tavoitteena on tukea opetuksen korkeaa laatua ja monipuolista tarjontaa sekä turvata opetukselliset ja sivistykselliset perusoikeudet lapsille ja nuorille asuinpaikasta, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta.

Laatukriteereiden hyödyntäminen auttaa koulujen henkilöstöä, hallintoa ja päättäjiä tiedostamaan toiminnan puutteet ja parantamaan niitä. Laatukriteeristö on johtamisen väline, jonka kautta arvioidaan toiminnan nykytilaa ja kehitetään sitä. Monimutkaisissa paikallisen tason arviointi- ja muutosprosesseissa perusopetuksen laatukriteerit tarjoavat opetus- ja kasvatusalan ammattilaisille työkalun, joka perustuu tutkimus- ja arviointitietoon sekä voimassa oleviin säädöksiin. Nämä auttavat kouluja arvioimaan ja kehittämään joustavasti paikallista toimintaansa. Tällöin on mahdollista painottaa niitä paikallisia laatukriteereitä, jotka on koettu tärkeiksi perusopetuksen järjestämisessä. (emt., 9.)

Laatukriteerit on myös uudentyyppinen informaatio-ohjauksen väline, jonka avulla pyritään ohjaamaan perusopetuksen järjestämistä koskevia päätöksiä. Sillä ei kuitenkaan ole samaa asemaa kuin resurssi- tai lainsäädäntöohjauksella, vaan laatukriteerit ovat suositusluonteinen pitemmän ja lyhyen aikavälin johtamisen väline koululle ja kunnalle. Laatukriteerit siis määrittelevät osaltaan, millä perusteilla toimintaa voidaan analysoida ja millaisena toiminnan odotetaan toteutuvan, jotta se palvelisi toiminnalle asetettuja tavoitetta. (emt., 10.)

3.4.2 Kohdekunnan esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja

Kohdekunnan esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja on osa kunnan koulutuspoliittista ohjelmaa vuosille 2012- 2016. Käsikirja tuotettiin laatuhanketyönä vuoden 2011 aikana, jolloin kunnassa toimi sivistyslautakunnan alainen laatutyöryhmä. Ryhmään kuului yhteensä 18 jäsentä: sivistysjohtaja, sivistystoimen talouspäällikkö, sivistyslautakunnan jäseniä, rehtoreita, opettajia sekä vanhempainyhdistyksen puheenjohtajia. Ryhmän tehtävänä oli tuottaa laadunhallinnan työkaluja ja täten suunnitella, toteuttaa ja ohjata laatukäsikirjan laatimisprosessia. (Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, 2–4.)

Kriteerien laatimisprosessi käynnistyi keväällä 2011 toteutetuilla Koulu keskellä kylää -laatupajoilla, joihin vanhemmat kutsuttiin keskustelemaan oppilaan kohtaaman laatuun liittyvistä kysymyksistä. Laatupajat toteutettiin toiminnallisesti ja pajoja varten laadittuja laatukorttikysymyksiä hyödyntäen. Kysymykset oli johdettu suoraan valtakunnan ja kunnan tason normeista ja asiakirjoista. Laatupajat tuottivat kriteerien pohjaksi paljon tietoa siitä, mitä vanhemmat pitävät tärkeänä ja arvokkaana, ja mitä he koululta odotta-

vat. Lisäksi pajat toimivat kaksisuuntaisena palaute- ja arviointitilaisuuksina kouluille. Oppilaat osallistuivat käsikirjan laatimisprosessiin 29.9.2011 toteutetussa oppilaskuntien kokoontumisessa, jossa teemana oli hyvä kouluarki. Huoltajat osallistava vaihe ja oppilaiden kokemus laadukkaasta koulusta ovat nyt näkyvä osa käsikirjaa ja ne vaikuttivat keskeisesti laatukriteerien painopisteisiin. (Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, 4.)

Laatukäsikirjan ytimenä toimivat opetusministeriön laatukriteerien ja keväisten laatupajojen pohjalta laaditut paikalliset kriteerit, joilla määritellään mitä tarkoitetaan laadukkaalla perusopetuksella kunnan kouluissa nyt ja lähivuosina. Laaditut kriteerit ja niiden pohjalta luodut mittarit toimivat kunnan sivistystoimen päätöksenteon, johtamisen ja arvioinnin työkaluna, ohjaavat koulujen arkityöskentelyä sekä antavat vanhemmille mahdollisuuden seurata perusopetuspalvelujen laatua. Laatukriteerien pohjalta saatava arviointitieto syventää ja laajentaa päivittäisessä kouluarjessa saatavista havainnoista ja palautteista saatua tietoa kehittämisen pohjaksi. (Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, 3.)

Laatukäsikirja on ensisijaisesti työkalu, jota voidaan käyttää kunnan jatkuvaan laadun kehittämistyöhön. Sen käyttöä ohjaa kuntakohtainen arviointistrategia ja arviointisuunnitelma, joissa määritellään kuntatason arvioinnin tavoitteet ja vuosittaisten arviointikohteiden valinnan periaatteet, arviointitiedon keruumenetelmät ja toteutustavat ja miten saatua tietoa aiotaan hyödyntää koulutuksen laadun kehittämisessä. Laatukriteerit toimivat sivistystoimenjohdolle ja rehtoreille johtamisen, kehittämisen ja itse arvioinnin välineenä monin eri tavoin. Koko opetustoimen henkilöstölle kriteerit ja niiden pohjalta toteutetut laatukyselyt ja muut arvioinnit toimivat palautteen saannin, itse arvioinnin ja kehittämisen välineenä. Kriteerit toimivat kaikille yhteisenä pohjana laatua mittaavien mittareiden laatimisessa. Mittaristot voivat olla laajuudeltaan ja syvyydeltään hyvin erilaisia ja kohdistua sisällöltään eri asioihin eri vuosina. Kunkin laatukortin sisällöistä voidaan kriteereihin perustuvilla mittareilla kohdistaa perusopetuksen laatua mittaava kysely vanhemmille, oppilaille, henkilökunnalle tai yhteistyökumppaneille. Oleellista on tarkka suunnitelma siitä, millä tavalla saatua arviointitietoa aiotaan hyödyntää. (Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, 3.)

Kriteerit jakautuvat kymmeneen laatukorttiin, joista neljä ensimmäistä sisältävät rakenteellisia ja loput kuusi oppilaan kohtaaman laadun sisältöjä:

1. JOHTAMINEN
2. HENKILÖSTÖ
3. TALOUDELLISET RESURSSIT
4. ARVIOINTI
5. OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN
6. OPETUS JA OPETUSJÄRJESTELYT
7. OPPIMISEN, KASVUN JA HYVINVOINNIN TUKI
8. OSALLISUUS JA VAIKUTTAMINEN
9. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ
10. OPPIMISYMPÄRISTÖN TURVALLISUUS

Laatukorttien sisältö on järjestetty siten, että aluksi on esitetty valtakunnalliset perusopetuksen kriteerit opetuksenjärjestäjän, johdon ja/tai koulun tasolla, toiseksi kunnan omat laatukriteerit kyseiseltä sisältöalueelta, kolmanneksi pääsisältöalueet mittarien laatimisen pohjaksi ja neljänneksi laadukas koulupäivä oppilaiden kuvaamana tiivistyksenä. (Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, 4-6.)

4 EMPIIRINEN TOTEUTUS

4.1 Taustasitoumukset

Tuon tässä julki sen henkilökohtaisen ja ammatillisen tiedon, jolla voi olla merkitystä opinnäytetyön aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan. Olen valmistunut sosiaalikasvattajaksi vuonna 1995, poliisiksi vuonna 2001 ja yhteiskuntatieteiden maisteriksi vuonna 2007. Olen työskennellyt muun muassa perhekeskuksissa, sosiaalitoimistossa sekä rikospoliisina. Tällä hetkellä toimin koulukuraattorina peruskoulussa. Olen toiminut nykyisessä tehtävässäni neljä vuotta. Tutkimuksen kohderyhmän kanssa kuulun siis samaan organisaatioon, jossa muodostamme yhdessä oppilashuollon tiimin.

Tietty kollegiaalinen tuttuus tuo opinnäytetyöprosessiin väistämättä oman lisänsä. Positiivisesti ajateltuna se voi näkyä siten, että saman työyhteisön ja tiimin jäsenillä on yhteinen kieli (merkityksiä) ja kokemusmaailma, jolloin heidän on helpompi ymmärtää toisiaan. Toisaalta samassa tiimissä työskentely saattaa vaikuttaa haastateltavien avoimuuteen niin, etteivät he halua tuoda esille negatiiviseksi arvioimiaan ajatuksia tai kokemuksia. Pohdittuani omaa asemaani suhteessa opinnäytetyöhön osallistuviin kollegoihin, olen päätynyt siihen esioletukseen, että sama tehtäväkenttä ja kollegiaalinen tuttuus synnyttävät haastattelutilanteessa yhteisyyttä ja tunnetta siitä, että ”olemme samassa veneessä”. Tästäkin huolimatta myös esille ottamani toinen näkökulma on hyvä pitää mielessä ja palata siihen uudestaan opinnäytetyön myöhäisemmässä vaiheessa.

Opinnäytetyön taustalla vaikuttaa myös käsitys hermeneuttisesta tutkimusprosessista, jossa on keskeistä merkitysten ymmärtäminen. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on yhteistä ja tuttua tulkitsijalle ja tulkittavalle. Tämä yhteinen ja yhteisöllinen perinne luo perustan mahdollisuudelle ymmärtää toisia ja myös tulkita heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan. Ajattelen, että aikaisemmin mainitsemani kollegiaalisen tuttuuden taustalta löytyy myös niin sanottu kulttuurinen esituttuus, jolla tarkoitan sitä, että tutkittava merkitysmaailma on entuudestaan jollain tavoin tuttu jo senkin vuoksi, että elämme samassa kulttuuripiirissä. Tämän esituttuuden voidaan sanoa olevan merkitysten ymmärtämisen varsinainen perusta. Tutkija ei siis milloinkaan aloita tulkintatyötään tyhjästä. (Laine 2001, 28, 30–31.) Kulttuurinen ja yhteisöllinen tuttuus ovat positii-

visia siinä mielessä, että ne auttavat tulkittavan ilmiön ymmärtämisessä, mutta saattavat myös helposti antaa tilaa erilaisille etukäteisoletuksille. Laineen (2001) mukaan toimimme arkielämässä pitkälti luontaisen ymmärryksemme varassa. Sitä nimitetään hermeneuttisessa kirjallisuudessa esiymmärrykseksi. Tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2001, 30–31.)

Kun tutkimus, tai tässä tapauksessa opinnäytetyö, liittyy omaan työorganisaatioon, lukijalle saattaa herätä epäilys, että tutkija on omalla kotikentällään miltei sokea tai ainakin äärimmäisen subjektiivinen. Olen tiedostanut olevani osa tutkimaani ilmiötä, mutta en näe sitä ongelmana, vaan pikemminkin positiivisena haasteena ja mahdollisuutena. Asetelma vaatii, että on valmis tutkimusprosessin aikana kriittisesti pohtimaan suhdettaan omaan työympäristöön ja tutkimuskohteeseen. Se vaatii myös sen huomioimista, että sekä aikaisempien tutkimusten teoreettisista käsitteistä ja ajattelumalleista että omista subjektiivisista kokemuksista on saattanut tulla osa omaa todellisuuden käsittämisen tapaa ja ne saattavat lähteä ohjaamaan aineistosta tehtyjä tulkintoja. Reflektiolla on mahdollista tunnistaa tällaisia näkökenttää ennalta ohjaavia malleja, jonka jälkeen ne pystytään tarpeen mukaan laittamaan sivuun. Pyrkimyksenähän on olla tulkintatyössä vastuullinen ja tehdä oikeutta tutkittavalle kohteelle niin pitkälle kuin mahdollista. Toisaalta on hyvä muistaa, että tulkinta on lopulta aina spekulatiivista ja produktiivista, uusia merkityksiä tuottavaa toimintaa. Vaatimus lopullisen objektiivisen totuuden löytämisestä on tietyllä tavalla turha, sillä dialogi tekstien kanssa avaa jatkuvasti mahdollisuuksia uusille ymmärtämisen tavoille. Suonisen (1997, 13–14) mukaan ”objektiivisuuden korostaminen hämärtää tutkijan osuutta tiedon tuottamisessa, sitä että tutkijakin näkee tai rakentaa kohteensa vain niiden välineiden puitteissa, joita hän kulloinkin käyttää”. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleispätevän totuuden sijasta on syytä puhua sellaisista tulkinnoista, jotka ovat jostakin olennaisesta näkökulmasta parhaalla mahdollisella tavalla perusteltuja.

Tässä opinnäytetyössä en pyri niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä kuin ymmärtämään tutkittavien tutkimusaiheeseen liittyvää merkitysmaailmaa, jolloin kuvio muodostuu seuraavanlaiseksi: haastateltava kuvaa mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystään, jonka jälkeen tutkija pyrkii reflektoimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään esille nousseista merkityksiä.

En ole halunnut käyttää teoreettisia viitekehyksiä siinä merkityksessä, että olisin asettanut opinnäytetyön prosessia ohjaamaan jonkin kohdetta ennalta määrittävän mallin. Sellaista pidetään pikemminkin esteenä pyrittäessä tiedostamaan toisen ”alkuperäistä kokemuksen maailmaa” (Laine 2001, 33). Samalla on kuitenkin hyvä ymmärtää, että mikään tutkimus ei ala tyhjästä.

4.2 Kohdejoukko ja aineistonkeruu

Tässä opinnäytetyössä oli mukana yksi kohderyhmä, perusopetuksen oppilashuollon tiimi, johon kuuluu koulukuraattoreja ja koulupsykologeja. Kaikkiaan haastateltavia oli viisi, kaksi koulukuraattoria ja kolme koulupsykologia. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja iältään 29–59 -vuotiaita. Haastateltavat erosivat toisistaan ikänsä lisäksi myös taustakoulutuksen ja työkokemuksen suhteen. Työkokemusta heillä oli kolmesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Haastatteluhetkellä kaksi haastateltavista toimi kunnan pohjoisella alueella, kaksi eteläisellä alueella ja yksi molemmilla mainituilla. Näin ollen haastateltavat erosivat toisistaan joiltakin osin myös työnkuvaltaan, sillä osa haastateltavista työskenteli vain alakouluilla, ja osan työnkuvaan kuului myös yläkoulu ja lukio. Tutkimuksen kohteena olevasta kunnasta käytetään jatkossa nimitystä kohdekunta tutkimuseettisistä syistä.

Valitsin opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, jolloin ennakolta suunniteltuja aihekokonaisuuksia käsiteltiin ilman tiukasti lukkoon lyötyjä, standardoituja kysymyksiä. Minulla oli tukenani vain haastattelurunko, jonka avulla sain keskusteluun ryhtiä ja estin sitä rönsyilemästä liikaa. Haastattelurunko toimi myös muistin tukena ja auttoi pitämään huolta siitä, että ennalta suunnitellut aihekokonaisuudet tulivat keskustelun aikana käsittelyiksi. Tavoitteena oli säilyttää mahdollisimman suuri joustavuus ja avoimuus tutkimuskohteeseen nähden. Sitä tarvittiinkin, sillä kaikki haastattelut olivat erilaisia ja etenivät oman logiikkansa mukaan. Jouduin haastattelujen aikana vaihtamaan kysymysten järjestystä, esittämään kokonaan uusia kysymyksiä tai jättämään entisiä pois aina tilanteen mukaan. Käyttämällä pehmeää, tilanteeseen sopeutuvaa haastattelumetodia, halusin estää tutkimusaiheen kannalta merkityksellisen tiedon piiloon jäämisen, sillä se, mikä on relevanttia ja mikä epärelevanttia tietoa hahmottuu osittain vasta tutkimusprosessin aikana.

Keräsin aineiston kahdella haastattelukierroksella, joista ensimmäisenä toteutin yksilöhaastattelut ja sen jälkeen kaksi ryhmähaastattelua. Yksilö- ja ryhmähaastattelut muodostivat jatkuvan ja syvenevän prosessin. Toisin sanoen esittelin edellisellä kerralla tuotetun aineiston tulokset seuraavan haastattelun aluksi ja tarjosin haastateltaville mahdollisuuden kommentoida niiden sisältöä. Tätä tutkimusprosessin osaa kutsutaan face-validiteetiksi. Siinä tulokset esitetään niille henkilöille, joita aineistot koskevat tai jotka ovat muutoin tuttuja tutkittavan ilmiön kanssa, ja heitä pyydetään arvioimaan ja kommentoimaan tuloksia. Tämä parantaa opinnäytetyön luotettavuutta. (ks. esim. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2011, 37). Tulosten esittelyn tarkoituksena oli lisäksi toimia orientaationa ja tukea haastattelujen prosessimaista luonnetta. Yksilöhaastatteluissa keskityttiin laadun käsitteen määrittelyyn, ja ryhmähaastatteluissa laadun toteutumisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin. Laadun merkitysten käsittelyä nimenomaisesti yksilöhaastatteluissa perustelen sillä, että näin minulla oli paremmat mahdollisuudet saada esille työntekijöiden erilaisia tapoja merkityksellistää laatua. Yksilöhaastattelussa haastateltavilla oli hyvin aikaa pohtia kysymyksiä ja mahdollisesti myös helpompi tuoda esiin omia ajatuksiaan.

Ryhmähaastattelujen mukaan ottamiseen oli useitakin eri perusteita. Ensinnäkin ryhmähaastattelu tuntui hyvältä menetelmältä siksi, että sen etuna on välittää toimijoiden jakama kuva todellisuudesta (Moilanen 1995, 29–30). Ryhmähaastatteluja onkin tehty erityisesti silloin, kun on haluttu tietää joitakin asioita koskevista jaetuista merkityksistä. Menetelmä miellytti minua myös sen vuoksi, että ryhmätilanteessa haastateltavilla on mahdollisuus paitsi tuoda esiin ja perustella omia mielipiteitään, myös muuttaa ja kehitellä niitä eteenpäin (Kitzinger 1994, 103, 107). Ryhmähaastattelu on siten yksilöhaastattelua lähempänä sitä elämän todellisuutta, jossa ihmiset toimivat sosiaalisessa ympäristössään ja jossa mielipiteet, asenteen ja tavat muodostuvat. Ryhmähaastattelun menetelmällisen annin katsotaankin liittyvän siihen, että aineisto tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Morgan 1988; Krueger 1994.) Syntyvästä aineistosta heijastuvat puhujien arkipuhe, heidän omat käsityksensä ja merkityksenantonsa. Kielen voidaan siis sanoa rakentavan todellisuutta. (Sulkunen 1997.) Tutkijan valitsemien teema-alueiden tulisikin olla niin väljiä, että se moninainen rikkaus, joka tutkittavaan ilmiöön todellisuudessa sisältyy, myös mahdollisimman hyvin paljastuisi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67).

Toisaalta pohdin myös sitä, että ryhmähaastattelu tuottaa omanlaisensa sosiaalisen ympäristön ja siinä lausutut kommentit on hahmotettava tätä taustaa vasten. Kaikki puhe, jolla ihmiset tuottavat merkityksiä, on kontekstuaalista (Kitzinger 1994). Puhumme aina jollekin yleisölle. Tällä näyttämöllä ei olla yksin, vaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näyttämötila on jatkuvasti muuttuva; sosiaaliset odotukset siitä, miten minun pitäisi ”esittää itseäni” ovat erilaisia eri näyttämöillä (Goffman 1959). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 23) näkemyksien mukaan haastattelut voivat siis muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroavat näistä kuitenkin institutionaalisuutensa vuoksi. Haastattelulla on aina tietty päämäärä: haastattelijalla on tiedon intressi, jonka vuoksi hän tekee kysymyksiä ja aloitteita, kannustaa haastateltavia vastaamaan, ohjaa keskustelua ja fokusoi sitä tiettyihin teemoihin. Näkyvimmin haastattelut erottavat keskusteluista osallistujien roolit: haastattelijan kysyjän ja tiedon kerääjän rooli ja haastateltavan vastaajan ja tiedon antajan rooli. Tilanteen institutionaalisuutta korostaa tallennus; nauhoitus ja se, että haastattelija tekee muistiinpanoja.

Haastattelumenetelmän valitsemisen lisäksi tutkimuksen kannalta on tärkeä myös haastattelupaikka, sillä se heijastuu haastattelutilanteeseen. Päädyin suorittamaan haastattelut jokaisen haastateltavan toiveet huomioiden joko heidän omassa työhuoneessaan tai minun työhuoneessani. Näin haastattelutila oli haastateltavien näkökulmasta tuttu ja turvallinen. Toisena perusteena haastattelutilan valinnalle oli se, että halusin tehdä haastatteluun osallistumisen mahdollisimman helpoksi ja vaivattomaksi. Tästä samasta syystä suoritin kaikki haastattelut haastateltavien työaikana.

Tässä opinnäytetyössä ryhmäkoko määrittyi tiimin koon mukaan. Yksilöhaastattelukierroksella haastateltavia oli viisi, mutta ryhmähaastattelussa yksi vähemmän tiimin koon supistuessa neljään. Sopivana ryhmäkokona pidetään yleisesti 6-8 osallistujaa (Bloor ym. 2001). Jälkikäteen ajatellen pieni ryhmäkoko osoittautui monellakin tapaa hyväksi ratkaisuksi. Haastatteluissa oli runsaasti aikaa puheenvuoroille, kaikki saivat tasapuolisesti suunvuoron, ja keskustelu oli vapautunutta ja sallivaa. Kaikkein eniten pientä ryhmäkokoa osasi arvostaa haastattelujen purkuvaiheessa. Tätä helpotti myös haastateltavien tuttuus ja sitä kautta hyvin tunnistettavat äänet.

Suoritin haastattelut syyskuun ja joulukuun 2012 välisenä aikana. Tilaisuuksia oli yhteensä seitsemän ja ne kestivät 30 minuutista 2 tuntiin. Käytin haastattelujen tallentami-

seen digitaalista sanelinta, joka oli varsin vaarattoman näköinen ja unohtuikin usein haastattelun edetessä. Tein haastattelujen puhtaaksikirjoittamisen joko samana tai haastattelua seuraavana päivänä, sillä halusin tehdä ne tuoreeltaan ja hyödyntää haastattelun annin seuraavaan haastatteluun valmistautuessani. Litteroitua aineistoa syntyi yksilöhaastatteluista yhteensä 35 A4 -sivua (riviväli 1,5) ja ryhmähaastatteluista yhteensä 26 sivua. Haastattelujen litteroinnin lisäksi pidin jokaisesta haastattelusta päiväkirjaa, jossa pohdin muun muassa tunnelmaa, omaa onnistumistani sekä erilaisia haastattelun esille nostamia ajatuksia.

4.3 Aineiston analyysi

4.3.1 Diskurssien analyysistrategiat

Diskurssianalyysi määritellään ”sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta rakennetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä” (Jokinen ym. 1993, 42). Diskurssianalyysissä, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, on tärkeää, että aineisto on rajattu mahdollisimman hyvin (Suoranta 1995, 182). Käytännössä tämä tarkoittaa teoreettista rajausta, jolloin esimerkiksi yhteistyö otetaan teoreettisen tarkastelun kohteeksi. Aineiston tulee olla kooltaan sellainen, että se mahdollistaa tarkemman syventymisen puheen merkitysten tulkintaan (Heiskala 1990, 247). Aineiston muodolle ei esitetä kovin tarkkoja ennakkoehtoja, koska tilanne ja tutkimuksen kohteena oleva käytäntö merkitsevät aineiston koonnissa enemmän. Diskurssianalyysi suosii valmiita aineistoja, koska niissä tutkijan oma vaikutus aineiston synnyssä on voitu eliminoida. Tutkijan tekemät haastattelut ovat kuitenkin yleisiä tapauksissa, joista ei ole saatavissa tarkoituksenmukaista aineistoa. (ks. esim. Willman 2001, 77)

Diskurssianalyyttinen aineisto voidaan Potterin ja Wetherellin (1992, 105) tavoin ymmärtää resurssien mahdollisuutena, missä erilaisia selontekoja ja versioita tapahtumista käytetään toisten selontekojen ja versioiden ymmärtämiseen. Tämän prosessin kautta muodostuu tutkimuksen tulkinta. Diskurssianalyyttisessä tutkimuksessa tehdään aina valintoja useiden erilaisten ratkaisumahdollisuuksien välillä, jolloin tehdyt valinnat on kyettävä perustelemaan. Tärkeän perustelukontekstin muodostavat muut tieteelliset

tekstit, joihin perustelut suhteutetaan. (Jokinen & Juhila 1991, 48.) Diskurssianalyysi on näin olleen aktiivista, sosiaalista todellisuutta luovaa toimintaa. Tutkijaa ei nähdä totuuden paljastajana, vaan sen luojana (Wittgenstein 1981, 80). Diskurssianalyyttinen tutkimus herättää parhaimmillaan huomaamaan arkipäiväisiä itsestäänselvyyksiä, jolla kuitenkin on sosiaalisessa toiminnassa ja tulkinnoissa merkittävä asema.

Diskurssianalyysissa analyysitapa on aineistolähtöinen. Pyrkimyksenä on jättää valmiit sisällölliset jäsennykset ja teoriat analyysivaiheessa syrjään ja edetä aineistosta käsin teorian hahmottamiseen. Tämä tarkoittaa keskittymistä miten-kysymyksiin (miten asiat tulevat artikuloiduiksi ja jäsennetyksi), ei miksi-kysymyksiin. (Jokinen & Juhila 1991, 62–65.) Kuten Silverman (1985) korostaa, tarkoituksena on ekslikoida arkitietoa, ei replikoida sitä. Asioiden kuvailusta pyritään uutta rakentavaan tulkintaan, ja tavoitteena on muodostaa niin tiheä käsitteiden ja kategorioiden verkko, että siitä alkaa lopulta hahmottua perusteltua teoriaa (Jokinen & Juhila 1991, 65).

Analyysin kohteena on puheen moninaisuus ja vaihtelevuus, jotka juontuvat puhujien erilaisista päämääristä ja tavoitteista. Variointi ja epäjohdonmukaisuus vastauksissa ei ole poikkeus, vaan se on yleistä (Potter & Wetherell 1988, 174–175). Haastateltavat eivät useinkaan kiinnitä huomiota ristiriitaisuuksiin, sillä ne ilmenevät, kun samaa asiaa tarkastellaan eri näkökulmista. Analyysini perusoletuksena on, etteivät mielipiteet ja puheen kohteena olevat ilmiöt ole staattisia ja pysyviä, vaan tulkintakontekstista riippuvaisia. Diskurssianalyysin lähtökohtana on, että vaihtelu selityksissä ei ole tulkintojen koherenssin kannalta virhelähde tai tekninen ongelma, sillä puhe- ja selitystapojen kontekstisidonnainen joustavuus on kielen käytölle tyypillistä ja tutkimuksen keskeinen analyysiresurssi. Kielen käyttö ja selitystavat muuntuvat suhteessa puheen funktioon ja tulkintakontekstiin eli siihen, mihin puheella milloinkin tähdätään ja mikä on keskustelun kulloinenkin asiayhteys. Eri yhteyksissä saatetaan korostaa eri asioita. (Gilbert & Mulkay 1984, 14–15.)

Yleensä asioita koskevat perustelut suhteutetaan kulttuurisesti vahvoihin tulkintarepertuaareihin. Tulkintarepertuaarit ovat kielen käytössä muodostuvia merkityssysteemejä, joita voidaan kutsua myös diskursseiksi (esim. Parker 1992). Koska ne käsitteinä ovat toisilleen hyvin läheisiä, olennaista on, miten ne kussakin tutkimuksessa määritellään. Potteria ja Wetherelliä (1992, 89–93) lainaten diskursseilla viitataan enemmän institu-

tionaalisesti paikannettaviin kielenkäytöin tapoihin, kun taas tulkintarepertuaarit ovat lähempänä sosiaalisissa käytännöissä tapahtuvaa kulttuurista tulkintaa. Tutkimusasetelmasta johtuen käytän repertuaari-käsitettä. Repertuaarit ovat toistuvasti käytettyjä termisysteemejä, joiden avulla luonnehditaan toimintoja, tapahtumia ja muita asioita, ja esiintyessään ne rajaavat toisenlaisiin tulkintasääntöihin perustuvia näkökulmia ja kategorisointitapoja pois. (Gilbert & Mulkay 1984). Ne voivat olla keskenään ristiriitaisia ja vaihtoehtoisia, mutta sisäisesti suhteellisen johdonmukaisia. Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan repertuaarit koostuvat ilmiöiden luonnehdinnassa ja arvottamisessa toistuvasti käytetyistä käsitteistä ja metaforista, jotka muodostavat eräänlaisen termisysteemin tai sanakirjan: niitä käytetään tietyn tyylin tai kieliopin mukaisesti. Repertuaarit saattavat olla johdettuja yhdestä tai useammasta avainmetaforasta tai kielikuvasta, ja ne voivat olla tunnistettavissa tietynlaisesta puhe- tai ilmaisutavasta (Potter & Wetherell 1987, 149).

Teoriassa repertuaarien määrä on rajaton, mutta käytännössä ne ovat sidoksissa siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa ne on tuotettu. Valtasuhteiden verkossa jotkin repertuaarit voivat saada tukevamman jalansijan kuin toiset. Vallalla olevista käsityksistä muodostuu usein itsestäänselvyyksiä ja yleisesti hyväksyttäjä totuuksia. Jokainen keskustelu tapahtuu ainakin yhden repertuaarin määrittelemänä, mutta keskustelijat voivat keskustella myös usean eri repertuaarin puitteissa. Analyysin kannalta on olennaista, mitkä repertuaarit ovat niin voimakkaita ja hallitsevia, että suhteessa niihin halutaan antaa selityksiä. (Billig 1988, 209.)

Tulkintarepertuaarien tunnistaminen on analyysin lopputulos. Repertuaarit eivät ilmene puheessa suoraan, vaan kyseessä on tutkijan teoreettinen tulkinta, joka sitoo varioivista puhetavoista tehdyn analyysin loogiseksi kokonaisuudeksi. Tulkintasäännöllä tarkoitetaan nimenomaan tietyn mielipiteen ehtoja. Varianssin säännönmukaisuuksia tarkastelemalla voidaan päästä käsiksi niihin jaettuihin kulttuurisiin koodeihin tai sääntöihin, jotka ovat puheen taustalla tai pikemminkin arkisten kuvaus- ja perustelutapojen raaka-ainetta (vrt. Silverman 1985). Tulkintarepertuaarien identifioiminen edellyttää tulkintasääntöjen tarkastelun ohella kategorisointien eli käsitteiden ja luokitusten käytön analysointia. Diskurssianalyysissä korostetaan sitä, että ihmiset käyttävät joustavasti ennalta olemassa olevia kategorioita ja muovaavat niiden merkityksen puhuessaan. (ks. esim. Suoninen 1992, 22.)

Potterellin ja Wetherellin (1987, 179) mukaan repertuaarien mallin tulisi periaatteessa organisoida ja merkityksellistää koko aineisto niin, ettei niiden ulkopuolelle jää liikaa yksityiskohtia tai poikkeuksia. Kuitenkin jokainen teksti on avoinna lukemattomille tulkinnoille, jolloin tulkintatyön tehtävänä on rakentaa perusteltua tulkintaa toisista. Repertuaarien rakentaminen tapahtuu tutkimuskysymyksen ohjaamana ja osa aineiston moninaisuudesta joudutaan jättämään ulkopuolelle. (Heiskala 1990, 242–244; Jokinen & Juhila 1990, 80.) Diskurssianalyysin onnistuminen riippuu lopulta siitä, kuinka hyvin tutkija onnistuu käyttämään aineistoa tulkintansa luomisessa. Tehdyt tulkinnat pitää pystyä identifioimaan tutkimusaineiston puheenvuorojen kautta. Tässä mielessä tutkimusaineiston analyysi on aina kaksijakoinen: toisaalta pyritään tutkijaan vahvaan tulkintaan ja toisaalta saamaan aineiston ääni kuuluviin (Suoranta 1995, 70).

4.3.2 Analyysin kuvaus

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa tietoa oppilashuoltotiimin laatukäsityksistä sekä laadun toteutumisen mahdollisuuksista ja ehdoista työssä. Analyysimenetelmänä käytettävän diskurssianalyysin käsittein ilmaistuna pyrin hahmottamaan koulukuraattorien ja koulupsykologien laatukäsityksiin sekä laadun toteutumisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin liittyviä tulkinnallisia repertuaareja. Niiden määrittämisellä pyrin erityisesti puheen eri variaatioiden löytämiseen. Tällöin repertuaarien rakentumisessa ja tulkinnassa korostuvat koulukuraattoreiden ja -psykologien erilaiset tavat käyttää repertuaaria laatukäsitystensä ja laadun toteutumisen kuvaamisessa. Pyrin myös hahmottamaan sitä, miten erilaiset selonteot rakentuvat ja ketjuuntuvat kokonaisuuksiksi. Opinnäytetyön lopullinen tavoite oli löytää repertuaarien rakentumisesta perusteltua teoriaa, joka merkityksellistää koko aineiston.

Opinnäytetyön analyysi on aineistolähtöinen ja tulkinnan kohteena on itse teksti. Huomio kiinnitetään kielen käytön säännönmukaisuuksiin ja analyysiyksikkönä toimii merkityssysteemi eli repertuaari. Tällöin ei pyritä diskurssianalyysiin, jossa tarkastelun kohteena olisi yhden ihmisen koko haastattelu, vaan on ennemminkin pyritty löytämään mahdollisimman monenlaisia näkökulmia ja selontekoja siitä, miten laatua ja laadun toteutumista kuvaavat repertuaarit rakentuvat. Opinnäytetyön analyysi on edennyt seuraavasti:

1. *Makroanalyysi*: tulkinnallisia repertuaareja kuvaavien sisältöalueiden valinta ja eri variaatioiden paikallistaminen
2. *Mikroanalyysi*: haastattelukatkelmien tarkempi analyysi, jossa paikannetaan repertuaareja kuvaavia variaatioita sekä repertuaarien sisäisiä viittaussuhteita (dynamiikka)
3. *Toinen makroanalyysi*: tulkinnan kokonaisuuden tarkastelu ja repertuaarien välisten viittaussuhteiden tarkastelu, tulkinnan varmentaminen koko aineistosta käsin, jolloin varmistutaan analyysin kattavuudesta ja osuvuudesta sekä tulkinnan lopullinen muotoutuminen ja johtopäätökset

Suoritin ensin yksilöhaastattelut ja sen jälkeen ryhmähaastattelut, joten etenin analyysivaiheeseenkin samassa järjestyksessä. Litteroin haastattelut sanatarkasti heti niiden suorittamisen jälkeen ja etenin alustavaan analyysiin samanaikaisesti aineiston keruun vielä jatkuessa. Analyysini ensimmäisen vaiheen olen nimennyt makroanalyysiksi. Koska kyseessä on teemahaastatteluaineisto, tuntui luonnolliselta järjestää aineisto ensimmäiseksi teemoittain. Tämä tapahtui poimimalla jokaisesta haastatteluvastauksesta teemaan liittyviä kohtia (käsitteitä, kielikuvia, ilmaisuja), jotka olivat leimallisia koulukuraattoreiden ja -psykologien laatupuheelle. Se ei kuitenkaan ollut ihan yksinkertaista, sillä haastattelukeskustelut eivät aina edenneet loogisesti teemasta toiseen, vaan vastauksia ja kommentteja löytyi eri puolilta yksittäistä haastattelua - toisin sanoen repertuaarit esiintyvät aineistossa pieninä paloina. Niinpä haastattelut oli luettava huolellisesti ja useaan otteeseen läpi. Saatoin havaita, kuinka aineiston uudelleen lukemiset merkitsivät samalla usein sitä, että tulkinnat kehittyivät tai jopa kokonaan muuttuivat. Tässä vaiheessa en karsinut aineistoa sanottavasti, ainoastaan jäsensin sitä uudelleen. Käytin jäsentämisessä apua erivärisiä kyniä, joilla merkitsin keskeiset teemaan liittyvät haastattelukohdat sekä muita omia huomioita ja kommentteja. Ensimmäisen vaiheen keskeisin tehtävä oli siis laatukäsityksiä kuvaavien yleisten piirteiden hahmottaminen sekä niiden avulla laatukäsityksiä ja laadun toteutumista kuvaavien repertuaarikategorioiden muodostaminen.

Ensimmäisessä vaiheessa valitsin myös jatkoanalyysissä käytetyt haastattelukatkelmat, jotka kuvasivat niitä variaatioita, joista repertuaarit puolestaan rakentuivat. Valinnan kriteerinä oli löytää jokaisen repertuaarin sisäistä rakentumista kuvaavat variaatiot ja tunnistaa niitä yhdistävä dynamiikka. Haastatteluaineistosta tehdyt suorat lainaukset

taas valikoituivat myöhemmin luennan edetessä, kun tietyt lausumat ja selonteot nousivat selitysvoimaisuutensa ja kuvaavuutensa takia muita keskeisemmäksi.

Aineiston ensimmäinen analyysivaihe oli alustavaa luokittelua, jossa yleisellä tasolla hain suuret linjat, joiden muodostamissa rajoissa eri puhetapojen sisällön rakentumista oli mielekästä tarkastella. Toisessa vaiheessa mielenkiintoni kohdistui siihen, miten eri repertuaareja rakennetaan. Pyrin etsimään jokaisesta repertuaarista siinä ilmenevät variaatiot ja mahdolliset viittaussuhteet muihin repertuaareihin. Tämän kautta pystyin luomaan kuvaa vaihtoehtoisista puhetavoista ja havaitsin, kuinka jouhevasti haastateltavat viittasivat eri repertuaareihin ja käyttivät muun muassa toista repertuaaria toisen perustelemiseen. Mikroanalyysivaiheen keskeisenä pyrkimyksenä oli, että aineistoon ei jäisi mitään poikkeavaa, vaan kaikki mahdolliset variaatiot olivat mukana.

Kun aineistoa analysoitaessa etsitään sekä yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta että myös aineiston eroja ja moninaisuutta, edellytyksenä on tieteenfilosofisesti uudenlainen asennoituminen tietoon ja todellisuuteen. Ei uskota yhteen totuuteen, vaan etsitään erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä. Puhutaan tutkimuksellisesta mielikuvituksesta. (Eskola ym. 1988, 140–141.) Erilaisuuksia kannattaa etsiä, koska sen jälkeen samanlaisuus jäsentyy rikkaammin. Erilaisuuksien hakeminen tarkoittaa tutkimuskohteen ja sille läheistä sukua olevien ilmiöiden systemaattista ja käsitteellistä vertailemista. (Mäkelä 1992, 45.) Tärkeintä on oppia tuntemaan aineistonsa mahdollisimman hyvin, jottei tulkinta nojaa valitun ja rajatun aineiston satunnaisuuksiin (Eskola ym. 1988, 65).

Kolmannessa vaiheessa (toinen makroanalyysi) mietin tekstin keskeisimpiä johtopäätöksiä ja niiden perusteluja. Vaiheen tarkoituksena oli rakentaa tutkimuksen eri palasista kokonaisuus. Siksi erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet oli tuotava yhteen, samaan kuvaan. Ne eivät ole todellisuudessa erillään toisistaan, vaan niiden välillä on sidoksia; niillä on suhde toisiinsa merkitysten kokonaisverkostossa. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. (Laine 2001, 41.) Tämä vaihe on laadullisessa analyysissä Alasuutarin (1994, 35–37) mukaan arvoituksen ratkaisemista. Tällä tarkoitetaan sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeintä paikallinen selittäminen, jolla tarkoitetaan ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Selitysmallin tulee olla koherentti, sisäisesti looginen

ja mahdollisimman monien aineiston analyysin pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua sen puolesta. (Alasuutari 1994, 209.) Tulkinnan varmistuttua palasin vielä kerran aineistooni lukemalla sitä tulkintani näkökulmasta. Tällä tavoin olen validioinut tulkintaani ja siten pyrkinyt varmistautumaan kategorioiden osuvuudesta ja kuvaavuudesta. Tavoitteenani oli täydentää tulkintaani mahdollisten uusien löydöksien avulla. Näin olen halunnut varmistaa sen, ettei analyysin ulkopuolelle jäisi mitään sellaista, mikä olisi voinut tuoda lisävalaistusta kategorioiden tulkintaan.

Seuraavassa luvussa eritellään analyysin tuloksia. Yksilöhaastatteluja puretaan luvussa 5.1 ja ryhmähaastattelujen tuloksia luvussa 5.2. Haastatteluja ei ole koodattu, eikä niissä ole käytetty pseudonimiä tunnistamisen välttämiseksi.

5 REPERTUAARIKATEGORIOIDEN TARKASTELUA

5.1 Oppilashuoltotiimin laadun merkityksenannot

Laadun merkityksenannot tuotettiin yksilöhaastatteluissa. Ensilukemalta oppilashuoltotiimin jäsenten haastatteluvastaukset olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Useamman lukukerran jälkeen erilaiset merkityksenannot alkoivat kuitenkin hahmottua. Merkille pantavaa oli se, että yleensä joku katsantokanta nousi etusijalle, mutta se ei kuitenkaan sulkenut pois muita näkökulmia laadun tarkastelussa. Leimallista laadun kuvaamiselle oli myös se, että jokainen haastateltava näytti tunnistavan ja ”tietävän” laadun olemassaolon tai sen puuttumisen, mutta laadun kuvaaminen ja selittäminen vaikutti yllättävän haastavalle tehtävälle. Arkikielessä ja -käytänteissähän laadun syvempää olemusta ja merkitystä ei välttämättä tule pohtineeksi.

Kysymykseen mitä laatu yleensä ottaen tarkoittaa, haastateltavat kertoivat sen liittyvän oman työnsä sisältöön. He lähtivät jäsentämään laadun merkityksiä vahvasti työn konkretian ja omakohtaisten kokemusten kautta, eivätkä yleisellä tai käsitteellisellä tasolla, jolle luulin kysymyksen asettelulla heitä ohjaavani. Haastateltavat olivat varsin yksimielisiä siitä, että laatu liittyy hyvin tehtyyn työhön. Laadun merkityksenannoille oli tyypillistä myös henkilökohtainen sävy ja emotionaalinen lataus, jonka seuraava sitaatti hyvin havainnollistaa: ”S*en mitä sä teet, niin sä teet intensiivisesti, kaikkesi antaen ja niin hyvin kuin mahdollista.*” Sitaatti on osa puheenvuoroa, jossa haastateltava pohti laadun liittyvän siihen, että asiakas tulisi aina mahdollisimman hyvin palvelluksi. Ensimmäisen haastatteluteeman vastauksista on mahdollista hahmottaa kysymys, miten työ tulisi tehdä. Haastateltavien pohdinta sisälsikin runsaasti erilaisia kuvauksia siitä, mitä asioita työssä tulisi laadun näkökulmasta huomioida. Osa kuvauksista liittyi yksilökohtaiseen työskentelyyn ja asiakkaan kohtaamiseen, ja osa puolestaan yhteistyöhön eri tahojen kanssa. On luonnollista, että nämä haastateltavien työnkuvaan keskeisesti liittyvät sisällöt nousivat merkityksenannoissa esille. Lisäksi esille nousi systeemin toimintaan liittyviä merkityksenantoja, joissa laatua käsiteltiin yksilön ja yhteisen hyvän sekä laadun arvioinnin ja kehittämisen näkökulmista. Nämä merkityksenannot ja laadun systeemisen tarkastelun ulottuvuudet olivat selkeästi marginaalisessa asemassa edellä kuvattuihin yksilö- ja yhteistyöpainotteisiin merkityksenantoihin. Systeemikeskeisten merkityk-

senantojen mielenkiintoisuus nouseekin siitä, että ne rakentuivat usein negaation kautta ja tulivat perustelemaan sitä, miksi työtä ei ole mahdollista tehdä niin laadukkaasti kuin itse toivoisi. Seuraavaksi avaan tarkemmin näitä neljää repertuaaria, jotka ovat yksilökohtainen asiakastyörepertuaari, yhteistyörepertuaari, systeemirepertuaari sekä kehittämisrepertuaari.

5.1.1 Yksilökohtainen asiakastyörepertuaari

Yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarissa tyypillinen tapa jäsentää laatua hahmottui kuvauksista, joita yhdistivät näkemykset siitä, kuinka asiakkaiden kanssa tulisi työskennellä ja kuinka heidät tulisi kohdata. Näissä kuvauksissa laatu tuli lähelle asiakasta; lasta, nuorta ja perhettä. Asiakastyö ja -palvelu tuotettiin oppilashuoltotyöskentelyn ja laadun määrittelyn lähtökohdaksi. Tämän näkökulman ydin on tavoitettavissa seuraavasta sitaatista: *”Jokainen ihminen on ainutkertainen ja arvokas, ja ansaitsee parhaan mahdollisen palvelun.”*

Yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarissa korostui asiakkaan tarpeet ja toiveet, joihin työntekijä omalla toiminnallaan pyrkii vastaamaan. Laatua verrattiin ja mitattiin asiakkaiden tarpeisiin ja odotuksiin: *”Jotenkin mä aattelen, että sillon se on laadukasta, jos joku on kokenut et on saanut jotakin.”* Tästä lähtökohdasta palvelun ominaisuudet suhteutettiin asiakkaan mieltymyksiin ja odotuksiin, jotta saataisiin aikaiseksi hyvä laatu. Työntekijän tehtäväksi jäi tunnistaa nuo mieltymykset ja tarpeet, joita asiakas ei aina osaa itsekään selkeästi ilmaista. Yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarissa korostettiinkin kohtaamistilanteisiin liittyvää asiakkaan osallisuutta ja kuuntelemista, erilaiset näkökulmat hyväksyvää asennetta sekä responsiivisuutta, joka liitettiin palveluiden saatavuuteen, joustavuuteen sekä oikea-aikaiseen reagointiin.

Asiakkaan osallisuuteen liittyviä merkityksenantoja nousi esille laajalti eri yhteyksissä. Haastatellut liittivät sen joko yleisellä tasolla lapsen ja perheen mukaan ottamiseen tai määrittelivät sen kautta työntekijän ja asiakkaan keskinäistä suhdetta: ”*En leiki asiantuntijaa, enkä sanele niitten puolesta.”* Yhteiseksi nimittäjäksi osallisuutta painottaville kuvauksille näytti muodostuvan asiakkaan tilanteen äärelle pysähtyminen ja dialogi-

suus: *”Niin, että ne joille sitä palvelua tuotetaan on siinä osallisina. Silloin puhutaan asiakkaiden tasaveroisesta kuuntelemisesta ja dialogisuudesta”.*

Myös responsiivisuus tuotettiin keskeiseksi työn laatua määrittäväksi tekijäksi. Responsiivisuudelle annetut merkitykset liittyivät palveluiden saatavuuteen, niiden joustavuuteen ja kehittämiseen asiakaspalautteen pohjalta. Haastatellut kokivat tärkeäksi sen, että palvelut ovat nopeasti saatavilla ja asiakkaan toivomalla aikataululla toteutettavissa. Tätä kuvattiin muun muassa seuraavasti: *”Että asiakkaat saa sitä palvelua, jota ne tarvitsee, haluaa ja toivoo (…) ja että siihen pystytään niitten toivomalla aikataululla vastaamaan” tai ”Nuorille laatu on sitä, että asioihin pystytään reagoimaan nopeasti. Kun ne huolet on niin tässä ja nyt.”* Joustavuutta ei tuotettu omana laatuun liittyvänä tekijänä, vaan pikemminkin sen nähtiin sisältyvän responsiivisuuteen, jolloin se tarkoitti joustavaa reagointia asiakkaiden ainutlaatuisiin tilanteisiin. Yksi haastatelluista muotoili sen näin: *”Haluais olla herkkä niille tarpeille ja pystyä reagoimaan niihin sillon kun pitää.”* Responsiivisuutta tuotettiin myös suhteessa asiakaspalautteen hankintaan ja sen hyödyntämiseen. Nämä merkityksenannot liittyivät työskentelyn eri vaiheisiin niin, että palautetta kerättiin joko työskentelyn päättyessä tai sitten välipalautteena seuraavaan tapaan: *”Joskus mä käytän palautekyselyitä (…) et mä tsekkaan vähän sitä, että ollaanko me yhtään oikeilla jäljillä.”*

Oppilashuollossa monet käsiteltävät asiat ovat inhimillisesti koskettavia, joten tärkeiksi työn laatuun liittyviksi tekijöiksi tuotettiin myös luotettavuus, dokumentointi sekä tietosuojaan liittyvien toimintatapojen kunnioittaminen. Luotettavuuteen liittyvät merkityksenannot linkittyivät vahvasti yhteen dokumentoinnin ja salassapidon kanssa: *”Pitäis olla itsestään selvää nää salassapitoasiat ja lupien kysymiset (…) ja kirjaamiskäytännöt, et ne ois ajan tasalla ja luotettavia.”* Haastateltava liitti luottamuksen myös yleisellä tasolla siihen, että häneen voidaan luottaa ammattilaisena.

Yksilöhaastatteluissa haastateltavia pyydettiin muodostamaan oma palvelulupaus. Ne on kuvattu tiivistetysti seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 1. Oppilashuoltotiimin jäsenten palvelulupaukset

KUUNTELEMINEN	”*Lupaan kuunnella pulmasi ja pyrkiä sitten parhaani mukaan siihen reagoimaan*.”
VÄLITTÄMINEN	”*Lupaan olla kiinnostunut ja välittää sinusta ja sinun asioistasi.”*
DIALOGISUUS	”*Asetun asiakkaan kanssa olemaan läsnä ja keskustelemaan dialogissa siitä asiasta."*
PARHAANSA YRITTÄMINEN	”*Parhaasi yritä, mutta mahdottomuuksiin älä ryhdy, jos siihen voi vaikuttaa.”* *”Lupaan yrittää parhaani auttaakseni nuoria tai nuorten perheitä.”*

Mielenkiintoista on, että osa haastatelluista tiivistää palvelulupaukseensa sen asenteen, jolla työhön suhtautuu, ja osa puolestaan heille keskeisen työhön liittyvän periaatteen tai toimintatavan. Yhteistä palvelulupauksille on niissä selkeästi näkyvä asiakaslähtöisyys, asiakkaan kohtaaminen sekä pyrkimys mahdollisimman hyvään palveluun.

5.1.2 Yhteistyörepertuaari

Yhteistyörepertuaariin lukeutuivat aineistossa esiintyvät oppilaan vanhempien mukaan ottamista, oppilashuoltoryhmätyötä, kouluyhteisötason yhteistyötä sekä muuta yhteistyötä koskevat kuvaukset. Kyseiset merkityksenannot esiintyivät aineistossa laajalti ja eri yhteyksissä, mutta erityisesti oppilashuoltotyön laadusta kysyttäessä. Merkityksenantojen painokkuus ei sinänsä ole yllätys, sillä se kuvastaa oppilashuoltotyön perusluonnetta moniammatillisena yhteistyönä. Haastattelun merkityksenannoissa yhteistyöhön liitettiin samaa työn eetosta, mikä yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarissakin nousi esille: *”Työ on laadukasta kokonaisuudessaan silloin, kun kaikki asianosaiset on*

siihen panostanut vakavasti ja tosissaan." Oppilashuoltotyön yhteisöllisestä luonteesta johtuen esille nousi erityisesti toimintatavat ja niihin liittyen avoimuus sekä selkeät ja joustavat tehtävänkuvat.

Avoimuus liitettiin erityisesti oppilashuoltoryhmässä tapahtuvaan ajatusten vaihtoon: *"Mun mielestä on tärkeetä se ajatusten vaihto siinä ryhmässä, että kaikki tuo panoksensa ja näkemyksensä."* Tässä puhutaan moniammatilliseen työhön olennaisesti liittyvästä asiantuntijuuden jakamisesta ja kokonaisvaltaisesti ajateltuna organisaatioiden ja verkostojen kyvystä ratkaista yhteistyössä ongelmia. Asiantuntijuus on näin ollen prosessi, joka ei rajoitu vain yksilön tietotaitoon, vaan voi olla tiimien, työryhmien tai suurempien työyhteisöjen ominaisuus. (ks. esim. Launis & Engeström 1999, 64) Tunnistettu tosiasia on se, että asiantuntijuuden jakaminen on haasteellinen tehtävä kaikenlaisissa organisaatioissa. Tässä työssä hektisyys ja ajan riittämättömyys tuotettiin esteeksi luovemmalle ja laajemmalle ajatusten vaihdolle: *"Enimmäkseen kun ne on ollu näitä oppilastapauksia (...) olis hyvä kun ehdittäis laajemminkin miettiä asioita oppilashuoltoryhmissä."* Kommentti liittyy puheenvuoroon, jossa haastateltava kertoi, että aikaisemmin oppilashuoltoryhmässä yritettiin miettiä asioita koulun kehittämisen kannalta tai laajemminkin koko kunnan näkökulmasta.

Tehtävänkuvaan liittyviä merkityksenantoja nosti esille yksi haastatelluista: *"Tehtävänkuvat ja tontit olis selkeitä, mutta ei tiukkarajaisia."* Hän painotti puheenvuorossaan myös prosessin läpinäkyvyyttä ja sitä, että kaikki tekeminen olisi auki puhuttavissa: *"Että työntekijät keskenään sopii asioista. Laadutonta on se, että asiaa pompotellaan sen takia, että tää ei kuulu mulle."*

Yhteistyörepertuaarissa nousi esille myös se, että työntekijällä ja asiakkaalla saattaa olla erilaisia ajatuksia siitä, ketä kaikkia asia koskettaa ja ketä siihen pyydetään mukaan: *"Haluis, että siihen laatuun liittyis myös se muu ympäristö ja ne tukiverkostot. Eli ite haluais tehdä paljon enemmän sitä yhteistyötä muiden kanssa, mutta nuorella saattaa olla erilaisia toiveita ja ajatuksia siitä, jolloin se nuori ensisijaisesti määrittää sitä työskentelyä."* Merkityksenanto linkittyy yhteen yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarissa esiin nousseen asiakkaan osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden kanssa.

5.1.3 Systeemirepertuaari

Systeemirepertuaariin liittyvät merkityksenannot koskettelivat eri tahojen tarpeiden yhteensovittamisen haasteita sekä toiminnan sopeuttamista resursseihin. Näissä merkityksenannoissa haastatellut kuvasivat kokevansa ristiriitaa laadun ja määrän kesken:

> *”Tavallaan mä haluaisin, että jokaisesta asiakastapaamisesta saisi sen maksimaalisen hyödyn irti. Toisaalta nuorille laatu on sitä, että niihin asioihin pystytään reagoimaan nopeasti. Kun sä reagoit nopeasti, niin se tarkoittaa sitä, että joudut hoitamaan tosi paljon päivässä. Jolloin kyllä se laatu kärsii siitä hektisyydestä.”*

Toinen haastateltava liitti ristiriitaisia ajatuksia siihen, kuinka kaikkia asioita ja työtehtäviä ei pysty hoitamaan samalla tavalla paneutuen. Hän kuvasi tilannetta sanoen: *”Aika ei riitä, että vois kaikki tehtävät tehdä laadukkaasti, siten kun itte aattelee, että mitä olis laadukas työ.”* Haastateltava kertoi törmäävänsä asiaan lähes päivittäin, sillä ajan riittämättömyys konkretisoituu asiakasjonoina. Erityisesti kiireessä jää liian vähän aikaa yhteistyölle: *”Jos olis enemmän aikaa, niin semmosta yhteistyötä eri tahojen kanssa ehtis tehdä enemmän.”* Tässä kohtaa systeemirepertuaari linkittyy yhteen yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarin kanssa siten, että määrälliset tavoitteet (systeemin laatu) asettuivat rajoittamaan yksittäisen asiakkaan tyytyväisyyden maksimointia.

Systeemirepertuaarin esiinnousu haastatteluissa ei ole yllätys, sillä kyseinen laatukäsitys korostuu julkisella sektorilla, jossa yksittäisen asiakkaan tarpeet on suhteutettava muiden asiakkaiden tarpeisiin. Talousarvio ja käytettävissä olevat resurssit luovat toiminnan puitteet, joka usein tarkoittaa sitä, että kaikkien asiakkaiden tarpeita ei voida samalla tavalla tyydyttää. Joudutaan sopeuttamaan toimintaa resursseihin eli tekemään kompromisseja ja priorisointeja. Tällaisessa tilanteessa työntekijä kokee usein edellä kuvatun kaltaisia ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita, sillä pyrkimys hyvään palveluun ja laatuun on ammattihenkilölle todennäköisesti kunnia-asia ja hänen velvollisuuden tunteensa joutuu ristiriitaan käytännön tilanteen kanssa. Michael Lipsky (1980, 71) pitää tätä kaiken ihmistyön perusristiriitana: ”Yhtäältä palveluja annetaan ihmisiltä ihmisille vedoten inhimilliseen vuorovaikutukseen, huolenpitoon ja vastuuseen, mutta toisaalta palvelut on organisoitu erilaisten resurssirajoitusten puitteissa byrokraattisesti, etäännyttävästi ja

ihmisiä tasapäistävästi, mikä ehdollistaa huolenpidon ja vastuun asiakkaista.” Jotkut kirjoittajat (Granholm & Karlöf 1990, 29-31) puhuvatkin julkisen hallinnon kaksista markkinoista, jotka ovat yhtäältä poliittisten päätöksentekijöiden ja toisaalta palvelujen vastaanottajien markkinat. Palveluja tuotetaan ja laatutyötä tehdään koko ajan näiden kahden markkinavoiman puristuksessa.

5.4.1 Kehittämisrepertuaari

Kehittämisrepertuaariin lukeutuivat aineistossa esiintyvät laadun arviointia, seurantaa ja kehittämistä koskevat kuvaukset. Haastateltavat liittivät arvioinnin ja kehittämisen vahvasti omaan asiakastyöhönsä, mutta pohtivat aihetta myös laajemmin työyhteisön käytänteiden tai kuntaorganisaation kokonaisuuden näkökulmista. Laatu linkittyi tässäkin työn sisältöön ja samalla kritisoitiin toiminnan tulosten mittaamista kvantitatiivisesti:

> *”Laatu liittyy siihen mitä sä teet ja miten sä teet. Ei siihen, et kuinka paljon sä teet.”*

> *”Raportoidaan ja kerätään asiakaskäyntejä ja lajitellaan niitä. Mutta se ei oo laadun varmistamista, se on määrän arvioimista ja tilastointia. Se ei kerro laadusta vielä yhtään mitään.”*

Evelyn Brodkin (2008, 323–324) kirjoittaa, että ainakaan pelkkä kvantitatiivinen toiminnan tulosten mittaaminen ei toimi. Kun keskitytään numeroihin, jää vähemmälle huomiolle se, miten asiat käytännössä tehdään. Suoritusten määrällinen laskeminen ja esittäminen voivat antaa vaikutelman työn tuloksellisuudesta ja läpinäkyvyydestä, mutta samalla saattavat hämärtää sitä, mikä on suoritusten todellinen sisältö (Brodkin 2008, 332). Yhtenä ratkaisuna tähän eräs haastateltavista esitti arviointia, johon asiakas otetaan mukaan: *”Kyllähän sitä asiakasprosessia pitää pystyä jollain tapaa arvioimaan. Ja se arviointi tapahtuu joko yhdessä asiakkaan kanssa tai niin, että sitä kysytään asiakkailta.”*

Esille nousi myös merkityksenantoja, jossa haastateltavat pohtivat laadun varmistamista ja kehittämistä päätöksentekoon liittyen. Toinen haastateltavista painotti esimiehen ja

poliittisten päättäjien vastuuta: *”Kyllä mä peräänkuuluttaisin sen puolen erityistä skarppaamista laadunvarmistuksen suhteen. Et työntekijä yksinään asiakkaiden kanssa ei pysty sitä ketjua varmistamaan.”* Toinen haastateltava puolestaan pohti ruohonjuuritason työntekijän roolia suhteessa päätöksentekoon: *”Kyllähän se varmasti vois olla enemmän sitä, että se näkyis päätöksenteossa tai jossain suunnitelmissa, että kuinka paljon painotetaan jotain asiaa.”* Haastateltavan kommentista on tunnistettavissa rakenteellisen työn elementtejä, jossa työntekijät toimivat muutosagentteina ja välittävät arjen tietoa päätöksentekoon. Tämän tyyppinen vaikuttaminen oli kuitenkin haastateltavalle itselleen vierasta. Monet haastateltavista korostivatkin kehittämiskohteiden nousemista käytännön tarpeista:

> *”Et se kehittäminen sellasena luontevana, ei semmosena, että pakolla suolletaan jotain ihan kehittämisen riemusta. Oppilashuollon puolella se liittyy enemmän siihen, että kun havaitaan joku kohta, mitä vois alkaa miettiä tarkemmin, niin se lähtee sieltä ruohonjuuritasolta.”*

> *”Ainahan työhön kuuluu se kehittämisnäkökulma. Semmonen systemaattinen tarkastelu eteen ja taaksepäin on siinä työssä koko ajan läsnä.”*

> *”Mä ajattelen, että se on myös sitä laatua, että niihin missä on sitä vajavuutta, niin myös pyrkii panostamaan tietoisesti enemmän.”*

Käytännön tarpeiden korostumisen lisäksi kommenteista on löydettävissä oppimisen näkökulmaa, joka sekin on pragmatistinen. Luovaa oppimista tapahtuu työprosessien ja elämisen konteksteissa, kun työntekijä saa tietoa ympäristöstään toiminnan ja tekemisen kautta. Tässä pragmatistisessa näkemyksessä todellisuus ei ole staattinen tila, vaan jatkuvasti toiminnassa oleva prosessi, jossa oma aktiivisuus on keskeistä. (Tynjälä 2000, 25.)

5.2 Laadun toteutumisen mahdollisuudet ja ehdot

Laadun toteutumisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin liittyvät merkityksenannot tuotettiin ryhmähaastatteluissa. Yleishuomiona ryhmähaastattelutilanteisiin liittyen voidaan todeta, että tunnelma oli rento ja keskustelu varsin vilkasta. Syntyikin vaikutelma, että ryh-

mähaastattelutilanne oli monelle haastateltavalle yksilöhaastattelua helpompi, sillä siinä oli mahdollista tukeutua toisiin ja kehitellä ajatuksia yhdessä eteenpäin. Yksilöhaastatteluissa jonkin verran esiintyneet kommentit siitä, että kysymykset tuntuvat vaikeilta, puuttuivat ryhmähaasteluista täysin.

Laadun toteutumisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin liittyviä merkityksenantoja leimasi konkreettisuus, ja haastateltavat nostivatkin esille runsaasti erilaisia esimerkkejä oman työnsä arjesta. Merkille pantavaa on se, että haastateltavat lähestyivät kysymyksiä usein negaation kautta nostamalla esiin työn laatua vaikeuttavia tekijöitä. Huomionarvoinen seikka on myös se, että ryhmähaastatteluissa tuotettiin vain kaksi uutta repertuaarikategoriaa. Kyse oli siten pikemminkin yksilöhaastatteluissa esiin nostettujen laadun näkökulmien täydentämisestä ja syventämisestä sekä niiden pohjalta syntyneiden kehittämisajatusten yhdessä pohtimisesta.

Seuraavassa esitellään ensin uudet repertuaarikategoriat, työympäristörepertuaari ja johtajuusrepertuaari, ja sen jälkeen aikaisemmin tuotettujen laadun näkökulmien kehittelyä.

5.2.1 Työympäristörepertuaari

Työympäristörepertuaarissa keskeiset merkityksenannot liittyivät työtilojen asianmukaisuuteen ja toimivuuteen. Tämän repertuaarikategorian esiin nousemista voidaan pitää luonnollisena ja odotettunakin, sillä fyysinen työympäristö toimii kehyksenä itse työlle, ja liittyy olennaisesti työn suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opetussuunnitelman perusteet käsittelevät fyysistä ympäristöä oppimisympäristönä. Opetushallituksen nykymäärityksen mukaan fyysisen oppimisympäristön käsitteellä viitataan koulun fyysisiin tila-, laite- ja välineratkaisuihin (Opetushallitus 2004b, 16). Tässä työssä fyysisestä ympäristöstä käytetään kuitenkin termiä työympäristö, sillä tiloja tarkastellaan erityisesti koulukuraattorin ja -psykologin työn näkökulmasta.

Tapanisen (2006, 62) mukaan koulua fyysisenä työympäristönä voidaan arvioida muun muassa koulun koon, koulun sekä opetustilojen mitoituksen, henkilöstötilojen, sisäilman, lämpöolojen, kosteus- sekä homeongelmien, valaistuksen, kalustuksen, ergonomian, esteettömyyden, ääniolosuhteiden sekä tilojen siisteyden näkökulmasta. Haastatelta-

vat kokivat työtilat tärkeänä työn laatuun vaikuttavana tekijänä. Merkityksenannot tuotettiin pääosin negaation kautta ja esiin nostettiin tekijöitä, joiden kuntoon saattaminen koettiin laadukkaan työn kannalta merkitykselliseksi: sisäilman laatu, työtilojen lämpötila, kuulutusten pakkosyöttö, äänieristys sekä tilojen muunneltavuus. Näistä äänieristys ja tilojen muunneltavuus puhututtivat eniten.

Suurin osa haastatelluista kuvasi työtilojensa äänieristystä riittämättömäksi. Tämän oli koettu vaikuttavan kaksisuuntaisesti: toisaalta työtilaan kantautui häiritseviä ääniä naapuriluokasta tai käytävältä, tai työtilassa käytävä keskustelu kuului oven toiselle puolelle. Yksi haastateltavista kertoi juuri saaneensa tiedon tilanteesta, jossa oppilas oli kuunnellut oven takana, ja kommentoi sitä: *”Kyllähän siinä saattaa joku seisoskella (…) että jos pääsee vaikka tunnilta aikaisemmin. Hyvinkin saattaa kuulla, mitä me puhutaan.”* Työn häiriöttömyyden varmistamisen lisäksi äänieristys liitettiin salassapitoon ja oppilaan oikeusturvaan, joten sen kuntoon saattaminen koettiin tärkeäksi ja kiireelliseksi. Asiaan oli joidenkin työtilojen osalta haettu jo ratkaisua esimerkiksi rakentamalla vahvempi seinä tai asentamalla desipeliovi. Nämä eivät aina kuitenkaan riittäneet varmistamaan häiriöttömyyttä tai yksilön suojaa: *”Mun työhuoneesta kuulee ihan hyvin. Että vaikka on desipeliovi, mutta kun siellä on raot oven välissä.”*

Yksilökohtaisen asiakastyön lisäksi koulukuraattorin ja -psykologin työ voi sisältää vaihtelevan määrän luokka- ja pienryhmätyöskentelyä sekä yhteistyötä opettajien, vanhempien ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä asettaa omat vaatimuksensa myös käytössä olevien tilojen suhteen. Merkittävää on se, onko omassa työhuoneessa riittävästi tilaa, pystyykö sitä muuntelemaan erilaisten asiakastarpeiden mukaan ja toisaalta, millaisia muita tiloja on varattavissa omaan käyttöön. Aihe herätti runsaasti keskustelua ja seuraavanlaisia ajatuksia:

> *”Koen, että pitäis olla sellainen yhteinen pienryhmätila ja palaveritila, jossa voi huoltajia tavata. Eikä sen tarttis olla pelkästään vain meidän käytössä, vaan koko koulun käytössä. Mut et siihen varattas tilaa ja ne ois suht toimivat ja muokattavissa.”*

”Onko sellainen kiva ryhmätyötila, joka on neuvottelutilaksi suunniteltu? Et näitä lasten ja nuorten ryhmiä ois kiva (…) kun ois vähän rennommat tuolit, eikä olis sitä pöytää siinä.”

”Tää on myös ongelma, kun kierrellään eri kouluilla. Että vaikka olis jokaisella se oma hyvä huone, niin mitkä ne tilat on sitten siellä eri kouluilla kun käy.”

Viimeisin puheenvuoro liittyi erityisesti niiden työntekijöiden työympäristöön, joiden tehtävänkuvaan ja vastuualueeseen kuuluu useampi koulu. Kiertävien työntekijöiden käyttöön on harvoin osoitettu omaa, vakituista työtilaa. Niinpä he joko jakavat työtilan muiden toimijoiden kanssa tai sitten käyttävät mitä tahansa sillä hetkellä vapaana olevaa tilaa. On ymmärrettävää, että työtilojen suhteen ei tällaisessa tilanteessa voi juurikaan esittää toivomuksia. Kysymys koskettaa laajemminkin koulun tilojen riittävyyttä ja joustamista joudutaan harjoittamaan arjen muuttuvien tilanteiden mukaisesti.

Työympäristöllä ei ole merkitystä ainoastaan työn toteuttamisen kannalta, vaan se vaikuttaa myös kokonaisvaltaisesti työhyvinvointiin. Muun muassa ympäristön siisteyden ja esteettisyyden on todettu vaikuttavan keskeisesti hyvinvointiin ja viihtymiseen. (ks. Haring 2003; Nuikkinen 2005, 2009; Piispanen 2008). Puitteiden merkittävyys koulussa työskentelevien aikuisten ja oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta nousi haastatteluissa esiin, mutta nämä merkityksenannot olivat selkeästi marginaalisessa asemassa. Työtilojen viihtyvyyttä pohdittiin lähinnä asiakkaiden näkökulmasta: *”Onhan se asiakkaille merkityksellistä, että meet sä just johonkin koppiin. Lapset ei nyt sillai, mutta kyllä aikuiset nyt kattoo, että jaa tällainen (...) että missäs nyt ollaan.”* Toinen haastateltava kertoi asiakkaiden vertailevan työtiloja muiden toimijoiden tiloihin. Hän kertoi myös itse tekevänsä työtilojen vertailua, varsinkin vierailtuaan muiden ammattilaisten työtiloissa. Syvimmillään työtilojen nähtiin viestittävän työn ja asiakkaan arvostamisesta: *”Kyllä se asiakkaan kunnioitus valitettavasti sit siinä kohtaa näkyy, jos niitä ei saada kuntoon.”*

5.2.2 Johtajuusrepertuaari

Johtajuusrepertuaariin liittyvät merkityksenannot käsittelivät esimiesalaissuhdetta, vastuukysymyksiä sekä johtajan roolia oppilashuoltoryhmän toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Johtajuusrepertuaarin esiinnousu ei ole yllätys, sillä oppilashuoltotyö on ihmissuhdetyötä, ja näin ollen henkilöstöjohtajuudelle erityinen haaste. Laitisen ja Hallantien (2011, 46) mukaan oppilashuollon johtamisessa on ensisijaisesti kyse ihmissuhteista huolehtimisesta, osaamisen yhteensovittamisesta ja yhdessä toimimisesta, jolloin vuorovaikutuksen laatu kuten avoimuus, luottamus ja kuunteleminen vaikuttavat niin oppilashuollon kuin sen johtamisenkin onnistumiseen. Haastatellut kokivatkin esimiesalaissuhteessa tärkeäksi kuulluksi tulemisen, vaikuttamisen ja kannustamisen. Seuraavassa kommentissa yhdistyy kuulluksi tuleminen ja vaikuttaminen: *”Kyllä mulla on sellainen kokemus, että me ollaan hyvin pystytty vaikuttamaan päätöksentekoon nimenomaan esimiehen avulla. Jos on ollut jotain, niin sit sitä viestiä on viety hänelle kirjallisena.”* Haastateltavat korostivat kuulluksi tulemisessa ja vaikuttamisessa vuoropuhelua sekä työntekijän omaa aktiivisuutta. Kannustaminen tuli esille lähinnä lisäkoulutuksesta puhuttaessa. Haastateltavien mielestä tässäkin vastuu on työntekijällä itsellään, joka tunnistaa parhaiten omat kehitystarpeensa. Esimiehen tuki korostuu siinä vaiheessa, kun työntekijällä on toiveita lisäkoulutukseen hakeutumisesta. Esimiehen tukea kommentoitiin seuraavasti:

> *”Kyllähän noi mun mielestä meillä pelaa hyvin.”*
>
> *”Kyllä mä aattelen, että siinä on aina ollut semmonen koulutusmyönteisyys.”*
>
> *”Sekin on meistä ittestä kiinni, että jos me haluttais jotain muuta…pitäis ehkä olla aktiivisemmin kehittämässä jotakin.”*

Johtajuutta pohdittiin myös oppilashuoltoryhmätyöhön liittyen. Erityisesti kaivattiin rehtorin vahvempaa näkemystä ja aktiivisempaa otetta oppilashuoltoryhmän työn arviointiin ja kehittämiseen liittyen: *”Eikös se olis sen tehtävä, joka on vastuussa oppilashuollosta (…) varmistaa että se kehittyy?”* Oppilashuoltotyö edustaa ainutlaatuista ryhmätyön muotoa, eikä ole itsestään selvää kuinka hyvin työntutkimuksen piirissä, usein kaupallisella alalla, tehtyä tiimityöntutkimusta voidaan soveltaa koulukontekstiin.

Puheenjohtajuuden merkityksen nousu oppilashuollon toiminnan kannalta keskeiseksi tekijäksi on kuitenkin tulos, joka on mielenkiintoista rinnastaa muualla saatuihin tiimityötutkimusten tuloksiin. Cohen ja Bailey (1997) kävivät läpi meta-analyysissään yli 200 tutkimusta, joissa oli tutkittu tuloksellisen tiimityön edellytyksiä erilaisissa yhteyksissä. Tutkimuksessa havaittiin, että toimivalla johtajuudella oli keskeinen merkitys ryhmän toiminnalle erityisesti silloin, kun ryhmän tehtävä oli koordinoida ja ohjata ryhmän ulkopuolella tehtävää työtä. Tämän voidaan nähdä vastaavan suuressa määrin myös oppilashuoltoryhmän tehtävänkuvaa ja vastuualuetta.

Kehittämisehdotuksena oppilashuoltoryhmän työn arviointiin ja kehittämiseen liittyen tuotettiin arvioinnin sisällyttäminen ryhmätyön rakenteisiin: *”Jos näitä oppilashuoltoryhmiä mietitään, niin varmaan se, että päätettäis, että joku kerta olis tämmönen missä mietittäis sen ryhmän toimintaa, eikä niitä oppilasasioita.”* Erilaisille kehittämisajatuksille ja niiden toteuttamiselle toivottiin myös systemaattista seurantaa, etteivät hyvät ideat jäisi arjen jalkoihin. Tästä haastateltavilla oli paljon kokemusta: *”Muistanko mä oikein, että kaikki oli jotenkin innostuneita, että sen oman koulun asioita saatiin siinä puitua ja että nyt niitä jalostetaan eteenpäin. Mutta sitten taas arki tuli.”*

5.2.3 Yksilökohtaisen asiakastyön laadun kehittelyä

Yksilökohtaisen asiakastyön laadun kehittelyssä keskeiset merkityksenannot liittyivät asiakasmääriin ja työajan jakautumiseen. Laatua vaikeuttavaksi tekijäksi nostettiin liian suuri asiakasmäärä, jolloin yksittäisen asiakkaan asioihin paneutumiseen ei jää riittävästi aikaa ja kokonaisuuden hallinta vaikeutuu. Tämä on johtanut tilanteeseen, jossa työn laadusta on oltu tietoisestikin valmiita tinkimään suuremman asiakasmäärän palvelemiseksi: *”Mä oon valinnut sen tien, että vähän tingin siitä laadusta, jotta mä pystyn palvelemaan paremmin niitä asiakkaita.”*

Omat reunaehtonsa ja haasteensa asiakastyölle tuottaa myös koulun aikataulutusrytmi; lähinnä lyhyet välitunnit ja rytmin vaihtelevuus. Ihannetilannetta kuvattiin sellaiseksi, jossa aikataulurytmi olisi aina tasainen tai jossa asiakkaita voisi ottaa vastaan vain joka toinen tunti: *”Kyllä se ihanne olis varmaan se, ettei tarviis ottaa kuin joka toinen tunti, miten se jossain organisaatioissa meneekin. Mutta mä en näe, että se on mun omassa*

työssä realismia, että sä puolet asiakkaista tiputat pois.” Asiakasmäärä ja välittömän asiakastyön hallitsevuus ajankäytössä heijastui työhön siten, että asiakastyön valmistelulle ja suunnittelulle koettiin jäävän liian vähän aikaa. Haastateltavat eivät kuitenkaan esittäneet mitään prosentuaalisia arvioita työajan jakautumisesta. Talentian (sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö) linjauksen mukaan työajan tulisi jakautua siten, että asiakkaiden parissa suoraan käytettävään työhön käytetään korkeintaan 60 % työajasta. Vastaavasti 40 % työajasta tulee käyttää niin sanottuun välilliseen asiakastyöhön, jolla tarkoitetaan kehenkään asiakkaakseen suoraan yksilöimättä kohdistuvaa yhteistyötä, suunnittelua, kehittämistä, omaa tai työyhteisön ammatillista kehittymistä ja koulutusta, työnohjausta sekä vaikuttamista. (Talentian linjaukset, 3-4.) Huomattavaa on se, että koulukuraattorien ja -psykologien asiantuntijatyö on aina lähtökohtaisesti asiakastyötä, asiakkaan hyväksi tehtävää työtä, tehtiinpä sitä asiakkaan kanssa suoraan vastaanotolla tai ilman asiakkaan läsnäoloa kokouksissa, työnohjauksessa tai koulutuksessa. Kaikki työ vaikuttaa asiakasprosessiin tavalla tai toisella, välittömästi tai välillisesti. Toinen huomioitava seikka on se, että joissain työtehtävissä voi olla hankalaa mitata työmäärää pelkästään asiakkuuksien määrän perusteella. Saman työntekijänkin eri työtehtävien sisällöt ja asiakkaat eroavat vaativuustasoltaan ja tilannekohtaisesti. Toisin sanoen asiakasmäärään sisältyy hyvin eri tavalla työllistäviä asiakkuuksia ja työskentelyn intensiivisyys on riippuvainen myös meneillään olevan asiakasprosessin vaiheesta.

Kuten yksilöhaastattelukierroksellakin nousi esiin, jokainen työntekijä haluaa mahdollisuuden tehdä työnsä ammatillisesti kestävällä ja laadukkaalla tavalla. Tämän vuoksi on tärkeää hahmotta asiakkaiden määrää ja työajan jakautumista, ja käydä siitä myös yhteistä keskustelua. Työntekijän osaamisen ja työn vaatimusten optimaalisella kohtaamisen tasolla syntyy työniloa ja sellaista työn laatua, jota asiakkaat tarvitsevat ja johon he ovat oikeutettuja.

5.2.4 Yhteistyön laadun kehittelyä

Yhteistyön laadun kehittelyssä esille nousi merkityksenantoja, joissa haastateltavat pohtivat laadukkaan yhteistyön mahdollistavia tekijöitä sekä palautteen antamisen merkitystä yhteistyön kehittymiselle. Palautteen merkitys tunnistettiin, mutta samalla todettiin, että sekä palautteen antamisessa että sen hyödyntämisessä olisi vielä paljon kehitet-

tävää. Palautteen antamisessa haastateltavat korostivat avoimuutta ja palautteen yksilöintiä: *”Jos on pulmia, niin se pitäis pystyä käsittelemään kasvotusten, eikä mennä kantelemaan niin sanotusti eteenpäin. Et se ei paranna yhteistyötä.”* Palautteen yksilöinnillä haluttiin välttää sekavuutta, turhia väärinkäsityksiä ja loukkaantumisia. Kasvokkain saadun palautteen lisäksi kaivattiin systemaattisempaa palautekyselyiden hyödyntämistä esimerkiksi oppilashuoltoryhmän yhteistyöhön liittyen: ”*Systemaattista palautetta ei ole kerätty ainakaan meillä, mutta suullista palautetta tulee opettajilta paljon, eikä se ole hyvää. Opettajat eivät tuo välttämättä asiaa oppilashuoltoryhmään, koska kokevat, että siitä ei ole mitään hyötyä.”* Palautteen kerääminen asiakkailta nähtiin luontevimmaksi tilanteessa, jossa halutaan tarkistaa yhteisen prosessin ja työskentelyn suuntaa. Tällöin palaute toimii keskustelun välineenä, eikä ole tarkoitettu vain työntekijän työn arvioimiseen. Palautteen kerääminen myös erilaisten ryhmäprosessien jälkeen koettiin antoisaksi ja ryhmämuotoisten menetelmien edelleen kehittämistä tukevaksi.

Ryhmähaastattelun merkityksenannoissa pohdittiin myös laadukkaan yhteistyön mahdollistavia tekijöitä, joita olivat työntekijöiden pysyvyys ja tuttuus sekä keskinäinen luottamus. Henkilösuhteilla onkin tunnetusti suuri merkitys moniammatillisen yhteistyön toteutumiselle. Valtiontalouden tarkastusviraston raportin (2007) mukaan kuntatasolla suurimmat ongelmat eivät niinkään johdu sektorirajojen ylittämisen vaikeudesta, vaan yksittäisistä henkilösuhteisiin liittyvistä ongelmista, joiden on koettu korostuvan erityisesti pienillä paikkakunnilla. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007, 64.) Haastateltavat korostivatkin asioiden yhdessä sopimista ja paperille asti laittamista, ”*ettei se olisi työntekijöiden tuttuudesta tai pysyvyydestä kuitenkaan kiinni.*” Kirjaamisen koettiin sitouttavan paremmin yhdessä sovittuihin periaatteisiin ja käytänteisiin. Pelisääntöjen ja vastuiden kirjaaminen on erittäin tärkeää sellaisen toiminnan kannalta, joka oppilashuoltotyön tavoin tapahtuu eri hallinnonalojen (sosiaali-, terveys- ja sivistystoimen) risteyskohdassa. Ilman selkeitä vastuunjakoja ja pelisääntöjä vaarana on pahimmillaan väliinputoaminen, jolloin yhteisestä asiakkaasta tuleekin ”ei kenenkään”-asiakas. (Seikkula & Arnkil 2009, 38.)

Yhteistyön toimivuuteen liittyen käytiin keskustelua myös tiedottamisesta. Aihe jakoi mielipiteitä. Jotkut haastateltavista olivat sitä mieltä, että eri ammattilaisten välillä on liian vähän tietoa toistensa työn sisällöstä ja työkäytännöistä. Tätä kommentoitiin seu-

raavasti: *”Sitä ei käytännössä tiedä yhteistyökumppanit, ees hyvät, mitä me oikeesti tehdään. Ja opettajat (…) vaikka mä koen, että mulla on tosi hyviä suhteita opettajiin, niin ei ne tiedä mitä mä teen. Pomosta puhumattakaan.”* Joillakin haastateltavilla oli puolestaan ihan erilainen kokemus: *”Sanotaanko, että jos joku on läsnä, niin ei voi mennä ohi. Et kyl tietoo on hirveen monesta tuutista.”* Kyseisen puheenvuoron käyttäjä halusi vastuuttaa myös kuulijoita ja jatkoi: *”Me ei voida lukea kenenkään ajatuksia. Mun mielestä kuulijalla on se vastuu tai sillä, joka jää epätietoisuuteen. Niin sillon pitää aikuisen ihmisen kysyä.”* Yhteistyökumppaneihin liittyvän tiedottamisen lisäksi todettiin, että oppilashuoltotyöstä tiedotetaan säännönmukaisesti useilla foorumeilla: internetsivuilla, koulujen ilmoitustauluilla, vanhemmille lähetettävissä tiedotteissa, info-tv:ssä, vanhempainilloissa sekä erilaisissa yhteistyö- ja verkostopalavereissa. Asiallinen ja ajantasainen tiedotus parantaa yhteistyötä, saavutettavuutta ja luottamusta, ja hyväksi todettuja käytänteitä tulee jatkaa.

Kehittämisajatuksena nostettiin esiin perehdyttämiskansion koostaminen: *”Mä ajattelen, että meillä pitäis olla perehdyttämiskansio. Se helpottais, että ne olis kirjallisena ne asiat.”* Kommentti liittyy oikeastaan kaikkeen edellä kuvattuun keskusteluun, sillä kansiosta löytyisi niin ajantasaiset yhteystiedot kuin yhdessä sovitut periaatteet ja käytänteetkin. Haastateltavien mukaan keskeistä olisi koota tiedot kirjalliseen muotoon, yhteen paikkaan ja helposti saataville. Kansion myötä olisi mahdollista kehittää yhdenmukainen ja vakiintunut perehdyttämiskäytäntö, joka tukisi uuden työntekijän sopeutumista niin omaan työhön kuin työyhteisöönkin. Perehdyttämistä voidaan siten ajatella palveluksena sekä työntekijälle että organisaation toiminnan laadulle.

Vastuu perehdyttämiskansion koostamisesta koettiin yhteiseksi, sillä *”ei kukaan sellaista yksin edes pystyisi tekemään.”* Haastateltavat eivät avanneet yhteistä vastuuta tarkemmin, eivätkä pohtineet esimerkiksi esimiehen roolia ja vastuuta perehdytyksessä. Yleisesti esimiehen nähdään olevan vastuussa siitä, että organisaatiossa on olemassa perehdyttämisprosessi ja että siihen on käytettävissä tarvittavat voimavarat. (Hyppänen 2007, 194–195.)

5.2.5 Kehittämisen laadun kehittelyä

Kehittämisen laadun kehittelyssä keskeiset merkityksenannot liittyivät laadun arviointiin, seurantaan ja kehittämiseen. Haastateltavat pohtivat aihetta oppilashuoltotiimin ja oppilashuoltoryhmätyön sekä laajemminkin kuntatasoisen kehittämisen näkökulmista. Kehittämisehdotuksena tuotettiin arvioinnin sisällyttäminen rakenteisiin. Tätä kommentoitiin seuraavasti:

> *”Jos näitä oppilashuoltoryhmiä mietitään, niin varmaan se, että päätettäis, että joku kerta olis tämmönen missä mietittäis sen ryhmän toimintaa, eikä niitä oppilasasioita.”*

> *”Että voistais vaikka sopia, että kevään lopuksi ja syksyn lopuksi katotaan, että mitä me tän syksyn tai kevään aikana on mietytty.”*

Arvioinnin tuominen rakenteisiin edellyttää ajan varaamista yhteiselle keskustelulle. Jotta arvioinnista voisi muodostua kehittyvä prosessi, kehittämisajatukset ja käytännöntoteutus täytyy kirjata ylös. Oppilashuoltotiimi toivoikin systemaattista seurantaa, etteivät hyvät ideat jäisi arjen jalkoihin. Arvioinnin ja kehittämisen haasteet nousevat tänä päivänä muun muassa siitä, että työn tekemisen ja organisoinnin tavat ovat jatkuvassa muutoksessa. Usein edellistä uudistusta ei ole edes vielä ehditty viedä läpi, kun jo seuraava on tulossa. Erilaiset muutostarpeet kasautuvat ja lomittuvat työhön. Miten muutosten keskellä on mahdollista hahmottaa ne tärkeimmät kehittämishaasteet? Ratkaisuksi tähän oppilashuoltotiimi tuotti säännölliset tapaamiset ja ajan varaamisen yhteiselle keskustelulle sekä dokumentoinnin: *”Käytännössä se olis sitä, että pitäis sopia säännölliset tiimit, missä sit mentäis aina joku asia. Keskityttäis aina siihen yhteen asiaan ja mietittäis kuka tekee ja mitäkin. Ja kirjattais se ylös.”*

Tiimitasoisen keskustelun ja kehittämisen lisäksi haastateltavat pohtivat henkilöstön osallistumista muutostarpeiden yleisempäänkin arviointiin. Kehittämistä koordinoidaan kuntatasolla usein erilaisten työryhmien ja hankkeiden kautta, joihin kutsutaan mukaan asiantuntijajäseniä. Haastateltavien mukaan oppilashuollollinen edustus on huomioitu näissä kiitettävästi. Toisaalta osallistuminen ja vaikuttaminen herättivät ristiriitaisia ajatuksia. Sen nähtiin vievän aikaa asiakastyöstä: *”Siinä on mun mielestä myös se aika. Ois*

paljon hyviä juttuja, mutta sitten (…) mulla on vakaakupissa se yksilö, joka on paljon painavampi." Nousiaisen ja Piekkarin (2007, 23) mukaan osallistumiseen vaikuttaa kaksi olennaista asiaa: omakohtainen kiinnostus osallistua ja vaikuttaa sekä tarjolla olevat mahdollisuudet. Haastateltavien kuvauksen perusteella erilaisia osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuusia on tarjolla, jos siihen vain löytyy omakohtaista kiinnostusta. Omakohtainen kiinnostus ja arviointi- ja kehittämistyön kokeminen arvokkaaksi vähentäisi todennäköisesti ristiriitaa myös ajankäytön suhteen.

5.3 Yhteenveto merkityksenannoista

Edellä esiteltyjen ja kuvattujen merkityksenantojen pohjalta hahmottuu kuva niistä määrityksistä, joita laatu on oppilashuoltotyön kontekstissa ja oppilashuoltotiimin tuottamana saanut. Merkityksenantojen pohjalta voidaan todeta, että laatu asettuu työntekijöiden kuvauksissa jäsentämään oppilashuoltotyöskentelyä ja sen eri osa-alueita laajasti. Työntekijöiden lähestymistapa oppilashuoltotyön laadun määrittelyyn ja sen sisältöjen tuottamiseen on konkreettinen ja moniulotteinen; laatua lähestytään yhtä lailla työntekijän toiminnasta, asiakkaan näkökulmasta kuin laajemminkin yhteistyön ja verkostojen näkökulmasta. Laatua myös määritellään rohkeasti tuomalla esiin sekä oppilashuoltotyön reunaehtoja että käytännössä havaittuja epäkohtia. Määrittelyssä ei myöskään unohdeta ajankohtaisia kehittämistrendejä, kuten osallistamista, arviointia tai erilaisten palautteiden keräämistä ja hyödyntämistä.

Yksilökohtaiseen asiakastyöhön liittyvissä merkityksenannoissa laatu tulee lähelle asiakasta; lasta, nuorta ja perhettä. Laadun sisällöksi tuotetaan hyvin tehty työ eli se, että asiakas tulisi aina mahdollisimman hyvin palvelluksi. Laadun merkityksenannot sisältävätkin runsaasti kuvauksia siitä, kuinka asiakkaiden kanssa tulisi työskennellä ja kuinka heidät tulisi kohdata. Toisaalta esille nostetaan myös työn laatua heikentäviä ja ristiriitaisia tuntemuksia aiheuttavia tekijöitä kuten liian suuret asiakasmäärät, ja välillisen ja välittömän työajan jakautumisen epätasapaino.

Yhteistyöhön liittyviä merkityksenantoja esiintyi aineistossa laajalti ja eri yhteyksissä. Merkityksenantojen painokkuus ei ole yllätys, sillä se kuvastaa oppilashuoltotyön perusluonnetta moniammatillisena yhteistyönä. Esille nousi erityisesti toimintatavat ja

niihin liittyen avoimuus sekä selkeät ja joustavat tehtävänkuvat. Yhteistyön laatu kiteytettiin ajatukseen siitä, että työ on kokonaisuudessaan laadukasta silloin, kun kaikki asianosaiset panostaa siihen vakavasti ja tosissaan. Tunnistettu tosiasia on kuitenkin se, että asiantuntijuuden jakaminen on haasteellinen tehtävä kaikenlaisissa organisaatioissa. Tässä työssä arjen hektisyys ja ajankäytön painottuminen asiakastyöhön tuotettiin esteeksi luovemmalle ja laajemmalle vuoropuhelulle ja yhteistyölle. Esille nostettiin myös tarve yhteisten pelisääntöjen ja periaatteiden kirkastamisesta. Tämä vaatisi yhteistä aikaa ja keskustelua eri toimijoiden kanssa, mutta myös yhdessä sovitun dokumentointia. Kehittämisajatuksena nostettiin esiin perehdyttämiskansion koostaminen. Kansion myötä olisi mahdollista kehittää yhdenmukainen ja vakiintunut perehdyttämiskäytäntö, joka tukisi uuden työntekijän sopeutumista niin omaan työhön kuin työyhteisöönkin.

Työympäristöön liittyvissä merkityksenannoissa laatu liitettiin työtilojen asianmukaisuuteen ja toimivuuteen. Näiden merkityksenantojen esiin nousemista voidaan pitää luonnollisena, sillä fyysinen työympäristö toimii kehyksenä itse työlle, ja liittyy olennaisesti työn suunnitteluun ja toteuttamiseen. Merkityksenannot tuotettiin pääosin negaation kautta ja esiin nostettiin tekijöitä, joiden kuntoon saattaminen koettiin laadukkaan työn kannalta tärkeäksi: sisäilman laatu, työtilojen lämpötila, kuulutusten pakkosyöttö, äänieristys sekä tilojen muunneltavuus. Näistä äänieristys ja tilojen muunneltavuus puhututtivat eniten. Äänieristyksen asianmukaisuudella varmistetaan sekä työtilan häiriöttömyys että oppilaan oikeusturva (salassapito). Työtilojen muunneltavuutta pohdittiin erilaisiin asiakasatarpeisiin liittyen. Merkittäväksi koettiin se, onko omassa työhuoneessa riittävästi tilaa, pystyykö sitä muuntelemaan erilaisten tarpeiden mukaan ja toisaalta, millaisia muita tiloja on varattavissa omaan käyttöön. Syvimmillään työtilojen nähtiin viestittävän työn ja asiakkaan arvostamisesta.

Johtajuuteen liittyvissä merkityksenannoissa nousi esiin esimiesalaissuhde, vastuukysymykset sekä johtajan rooli toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Esimiesalaissuhteessa koettiin tärkeäksi kuulluksi tuleminen, vaikuttaminen ja kannustaminen. Haastateltavat korostivat vuoropuhelua sekä työntekijän omaa aktiivisuutta. Johtajuutta pohdittiin myös oppilashuoltoryhmätyöhön liittyen, johon haastateltavat kaipasivat rehtorin vahvempaa näkemystä ja aktiivisempaa otetta erityisesti ryhmän työskentelyn arviointiin ja kehittämiseen liittyen. Kehittämisessä keskeinen kysymys on se, miten on mahdollista hahmottaa ne tärkeimmät kehittämishaasteet? Ratkaisuksi tähän oppilashuolto-

tiimi tuotti säännölliset tapaamiset ja ajan varaamisen yhteiselle keskustelulle. Kehittämisehdotuksena tuotiin esiin myös arvioinnin sisällyttäminen oppilashuoltoryhmätyön rakenteisiin. Erilaisille kehittämisajatuksille ja niiden toteuttamiselle toivottiin systemaattista seurantaa, etteivät hyvät ideat jäisi arjen jalkoihin.

Kehittämiseen liittyvissä merkityksenannoissa käsiteltiin laadun arviointia, seurantaa ja kehittämistä. Haastateltavat pohtivat aihetta oppilashuoltotiimin ja oppilashuoltoryhmätyön sekä laajemminkin kuntatasoisen kehittämisen näkökulmista. Merkityksenannot kietoutuivat osittain yhteen johtajuusrepertuaarin merkityksenantojen kanssa, mikä on ymmärrettävää. Onhan johtajan rooli laadun arvioinnissa ja kehittämisessä keskeinen. Kehittämisehdotuksena tuotettiin arvioinnin sisällyttäminen rakenteisiin. Arvioinnin tuominen rakenteisiin edellyttää ajan varaamista yhteiselle keskustelulle. Jotta arvioinnista voisi muodostua kehittyvä prosessi, kehittämistavoitteet sekä käytännön toteutus ja vastuut täytyy kirjata ylös. Tiimi- ja ryhmätasoisen kehittämisen lisäksi haastateltavat pohtivat henkilöstön osallistumista muutostarpeiden yleisempäänkin arviointiin. Kuntatasolla kehittämistä koordinoidaan usein erilaisten työryhmien kautta. Haastateltavien mukaan oppilashuollollinen edustus on huomioitu työryhmissä kiitettävästi. Toisaalta osallistuminen ja vaikuttaminen herättivät myös ristiriitaisia tuntemuksia, sillä sen nähtiin vievän aikaa asiakastyöstä.

6 OPPILASHUOLTOTIIMIN LAADUN MERKITYKSENANTOJEN SUHDE LAATUKÄSIKIRJAAN

Luvussa verrataan oppilashuoltotiimin laadun merkityksenantoja laatukäsikirjan kriteereihin ja arvioidaan, ovatko ne tasapainoisessa suhteessa toisiinsa. Samalla luku vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen. Laatukäsikirjassa kriteerit jakautuvat kymmeneen laatukorttiin, joiden aiheet on esitelty aikaisemmin tässä työssä. Oppilashuoltotiimin merkityksenantojen ja laatukriteereiden suhteen tarkastelussa edetään näitä laatukäsikirjan osa-alueita hyödyntäen. Joitakin osa-alueita on kuitenkin yhdistetty tai jätetty kokonaan tarkastelun ulkopuolelle (opetussuunnitelman toteuttaminen ja opetusjärjestelyt), sillä haastatteluissa ei noussut esiin niihin liittyviä merkityksenantoja.

6.1 Johtaminen

Koulun johtamisessa on keskeistä opetussuunnitelmaan kirjattujen kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttaminen. Johtaminen on väline, jolla tavoitteet saavutetaan yhteistyössä koulun henkilöstön kanssa. Oppilashuollon kannalta on oleellista, että tavoitteiden toteutumisen ymmärretään edellyttävän jokaisen työntekijän panosta ja että johtamisen avulla luodaan suotuisat olosuhteet moniammatilliselle yhteistyölle. Hyvän henkilöstöjohtamisen avulla voidaan vahvistaa koulua sosiaalisena yhteisönä, jossa kaikkien osaamista arvostetaan ja toimitaan yhdessä. (Laitinen & Hallantie 2011, 42.)

Oppilashuollon johtamiseen liittyvä rehtorin tehtävä on huolehtia siitä, että kaikki toimijat aidosti osallistuvat ja sitoutuvat kouluyhteisön hyvinvointia ylläpitävän toimintakulttuurin kehittämiseen. Lisäksi rehtorin on huolehdittava, että kaikki opettajat opetus- ja kasvatustehtävää toteuttaessaan seuraavat oppilaittensa hyvinvointia ja koulunkäyntiä, ja osallistuvat oppilashuollolliseen yhteistyöhön. Koulun kokonaisuuden johtamisen näkökulmasta on siis tärkeää, että oppilashuoltoa ei mielletä irrallisena opetuksesta. Koulun arjessa huolenpito oppilaasta on paitsi opetusta myös oppilashuoltoa ja vastaavasti oppilashuollon asiantuntijuutta voidaan hyödyntää opetuksessa. (Laitinen & Hallantie 2011, 42.)

Laatukäsikirjan kriteereissä johtamisen keskeinen tehtävä onkin edistää perustehtävän toteutumista sekä luoda edellytykset hyvälle oppimiselle ja opettamiselle. Tärkeää on myös vuorovaikutteinen toimintatapa, sisäinen ja ulkoinen yhteistyö, yhteisön vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen sekä osaamisen kehittäminen. (Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012, 7.)

Oppilashuoltotiimin haastatteluissa johtamista lähestyttiin käytännönläheisesti esimiesalaissuhteeseen ja oppilashuoltoryhmätyöhön liittyvänä tekijänä. Esimiesalaissuhteessa koettiin tärkeäksi kuulluksi tuleminen, vaikuttaminen ja kannustaminen. Henkilökohtaisten kehittämiskohteiden tunnistamisessa ja osaamisen kehittämisessä oma aktiivisuus ja esimiehen tuki koettiin merkityksellisiksi. Haastateltavat kuvasivat työympäristöään koulutusmyönteiseksi ja kokivat saaneensa tukea ammatilliselle kehittymiselle. Oppilashuoltoryhmätyöhön liittyen haastateltavat kaipasivat rehtorin vahvempaa näkemystä ja aktiivisempaa otetta erityisesti työskentelyn arviointiin, kehittämiseen ja seurantaan liittyen. Laatukäsikirjassa mainitut yhteisön vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen eivät siten tällä hetkellä, ainakaan oppilashuoltotyön näkökulmasta, toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Kaivataan enemmän aikaa yhteistyölle sekä vuorovaikutteisen toimintatavan vahvistamista. Sen myötä on mahdollista koota ajantasaista tietoa ja kentän kokemuksia kehittämistyön pohjaksi sekä saada yhteinen asiantuntemus tehokkaammin hyödynnetyksi.

6.2 Henkilöstö

Henkilöstöresurssit ovat noin 70–80 % opetustoimen vuosibudjetista, joten henkilöstö on merkittävin toiminnan laadun ylläpitäjä ja opetuksen jatkuvan kehittämisen voimavara (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 17). Laatukäsikirjan kriteereissä painotetaan onnistuneita rekrytointeja ja henkilöstön pätevyyttä sekä sitä, että henkilöstöä on riittävä määrä. Henkilöstön motivaatiota ja sitoutumista tuetaan perehdyttämällä, täydennyskoulutuksella sekä työhyvinvointiin riittävissä määrin resursoimalla. (Laatukäsikirja 2012, 8.)

Oppilashuoltotiimin haastatteluissa laatukäsikirjan kriteereissä mainittuja tekijöitä tuli esiin useassa eri repertuaarikategoriassa. Yksilökohtaisen asiakastyön repertuaarissa

nousi esiin liian suuret asiakasmäärät sekä välillisen ja välittömän työajan jakautumisen epätasapaino. Laatukriteereissä henkilöstön riittävää määrää ei ole avattu tarkemmin. Mielenkiintoinen kysymys onkin, mistä kaikista näkökulmista henkilöstön riittävyyttä olisi tarpeen arvioida. Mikä on esimerkiksi asiakkaiden kannalta riittävä henkilöstön määrä tai mikä puolestaan on henkilöstön jaksamisen ja työn laadun näkökulmasta riittävää? On myös vaikea sanoa, missä määrin liian suuriksi koetuissa asiakasmäärissä on kyse juuri henkilöstön määrästä ja miten kokemukseen vaikuttavat esimerkiksi työn organisointi, toimintakulttuuri ja -tavat.

Mankan ja Hakalan mukaan (2011, 7) tulevaisuuden arvon muodostumisen lähteeksi onkin noussut aineellisten resurssien sijasta uudistumiskyky ja innovatiivisuus. Tavanmukaisia voimavaroja, esimerkiksi työntekijöiden määrää, ei välttämättä enää voida lisätä, vaan työtä olisi tehtävä uudella tavalla. Työntekijöissä piilevät siis tulevaisuuden menestymisen mahdollisuudet, mutta jotta tämä resurssi olisi käytettävissä, siitä on pidettävä huolta. Inhimillistä tuottavuutta pystytään lisäämään henkilöstön työhyvinvointia edistämällä. Pelkästään yksilön hyvinvoinnin edistämisellä ei tähän kuitenkaan päästä, vaan työhyvinvointi on ymmärrettävä koko työyhteisön toimivuuden kehittämiseksi. Työyhteisön toimivuuden tukemiseen liittyen oppilashuoltotiimi ilmaisi tyytyväisyyttä täydennyskoulutusmahdollisuuksiin sekä työ hyvinvoinnin resursointiin (esim. työnohjaus). Haastateltavat korostivat näissä oman aktiivisuuden roolia. Kehittämisajatuksena nostettiin esiin perehdyttämiskansion koostaminen. Kansion myötä olisi mahdollista kehittää yhdenmukainen ja vakiintunut perehdyttämiskäytäntö, jota toistaiseksi ei ole ollut. Tavoitteena olisi myös säilyttää organisaation yhtenäiset käytännöt ja toimintojen selkeys henkilöstön uusiutuessa. Perehdyttäminen voidaan siten nähdä palveluksena niin uudelle tulokkaalle kuin myös organisaation toiminnan laadun säilyttämiselle (Viitala 2004, 259).

6.3 Oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki

Kouluyhteisön turvalliseen arkeen kuuluvat oppilaiden hyvinvointia tukevat rakenteet ja toimintakulttuuri. Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset puitteet ovat kunnossa ja koulussa vallitsevista toimintaperiaatteista on sovittu. Jokaisen opettajan työhön kuuluu arjen huolenpito oppilaasta. Arjen huolenpitoa on myös se, että asiat otetaan puheeksi oppi-

laan vanhempien kanssa riittävän ajoissa. Tuella ja hoidolla tarkoitetaan koulussa kouluterveydenhuollon sekä koulukuraattorin ja koulupsykologin asiakastyötä. Mikäli koulussa arjen huolenpito ei pysty tarjoamaan oppilaalle riittävästi tukea, vanhempien kanssa selvitetään oppilaan tilannetta, ja sovitaan perheen ja oppilaan ohjaamisesta koulun ulkopuolisiin palveluihin. (Hallantie 2005, 202–204.)

Oppilashuoltoryhmät tarjoavat kouluille hyvän rakenteen toteuttaa moniammatillista yhteistyötä, mutta oppilashuoltoryhmien säännölliset kokoontumiset eivät yksinään riitä tuottamaan laadukasta yhteistyötä. Työn tuloksellisuus edellyttää ryhmältä muun muassa hyviä vuorovaikutustaitoja, avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä sekä selkeää ja puolueetonta johtamista, mikä asettaa ryhmien puheenjohtajien työhön omat haasteensa. Olennaista on myös yhteisesti sovitut toimintamallit, suunnitelmat ja tavoitteet sekä säännöllinen työn arviointi. (Karila & Nummenmaa 2001, 147).

Laatukäsikirjan kriteereissä korostuu toimintamallien yhtenäisyys, työ- ja vastuujaon sekä menettelytapojen ja prosessien toimivuus eri tasoilla, nivelvaiheissa ja yli sektorirajojen. Kriteerien mukaan koulussa kehitetään ja käytetään joustavia toimintamuotoja ja moniammatillisessa yhteistyössä sovittuja malleja (esim. varhainen puuttuminen). Erilaisten ongelmatilanteiden hoitamiseen on olemassa selkeät, yhdessä sovitut toimintatavat. Tuen järjestäminen on suunnitelmallista, systemaattista ja hyvin dokumentoitua. Oppilaan tuen järjestäminen, oppilashuolto ja ohjaus suunnitellaan ja niiden toteutumista seurataan ja arvioidaan kiinteässä yhteistyössä huoltajien kanssa. (Laatukäsikirja 2012, 17.)

Oppilashuoltotiimin merkityksenannoissa laatu liitettiin toimintatapoihin ja niissä erityisesti avoimuuteen sekä selkeisiin ja joustaviin tehtävänkuviin. Avoimuus liitettiin oppilashuoltoryhmässä tapahtuvaan ajatustenvaihtoon ja moniammatilliseen työhön olennaisesti liittyvään asiantuntijuuden jakamiseen. Tilanteeseen ei oltu täysin tyytyväisiä, sillä työn hektisyys ja ajan riittämättömyys koettiin esteeksi luovemmalle ja laajemmalle ajatusten vaihdolle. Oppilashuoltoryhmien toiminta painottuu usein akuuttien oppilasasioiden hoitamiseen, jolloin aikaa jää niukalti suunnitelmalliseen kouluyhteisön toimintakulttuurin (ks. esim. Naukkarinen 1999, 38–59) ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen tai oppilashuoltoryhmän työn arviointiin.

Yhteisen ajan ja keskustelun lisäksi oppilashuoltotiimi painotti yhdessä sovittuihin periaatteisiin ja toimintatapoihin sitoutumista. Haastatellut kokivat yhteisen keskustelun ja sovitun kirjaamisen vahvistavan sitoutumista.

6.4 Toimintakulttuuri

Koulun toiminnan kehittäminen ja siihen liittyvän muutoksen ymmärtäminen vaativat koulun toimintatapojen hahmottamista. Onnistunut ja kestävä muutos koulussa edellyttääkin muutosta niissä tavoissa, joilla kouluun liittyvät eri tahot, kuten opettajat, oppilaat, vanhemmat ja eri viranomaiset tekevät asioita yhdessä. Sahlberg (1998, 126–127) nimittää tätä yhdessä tekemistä koulun toimintakulttuuriksi.

Koulun toimintakulttuuri syntyy pitkän ajan kuluessa. Toimintakulttuuriin kuuluvat viralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Opetussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurin käsite otettiin mukaan ensimmäisen kerran vuonna 2004: *”Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Tavoitteena on siis rakentaa kaikki koulun käytännöt tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Olennainen osa koulun toimintakulttuuria ovatkin koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet. Tärkeää on se, miten aikuinen kohtaa oppilaan ja miten oppilas tulee kuulluksi. Yhteisöllisessä toimintakulttuurissa kaikki tuntevat vastuunsa koulun fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä. Käytännössä se tarkoittaa, että oppilaat ja opettajat yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat koulun toimintaa. (Nousiainen & Piekkari 2007, 13.)

Laatukriteereissä painotetaan avointa ja vuorovaikutteista toimintakulttuuria, jossa oppilaiden ja heidän huoltajien osallistumista arvostetaan. Koulun tulee rohkaista huoltajia yhteistyöhön, yhteiseen vastuunottoon, palautteen antoon ja osallisuuteen. Huoltajien osallistumiselle oppilaan tuen suunnitteluun ja seurantaan on vakiintuneet käytännöt, ja osallisuutta ja vuorovaikutusta tuetaan myös palautekäytäntöjen avulla. Yhteisö- ja yk-

silötason yhteistyömuotojen toimivuudesta kootaan koulun arjessa jatkuvaa palautetta, joiden perusteella toimintaa kehitetään. Osallisuuden ja vaikuttamisen toimintatapoja myös arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti. (Laatukäsikirja 2012, 22)

Oppilashuoltotiimin haastattelussa nousi esiin erityisesti kohtaamistilanteisiin liittyvä asiakkaan osallisuus ja kuunteleminen sekä responsiivisuus. Osallisuus liitettiin joko yleisellä tasolla lapsen ja perheen mukaan ottamiseen tai sen kautta määriteltiin työntekijän ja asiakkaan keskinäistä suhdetta. Yhteiseksi nimittäjäksi osallisuutta painottaville kuvauksille näytti muodostuvan asiakkaan tilanteen äärelle pysähtyminen ja dialogisuus. Responsiivisuudelle annetut merkitykset liittyivät muun muassa palveluiden kehittämiseen asiakaspalautteen pohjalta. Haastateltavien kuvauksista syntyi vaikutelma, että palautteen kerääminen ja sen hyödyntäminen vaihtelevat työntekijästä ja työtilanteestakin riippuen, eikä vakiintuneita tai yhdessä sovittuja käytänteitä ollut. Laatukriteereissä mainittu säännöllinen palautteen kerääminen ja sen pohjalta toiminnan kehittäminen vaatisivatkin edelleen yhteisten käytänteiden kirkastamista ja arvioinnin tuomista luontevaksi osaksi koulun arkea. Myös sen miettiminen, millä tavoin oppilashuollon henkilöstö voisi laajemminkin olla tukemassa ja kehittämässä koulun avointa ja vuorovaikutuksellista toimintakulttuuria, olisi edelleen ajankohtainen kysymys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa (2010, 44) oppilashuollon tehtävää kuvataan seuraavasti:

> ”*Oppilashuollon tehtävänä on osana kouluyhteisön toimintakulttuuria kehittää hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä ja vahvistaa koulun yhteisöllistä toimintatapaa. Oppilashuollolla edistetään myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä sekä puututaan tarvittaessa ongelmiin. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kasvuympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia”.*

Oppilashuollon vaikuttavuuden tai tuloksellisuuden arviointiin on vaikeaa löytää toimivia mittareita. Huolimatta mittaamisen haasteista, oppilashuollon laadullinen arviointi erityisesti kouluyhteisössä on tärkeää. Oppilashuollon onnistumista pitäisi koulussa tarkastella useasta eri näkökulmasta: oppilaiden ja vanhempien sekä kouluyhteisön ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmista. (Laitinen & Hallantie 2011, 72–73.) Laatukä-

sikirjan kriteereissä korostetaan arvioinnin ja kehittämistoiminnan toteuttamista systemaattisesti ja suunnitelmallisesti, ja niin, että siihen osallistuvat oppilaat, vanhemmat ja oppilashuoltohenkilöstö sekä tarpeiden mukaan myös muu henkilöstö. Koulukohtaisesti saatujen tulosten perusteella kouluissa määritellään lukuvuosittaiset kehittämiskohteet, jotka kirjataan opetussuunnitelmaan. Arviointimenetelmiä ovat muun muassa koulujen toiminnan arviointi, kouluterveyskyselyt, kyselyt päättöluokkalaisille ja lukiolaisille, aamu- ja iltapäivätoiminnan arviointi ja uusien toimintojen arvioinnit tarkoituksenmukaisesti. (Laatukäsikirja 2012, 10.)

Haastateltavat pohtivat arviointia oppilashuoltotiimin ja oppilashuoltoryhmätyön sekä laajemminkin kuntatasoisen kehittämisen näkökulmista. Syntyi vaikutelma, että palautetta on kerätty vain satunnaisesti, ja arviointia tehty yksilötasolla pitkälti omien työmenetelmien kehittämiseksi. Sen sijaan tiimi- tai ryhmämuotoisesta (esim. oppilashuoltoryhmä) arvioinnista oli kokemuksia vain niukalti. Kehittämisehdotuksena tuotettiin arvioinnin sisällyttäminen rakenteisiin. Arvioinnin tuominen rakenteisiin edellyttää haastateltavien mukaan ajan varaamista yhteiselle keskustelulle sekä palautekäytännöistä yhdessä sopimista. Jotta arvioinnista voisi muodostua kehittyvä prosessi, kehittämistavoitteet sekä käytännöntoteutus ja vastuut täytyy kirjata ylös, ja prosessin etenemistä on myös seurattava. Systemaattinen ja suunnitelmallinen arviointi eivät näin ollen ainakaan oppilashuoltotyössä ole toistaiseksi toteutuneet laatukäsikirjan kriteereiden mukaisesti.

Tiimi- ja ryhmätasoisen kehittämisen lisäksi haastateltavat pohtivat henkilöstön osallistumista muutostarpeiden yleisempäänkin arviointiin. Kuntatasolla kehittämistä koordinoidaan usein erilaisten hankkeiden ja työryhmien kautta. Haastateltavien mukaan oppilashuollollinen edustus on huomioitu niissä kiitettävästi. Toisaalta osallistuminen ja vaikuttaminen herättivät myös ristiriitaisia ajatuksia, sillä kaikki eivät kokeneet aktiivista roolia itselleen sopivaksi tai sitten osallistumisen nähtiin vievän aikaa tärkeimmältä eli asiakastyöltä.

6.5 Oppimis- ja työympäristö

Tämän päivän ja tulevaisuuden koulu tulee rakentaa ennen kaikkea hyvää ja laadukasta oppimista varten. Heppellin ym. (2004, 14) mukaan hyvää oppimista tapahtuu parhaiten

silloin, kun opiskeluympäristö tukee opetuksen tavoitteita ja sisältöä (myös Nuikkinen 2005, 61–66). Fyysisen oppimisympäristön merkitys osana oppimisprosessia on kiistaton. Taylor (2001) toteaa oppimisympäristöä koskevissa laatukriteereissä korostuvan usein terveellisyyden ja turvallisuuden tarpeisiin, toiminnallisiin tarpeisiin sekä psykologisiin ja esteettisiin tarpeisiin liittyviä elementtejä. Laatukäsikirjan kriteereissä näistä on huomioitu terveellisyys, turvallisuus sekä toiminnalliset tarpeet. Sen sijaan psykologisia tai esteettisiä tarpeita siellä ei käsitellä.

Laatukäsikirjan kriteereiden mukaan oppimis- ja työympäristön tulee olla turvallinen, terveellinen ja edistää koulussa viihtymistä. Koulutilojen, kalustuksen ja välineiden tulee olla asianmukaiset ja tukea tilojen joustavaa käyttöä eli koulutilat tulisi olla erilaisiin opetus- ja muihin tilanteisiin helposti muunneltavissa. Turvallisuutta tulisi edistää ja valvoa säännöllisesti, ja havaittuihin epäkohtiin sekä oppimisympäristön turvallisuutta tai terveyttä vaarantaviin tekijöihin tulisi puuttua heti. (Laatukäsikirja 2012, 28) Laatukriteeristö pyrkii näin kiinnittämään koulutuksen järjestäjän huomion fyysisen oppimisympäristön laadullisiin tekijöihin sekä kannustamaan kouluja arvioimaan fyysisen oppimisympäristön nykytilaa ja sen kehittämistarpeita. Koulutuksen järjestäjältä edellytetään myös aktiivista ja asianmukaista kehittämis- ja huoltotoimintaa sekä kouluilta kykyä hyödyntää yhteisesti suunniteltuja tila-, laite- ja välineratkaisuja.

Oppilashuoltotiimin haastattelussa työympäristöön liittyvissä merkityksenannoissa laatu liitettiin työtilojen asianmukaisuuteen ja toimivuuteen. Merkityksenannot tuotettiin pääosin negaation kautta ja esiin nostettiin tekijöitä, joiden kuntoon saattaminen koettiin laadukkaan työn kannalta tärkeäksi: sisäilman laatu, työtilojen lämpötila, kuulutusten pakkosyöttö, äänieristys sekä tilojen muunneltavuus. Syntyi vaikutelma, että fyysisen ympäristön merkitystä tai siihen liittyviä tarpeita ei ollut tuotu laajempaan yhteiseen keskusteluun, vaan epäkohtiin oli etsitty ratkaisua yksittäistilanteiden reklamaatioiden kautta. Ratkaisut työtiloihin liittyviin pulmiin oli löytynyt hyvin vaihtelevalla aikataululla, ja osa prosesseista oli venynyt työntekijöiden näkökulmasta kohtuuttoman pitkiksi. Laatukriteereiden kuvaama aktiivinen oppimis- ja työympäristön arviointi ja kehittämistoiminta tai nopea epäkohtiin puuttuminen ei siten ainakaan oppilashuoltotiimin näkökulmasta ole parhaalla mahdollisella tavalla toteutunut.

Kuuskorpi, joka tutki väitöskirjassaan tulevaisuuden fyysistä oppimisympäristöä, toteaa, että tulevaisuuden koulun fyysisen oppimisympäristön määrittelyn tulee olla käyttäjälähtöinen innovatiivinen prosessi (Kuuskorpi 2012, 5). Myös Piispasen (2008, 198–199) mukaan fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee ensisijaisesti huomioida ne, jotka ovat ammattinsa puolesta vastuussa koulussa tapahtuvasta opetuksesta ja kasvatuksesta. Käytännössä loppukäyttäjän rooli suunnittelussa on todettu jääneen vähäiseksi (ks. esim. Nuikkinen 2009). Tavoitteena voisi olla pyrkimys lisätä käyttäjän valintamahdollisuuksia koulun tilojen, laitteiden ja välineiden osalta. Ideaalissa tilanteessa käyttäjällä olisi mahdollisuus valita työtilansa erilaisten tilojen joukosta. Tällöin valintaa ohjaavat tilan varusteratkaisut, jotka mahdollistavat opettajien ja muiden työntekijöiden vapauden suunnitella toimintaa opetussuunnitelman ja asiakkaiden erilaisten tarpeiden perusteella (Nuikkinen 2009, 216–217).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli selvittää oppilashuoltotiimin jäsenten laadulle antamia merkityksiä. Tulokset vahvistavat teoriastakin nousevaa käsitystä laadun määrittelyn moniulotteisuudesta ja haastavuudesta. Sallis (1996, 12) toteaa, että mikäli ei selkeästi ymmärretä laadun eri merkityksiä, on olemassa vaara, että laadusta tulee pelkkä iskulause, jolla on korkea moraalinen sävy, mutta vain vähän käytännöllistä arvoa. Tässä opinnäytetyössä laadun merkityksenantoihin liittyi moraalinen ja henkilökohtainen sävy, ja laatu kiteytettiin hyvin tehdyksi työksi. Laatu ei kuitenkaan näyttäytynyt tyhjänä iskulauseena, vaan merkityksiä rakennettiin niin asiakaslähtökohdasta kuin myös yhteistyön näkökulmasta, ja määrittelyt sidottiin vahvasti työn arkeen ja käytänteisiin. Erityisenä painotuksena korostui asiakaspalvelun laatu.

Haastatellut pitivät laadussa keskeisenä asiakkaiden odotuksiin ja tarpeisiin vastaamista, jolloin laatunäkemyksessä on mahdollista tunnistaa subjektiivisuus; asiakkaat saavat sitä, mitä he haluavat, kun he haluavat sitä ja siinä muodossa, missä he sitä haluavat (ks. esim. Neave 1990, 32). Haastatellut liittivät asiakaslaadun näkökulmaan myös toiminnallisia laatutekijöitä, joita ovat muun muassa kyky tunnistaa asiakkaiden tarpeita ja reagoida niihin oikeaan aikaan ja oikealla tavalla (ks. esim. Boxberg & Komppula 2002, 42–43). Asiakkaiden tarpeidentyydytyksen merkityksen hyväksyminen laatutyön ytimeksi edellyttää Mäen (2000, 32) mukaan asiakkaiden määrittelyä, heidän tarpeidensa tunnistamista ja palautteen keräämistä siitä, miten organisaatio on työssään onnistunut. Haastateltavien kuvaukset siitä, että kunnassa ei ole luotu yhtenäisiä ja säännönmukaisia palautekäytänteitä, sai pohtimaan sitä, kuinka asiakkaiden todelliset ajatukset, toiveet ja kokemukset tulevat kuuluiksi ja huomioiduiksi.

Haastatellut nostivat esiin myös lukuisia yhteistyön laatuun liittyviä merkityksiä. Yhteistyö on laadukasta silloin, kun työvaiheet niveltyvät toisiinsa saumattomasti ja yhteistyö toimii asiakkaan palveluun osallistuvien kesken. Erityisesti haastateltavat korostivat sitä, että laatu on yhteisesti kaikkien vastuulla, ja että se kehittyy vuorovaikutteisesti, rehellisen palautteen kautta. Samalla todettiin, että sekä palautteen antamisessa että sen

hyödyntämisessä olisi vielä paljon kehitettävää. Tarvittaisiin lisää niin kasvokkain tapahtuvaa palautteenantoa, oppilashuoltoryhmässä käytävää yhteistä arviointikeskustelua kuin myös palautekyselyiden hyödyntämistä vaikkapa erilaisiin yhteistyökumppaneihin liittyen. Yhteisöllisen toimintakulttuurin puuttuminen on siten yksi opinnäytetyön keskeisistä tuloksista. Se näkyi myös työn kehittämiseen liittyen siten, että kehittämistarpeet nousivat pitkälti yksilötasolta tai yksittäisiin työtehtäviin liittyen, jolloin yhteinen ja kokonaisvaltaisempi näkemys kehittämistarpeista jää puuttumaan. Selittäväksi tekijäksi nostettiin ajan riittämättömyys yhteistyöhön sekä persoonatekijät ja henkilökohtaiset intressit. Tasapainoisen laatutyön onnistuminen edellyttää kuitenkin eri tahojen välistä, jatkuvaa keskustelua muutos- ja kehittämistarpeista sekä niiden yhteensovittamisesta.

Oppilashuollon tiimin laadun määrittelylle oli ominaista myös se, että lähes kaikki haastatellut kokivat laadun käsitteen avaamisen haastavana. Se kävi ilmi haastateltavien suorina kommentteina aiheesta, mutta myös lukuisina tarkentavina kysymyksinä. Tämä näkyi erityisesti yksilöhaastatteluissa. Opinnäytetyön keskeinen johtopäätös onkin se, että laadun käsitteellinen haltuunotto ja sisäistäminen ovat vielä kesken. Tämä ei ole ihme, sillä opinnäytetyöprosessiin osallistuminen oli haastateltaville käsittääkseni ensimmäinen tilaisuus, jossa he saivat pohtia ja jäsentää työn laatuun liittyviä merkityksiä.

Toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat oppilashuollon tiimin käsitykset laadun toteutumisen mahdollisuuksista ja ehdoista. Tässäkin haastateltavat kuvasivat laatua yksittäisen asiakkaan palvelemiseen liittyviä osatekijöitä painottaen. Oppilashuollon tiimin elämismaailma sisälsi paljon pehmeinä pidettyjä arvoja (välittäminen, läsnäolo, kuunteleminen) ja pyrkimys hyvään työn laatuun on heille todennäköisesti kunnia-asia. Haasteita laadun toteutumiselle toivat lähinnä liian suuret asiakasmäärät sekä välillisen ja välittömän työajan jakautumisen epätasapaino. Haastateltavat toivat esille ristiriidan tuloksellisuuden (laadun) ja tehokkuuden välillä. Oppilashuollon laatukäsitteeseen voidaankin nähdä sisältyvän dualismia; asiakkaan palvelemiseen liittyvä, yksilöllisyyttä korostava vuorovaikutus ja inhimillinen työote ovat ristiriidassa yhdenmukaisuuden tavoittelun ja tehokkuuden kanssa.

Kuntien tuottamissa palveluissa on kyse henkilöstöintensiivisistä palveluista, jolloin tuotetun palvelun laatu on suorassa suhteessa henkilöstön osaamiseen ja työkykyyn

(Koivuniemi 2004, 15). Kouluttautumismahdollisuuksia haastateltavat pitivät hyvinä ja arvioivat kunnan linjaa koulutusmyönteiseksi. Henkilökohtaisten kehittymistarpeiden tunnistamisessa ja koulutukseen hakeutumisessa oma aktiivisuus koettiin merkitykselliseksi. Tein kuulemastani sen tulkinnan, että oppimista periaatteessa tuetaan, mikä on hieno asia, mutta sitä ei kuitenkaan johdeta tehokkaasti. Yksilötasolla oppimisen johtamista voisi terävöittää suuntaamalla kehityskeskusteluja enemmän refleksiivisen osaamiskeskustelun suuntaan (ks. Poikela 2005a). Lisäksi erityisesti organisaatiossa, jossa tietyillä työntekijöillä on samantyyppiset tehtävänkuvat, voitaisiin hyödyntää myös ryhmäkohtaisia kehityskeskusteluja. Tällöin olisi mahdollisuus luoda ja vahvistaa yhteistä visiota ja kehittää tiimioppimista (ks. Senge 1994).

Haastateltavat nostivat esiin myös muita toiminnan laatuun vaikuttavat tekijöitä kuten työssä jaksamisen ja työympäristön. Syntyi vaikutelma, että kunnassa on panostettu riittävissä määrin työssä jaksamiseen esimerkiksi työnohjauspalveluita tarjoamalla. Sen sijaan laadun varmistamiseen henkilöstön vaihtuessa ei ole luotu yhdenmukaista ja vakiintunutta käytäntöä (perehdyttäminen) eikä fyysisen työympäristön merkitystä tai siihen liittyviä tarpeita ole tuotu laajempaan yhteiseen keskusteluun.

Kolmannen tutkimustehtävän tarkoituksena oli selvittää millainen on oppilashuoltotiimin laadun merkityksenantojen suhde laatukäsikirjan kriteereihin. Vertailtaessa merkityksenantoja laatukäsikirjan kriteereihin voidaan todeta, että haastatellut käsittelivät pitkälti samoja työhön liittyviä teemoja, jotka laatukäsikirjassakin mainitaan. Merkityksenantoihin sisältyi tasapuolisesti sekä rakenteiden laatuun että toiminnan laatuun liittyviä tekijöitä. Tarkastelun ulkopuolelle jäivät vain opetussuunnitelman toteuttaminen ja opetusjärjestelyt, jotka liittyvätkin keskeisemmin opetushenkilöstön työnkuvaan. Haastateltavien laadun määrittelyssä oli siten nähtävissä samaa kokonaisvaltaista laatunäkemystä, jolle laatukäsikirjakin pohjautuu. Erottavana piirteenä nousi esiin laadun tarkastelutaso. Laatukäsikirjassa laatua tarkastellaan tavoitetasolta ja prosessinäkökulmasta, kun taas oppilashuollon tiimin tarkastelutaso oli pitkälti arkilähtöistä ja konkreettista. Tein sen tulkinnan, että prosessinäkökulman jäädessä ohueksi, myös toiminnan jatkuvan kehittämisen perusprosessi eli suunnittelu, toteutus, arviointi ja toiminnan edelleen kehittäminen (ks. esim. Lecklin 1999, 55), jää jotenkin hahmottomaksi. Johtopäätöksenä voidaankin todeta, että tietoinen kehittämistyö tai siihen liittyvä toimintakulttuuri eivät ole jäsentyneet luontevaksi osaksi perustyötä.

7.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan tutkimushankkeen yhteiskunnalle ja ulkopuolisille henkilöille koituvien hyötyjen ja haittojen arviointia. Tutkimuseettisiä ongelma-alueita katsotaan olevan tutkimuskohteen valinta, aineiston kerääminen, tutkimusväittämien oikeellisuus, tutkimustulosten julkaiseminen ja tutkimustulosten soveltaminen. (Ryynänen & Myllykangas 2000, 75–76.)

Tämän opinnäytetyön aiheen kytkeminen laatutyöhön ja erityisesti kunnassa julkaistun laatukäsikirjan kriteereihin oli sivistysjohtajan idea. Hän ehdotti, että lähtisin selvittämään oppilashuoltotiimin laatuun liittyviä käsityksiä, laadun konkretisoitumista arjen työssä sekä laatuun liittyviä kehittämisen näkökulmia. Esimieheni antaman idean lisäksi opinnäytetyön keskeisenä kannustimena oli myös oma pohdintani siitä, mistä kaikesta oppilashuollon laatuajattelussa ja -työssä on henkilöstön näkökulmasta kyse. Esittelin opinnäytetyöidean tiimilleni ensimmäisen kerran toukokuussa 2012 ja sain hyväksyvän vastaanoton. Elokuussa 2012 kerroin tarkemmin opinnäytetyön tarkoituksesta, aineiston keruumenetelmistä sekä aineiston käsittelystä ja raportoinnista niin, ettei haastateltavien henkilöllisyys tule ilmi. Anonymiteetin säilyttäminen oli meille kaikille erityisen tärkeä periaate, sillä kohdekunta ja kohdejoukko ovat varsin pieniä. Kaikki tiimin jäsenet lupautuivat mukaan opinnäytetyöhön. Minulle syntyi vaikutelma, että he pitivät aihetta mielenkiintoisena ja hyödyllisenä. Kirjallisen luvan opinnäytetyön toteuttamiseen sain kunnan sivistysjohtajalta elokuussa 2012 (Liite 1).

Pyrin eettisesti kestäviin ratkaisuihin sekä rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko opinnäytetyöprosessin ajan. Eettinen työskentelyotteeni näkyi aineiston keräämisessä siten, että olin itse ainut henkilö, joka aineistoa käsitteli. Säilytin aineistoa tutkimuksen ajan henkilökohtaisella tietokoneella ja tulostettuja versioita kotonani. Aineiston keruuseen liittyen pohdin erityisesti valitsemieni haastattelumuotojen toimivuutta. Onhan tunnistettu tosiasia, että ryhmähaastatteluasetelma voi aiheuttaa tilanteen, jossa jotkut haastateltavat eivät uskalla tuoda aitoja näkemyksiään esille. Lisäksi ryhmähaastattelun osallistujat saattavat vaikuttaa toisiinsa siten, että joku vaihtaa mielipidettään tai yksilön mielipide hukkuu massaan. (Pötsönen & Pennanen 1998, 3-4.) Tässä opinnäyte-

työssä yksilöhaastattelut edelsivät ryhmähaastatteluja, joten jokaisella tiedonantajalla oli mahdollisuus kertoa omista näkemyksistään jo ennen ryhmätilanteita. Ryhmähaastatteluissa vuorovaikutus toisten tiedonantajien kanssa toi tilanteeseen nähdäkseni vain positiivisen lisän; kun yksi tiedonantaja kertoi kokemuksestaan, myös muut saivat uusia ajatuksia. Ryhmähaastattelussa kaikki haastatellut olivat valmiita jakamaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan, ja osallistuivat keskusteluun varsin tasapuolisesti. Ilmapiiri oli avoin ja kannustava, mikä loi mahdollisuuden tuoda esiin myös kriittisiä näkemyksiä tai epäkohtia. Sainkin haastateltavilta palautetta, että he kokivat haastattelutilanteet miellyttävinä, vaikka jotkut käsiteltävät kysymykset saattoivat tuntua vaikeilta. Nyt jälkikäteen olen pohtinut, että ryhmähaastattelutilanteiden onnistumiseen on vaikuttanut myös aikaisempi kokemukseni aineistonkeruumenetelmästä. Haastattelutilanteiden ohjaaminen, teemojen joustava kuljettaminen sekä tarkentavien kysymysten esittäminen tuntui minusta helpolta ja tapahtui jokseenkin luonnostaan.

Opinnäytetyön uskottavuutta eli totuusarvoa (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 212) pyrin lisäämään käyttämällä kahta aineistonkeruumenetelmää sekä face-validiteettiä (ks. esim. Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2011, 37) eli esitin analysoidut aineistot uudelleen tiedonantajille uuden haastattelukierroksen aluksi. Tämä toimi toisaalta aiheeseen orientaationa ja toisaalta haastateltavat saivat mahdollisuuden kommentoida tuloksia. Tärkeintä minulle oli saada palautetta analyysin onnistumisesta eli siitä, kuvastivatko analyysin tulokset todella tiedonantajien aitoja näkemyksiä. Saadun palautteen perusteella onnistuin tässä hyvin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan ihmistä tietoisena ja toimivana subjektina, eettisenä haasteena voivat olla myös analyysin suorittamiseen liittyvät ratkaisut. Tutkija on vastuussa uuden tiedon tuottamisesta tutkimusprosessin eri vaiheissa eli pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnin keskeinen tekijä on näkemyksellisyys. Näkemyksellisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija osaa pureutua arkielämässä ilmenevän suhteellisen totuuden taakse ja löytää sieltä perspektiiviä työlleen. Toisin sanoen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä voidaan parantaa kriittisellä ja arvioivalla työasenteella. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi on kokonaisvaltaista kriittistä tarkastelua. Arvioitavaksi nousee se, miten hyvin tutkija on osannut pelkistää aineistonsa kuvaamaa ilmiötä luotettavasti. Aineiston ja tulosten välillä tulee olla selvä yhteys. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 36.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään myös käsitettä koherenssi kuvaamaan tutkimuksen kokonaisuutta ja sisäistä johdonmukaisuutta (Tuomi 2007, 150). Tutkimuksen kokonaisuuden muodostavat tutkijan tekemät teoreettiset, menetelmälliset ja tulkinnalliset valinnat. Se, miten tutkija pystyy perustelemaan tekemiensä valintojen paikkansapitävyyttä ja osoittamaan niiden merkityksen tutkimukselle, luo koherenssia tutkittavan ilmiön, tutkijan tulkintojen ja vallitsevien teorioiden välille. Tässä opinnäytetyössä pyrin raportoimaan prosessin etenemisen, siinä tehdyt valinnat sekä tulokset avoimesti ja rehellisesti, jotta lukija pystyy seuramaan opinnäytetyön kulkua ja arvioimaan sitä. Raporttiin on sisällytetty tietoa myös opinnäytetyön tekijästä ja tuotu esille kaikki sellainen henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin tai tulkintaan. Tutkimuseettisistä syistä raportissa ei mainita kohdekuntaa ja siihen liittyvä materiaali on lueteltu lähdeluettelon jälkeen otsikon ”tausta-aineistot” -kohdalla. Anonymiteetin suojaamisen vuoksi myöskään haastatteluaineistosta tehtyihin suoriin lainauksiin ei ole merkitty mitään yksilöintitietoja.

Lopuksi voidaan todeta, että tutkimusta arvioitaessa on hyväksyttävä se, että kaikki tutkimus on tutkijan tekemää rakennelmaa tietyistä puitteista ja tietyillä rakennusaineilla – joku toinen voisi tehdä samoista palasista ihan toisen näköisen tuotoksen. Tulokset ovat aina kontekstuaalisia eli muun muassa aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidoksissa olevia asioita.

7.3 Opinnäytetyön tekijän itsearviointi

Ajallemme on leimallista jatkuvat muutokset, pinnallisten ja näkyvien asioiden arvostaminen sekä tehokkuuden ja tuotteliaisuuden korostaminen. Kiireen ja tehokkuuden kulttuuri edesauttaa ihmisen oman sisäisen maailman unohtamista, ja siinä tapahtuvien muutosten ja muutostarpeiden tiedostamista. Jotta muutosten ja erilaisten tarpeiden tunnistaminen tulisi mahdolliseksi, on tultava tietoiseksi omasta itsestään. Minulle tämä opinnäytetyöprosessi on tarjonnut nimenomaan mahdollisuuden pysähtyä arvioimaan omaa työtä ja oppimista, ja haastanut rakentamaan uutta ymmärrystä teorian ja arkikäytänteiden vuoropuhelussa. Opinnäytetyön sijoittuminen omaan työorganisaatioon on tuonut siihen tuttuja elementtejä ja mahdollistanut omasta asiantuntemuksesta ammentamisen. Toisaalta laatu aiheena on oppilashuollon kentässä vielä uusi, joten laatunäkö-

kulmien yksin ja yhdessä pohtiminen ovat synnyttäneet myös uusia oivalluksia. Nämä oivallukset ovat olleet kuin flow -kokemuksia; ne ovat vieneet mennessään ja saaneet ajan unohtumaan. Opinnäytetyöprosessia onkin motivoinut ja siivittänyt eteenpäin ilo erilaisten näkökulmien jakamisesta ja uuden oppimisesta. Jakamisella tarkoitan niin haastattelutilanteiden vuorovaikutusta, opinnäytetyön ohjausprosessia kuin myös prosessin lopputuloksena syntynyttä raporttiakin. Myös raporttia kirjoittaessani olen kokenut vahvaa merkityksen tunnetta ja jakamisen iloa.

Minulle opinnäytetyöhön liittyvä tärkein huomio on ollut se, että jos työn laatua halutaan kehittää, kehittämisen lähtökohtien täytyy olla kunnossa. Tämä lähtökohta on oppimiseen tähtäävien prosessien tunnistaminen ja tukeminen. Nämä prosessit liittyvät tiedon hankintaan, käsittelyyn, tuottamiseen, arviointiin ja jakamiseen eli perimmältään kykyyn kysyä hyviä kysymyksiä, ja luoda jotain uutta ja merkityksellistä itselle ja omalle työyhteisölle. Jokaisella meistä on näkemyksiä, kokemuksia ja käsityksiä, mutta vain niitä esiin tuomalla ja jakamalla mahdollistamme niiden edelleen jalostamisen. Laatuun liittyvien näkökulmien esille nostaminen onkin ollut keskeinen opinnäytetyöhöni liittyvä tavoite. Samalla opinnäytetyö on itselleni hieman yllätyksellisestikin ohjannut minua pohtimaan laatuun liittyvän oppimisen moniulotteista, prosessimaista ja jatkuvaa luonnetta. Oppilashuoltotyössä tällaisten prosessien kehittäminen ja ylläpitäminen vaativat pysähtymistä ja ajan varaamista niin itsereflektiolle kuin kollektiiviselle reflektiollekin. Kehittämisen lähtökohdat löytyvät siis oppimismyönteisestä toimintaympäristöstä ja -kulttuurista; hyvä ilmapiiri työyhteisössä rakentaa, yhdistää, luo energiaa ja innostaa.

7.4 Opinnäytetyön hyödyt ja jatkosuositukset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tehdä näkyväksi laatuun liittyviä merkityksiä, ja henkilökohtaisen pohdinnan sekä tiimin vuoropuhelun kautta nostaa esiin laadun kehittämisnäkökulmia. Näin ollen opinnäytetyön pyrkimys oli toimia sekä itseymmärryksen lisääjänä että laajemminkin työn laadun kehittämisen välineenä. Näihin tavoitteisiin opinnäytetyön vastasi mielestäni hyvin. Työnantajalle se tarjoaa lisätietoa siitä, miten oppilashuollon henkilöstö jäsentää laatua, ja millaisia mahdollisuuksia ja ehtoja he kokevat laadun toteutumiselle. Opinnäytetyö on myös ensimmäinen kunnassa tehty selvi-

tys siitä, mikä on henkilöstön laadun merkityksenantojen suhde laatukäsikirjan kriteereihin.

Haastateltavien näkökulmasta opinnäytetyöprosessiin osallistuminen tarjosi monitasoisen (yksilö- ja ryhmähaastattelut) ja moniammatillisen lähestymistavan työn laadun arviointiin. Prosessin aikana osallistujat pukivat sanoiksi paitsi omaa ammatillisuuttaan myös oppilashuoltotyön laadun sisältöjä työssä näyttäytyviä jännitteitä ja ristiriitoja unohtamatta. Opinnäytetyössä onkin vahvasti nähtävissä haastateltavien oma ääni ja työnmakuinen elävyys. Kaksisuuntainen, syvenevä prosessi, tuotti sekä tekijälle että osallistujille kannustavan ja innostavan ilmapiirin. Tästäkin huolimatta laadun sisältöjen määrittäminen oli haasteellinen tehtävältä. Tein sen tulkinnan, että laatu on jäänyt haastateltaville jokseenkin ulkoiseksi asiaksi. Tällöin laadun näkemys on kyllä mukana toiminnassa, mutta sen varsinaista oppimista ei ole tapahtunut.

Laadun oppimista väitöskirjassaan tutkineen Turjanmaan (2005, 93, 152) mukaan laadun oppiminen alkaa keskustelun ja kokemusten vaihdon kautta, sillä lähtökohtana laadun oppimiselle on olemassa oleva käsitys laadusta. Hän korostaa laadun oppimisessa keskustelua, dialogia ja reflektiota, jotka tuovat arvioinnin osaksi toimintaa ja sen kehittämistä. Haastatteluprosessissa oppilashuollon tiimi sai kokemusta työyhteisön itse arvioinnista, jonka avulla on mahdollista tunnistaa muutosta vaativia ongelmia sekä nostaa tietoisuuteen alueita, jotka muutoin voivat jäädä arkipäivän toiminnoissa huomaamatta. Haastattelujen tuloksena työn arjesta nousikin esiin niin vahvuuksia ja toimivia käytänteitä kuin myös kehittämiskohteita. Tavoite työn laatuun liittyvien kehittämisnäkökulmien näkyväksi tekemisestä toteutui. Yhteinen arviointiprosessi vahvisti nähdäkseni myös yhteenkuuluvuutta, motivaatiota sekä sitoutumista toimintaan ja sen kehittämiseen. Katson, että opinnäytetyön yksi keskeinen tulos onkin käynnistynyt prosessi, jossa toimijat aktivoituvat, ja syntyy uusia oivalluksia ja kehittämistavoitteiden mukaista liikehdintää. Uskon myös siihen, että kehittämisen kautta saavutetaan oppimista, joka ajan kanssa avaa vielä uusia kehittämis- ja muutoskulkuja. Kaikki tulokset eivät siten todennäköisesti näyttäydy tämän opinnäytetyöprosessin aikana tai välittömästi sen jälkeen.

Kuten tästä opinnäytetyöstä käy ilmi, oppilashuollon laatutyö on toimintana edelleen uutta. Oppilashuollon kehittäminen ja toimintatapojen muuttaminen on myös vaativaa ja

voi tapahtua vain yhteistyössä. Siksi on tärkeää, että toimintakulttuuri ja ilmapiiri mahdollistavat kehittävän työotteen ja avoimen keskustelun. Opinnäytetyö vahvisti ajatusta siitä, että yhteisöllinen ja kehittävä työote syntyy vain arjessa käydyssä dialogissa. Luovuus edellyttää aikaa ja tilaa ideoinnille ja uuden kokeilemiselle. Tarvitaan myös rohkeutta arvioida toiminnan tuloksia ja tehdä tarvittavia muutoksia. (Laitinen & Hallantie 2011, 46.) Tavoitteelliseen oppimiskulttuuriin on siis yhdistettävä myös hyvä arviointikulttuuri. Siihen kuuluu jatkuvan arvioinnin periaate ja asioiden reflektoiva pohdinta. Näiden avulla muutokseen liittyvät ilmiöt tehdään näkyväksi. (Nousiainen & Piekkari 2007, 30–31.) Laatutyöskentelyn lähtökohtana onkin, että työyhteisö haluaa sekä saada selvyyden omasta laatutasostaan ja sen hallinnasta, että pyrkiä jatkuvasti parempaan laatuun (Outinen ym. 1994, 87). Johtajien ensisijaisena tehtävänä katsotaan olevan luoda sellaiset rakenteet ja mekanismit (reflektioprosessit, oppimistiimit) sekä toimintapuitteet ja olosuhteet (fyysiset ja henkiset), joiden vallitessa koko henkilöstö voi ja haluaa oppia laatua ja toimia laadun kehittämiseksi (Popper & Lipshitz 2000a; Palvelevan yrityksen laatutyökirja 2011). Laatujärjestelmän lisäksi tarvitaan siis myös laatujohtamista eli toimia, joilla laatutekniikat ja -tavat saadaan työyhteisössä levitetyiksi, omaksutuiksi ja käytetyiksi juuri sen organisaation tavoitteiden toteutumisen kannalta järkevästi (Lillrank 1999, 126).

Laatutyön jatkon kannalta pitäisinkin ensiarvoisen tärkeänä laadun oppimismahdollisuuksien luomista ja varmistamista sekä oppimiseen kannustamista. Laatukäsikirja ei yksistään voi edistää laatuun liittyvien käsitteiden syntymistä eikä auttaa yhteisen merkityksenannon luomisessa. Mäki (2000, 95) toteaakin, että usein laatutyö pysähtyy dokumentoidun laatujärjestelmän valmistumiseen ja että vaatimustaso kasvaa siitä, kuinka suunnitelma tai kuvaus saadaan toteutumaan, ja miten henkilöstö lähtee tähän työhön mukaan. Aikaisemmin opinnäytetyössä mainittu koulutusmyönteisyys on toki hyvä lähtökohta, mutta ei mielestäni riittävä. Ammatillinen täydennyskoulutus tukee useimmiten jo muutoinkin oma-aloitteisia ja aktiivisia työntekijöitä, kun taas laatukoulutus on yleensä tarpeellista koko organisaation henkilöstölle.

Turjanmaan (2005, 122) mukaan laatuasioiden oppimiseen ja soveltamiseen tarvitaan usein ulkopuolista koulutusta, koska vain asiantuntijan avulla voidaan oppia laadun perusasiat oikein ja laatujohtamisen periaatteiden mukaisesti. Onnistunut kehittämistyö vaatii myös riittävästi aikaa ja resursseja. Se, miten lopulta kaikki voimavarat saadaan

käyttöön, on kiinni henkilöstön ja esimiesten valmiuksista ja motivaatiosta. Erityisesti haluan korostaa sitä, että jokaisen työntekijän tulisi ymmärtää oman tehtävänsä tärkeys laadun kannalta sekä vastuu oman työn laadusta. Vain yksilötasolle sisäistynyt oppiminen on viime kädessä sellaista, joka uudistaa ja voi johtaa toimintatapojen aitoon muutokseen. Demingin sanoin, ”laatua on harjoiteltava kunnes sen oppii.” (Deming 1982; 1993).

LÄHTEET

Ahtola, A. 2007. Koulupsykologin työ Suomessa. Opettajien ja muun oppilashuolto-henkilöstön käsityksiä. Turun yliopisto. Lisensiaatintutkielma.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Arnkil, R. 2006. Hyvien käytäntöjen levittäminen EU:n kehittämisstrategiana. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Helsinki: Stakes, 75–90.

Billig, M. 1988. Methodology and scholarship in understanding ideological explanation. Teoksessa C. Antaki Analysing everyday experience. A casebook of methods. London: Sage, 199-216.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. 2001. Focus Groups in Social Research. London: Sage.

Boxberg, M. & Komppula, R. 2002. Matkailuyrityksen tuotekehitys. Helsinki: Edita.

Brodkin, E. Z. 2008. Accountability in street-level bureaucracies: Issues in the analysis of organizational practice. International Journal of Public Administration. (31): 317-36.

Cohen , S. G. & Bailey, D. E. 1997. What makes teams work: group effectiveness research from the chop floor to the executive suite. Journal of Management 23, 239-290.

Deming, W. 1982. Quality, Productivity and Competative Position. Cambridge, MA: Center for Advanced Engineering Study.

Deming, W. 1993. The New Economics – for Industry, Government, Education. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Donabedian, A. 1982. Explorations in quality assessment and monitoring. Vol. II. The criteria and standards of quality. Ann Arbor: Health Administration Press.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gillbert, G.N. & Mulkay, M. 1984. Opening Pandora´s Box. A Sociological Analysis of Sociologist´s Discource. Gambridge: University Press.

Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Suom. Puranen, E. Porvoo: WSOY. Alkuperäinen teos 1959.

Granholm, A. & Karlöf, B. 1990. Julkisen hallinnon uudet strategiat. Asiakasnäkökulma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hallantie, M. 2005. Oppilashuolto kunnan opetussuunnitelmassa – yhteistyötä opetus-, terveys- ja sosiaalitoimen kesken. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja

perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus, 202-210.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93. Joensuun yliopisto.

Heiskala, R. 1990. Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9-27.

Heppell, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M., & Furness, J. 2004. Building learning futures. A research project at Ultralab within the CABE /RIBA ”Building Futures” programme. Luettu 28.1.2013. http://rubble.heppell.net/

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hyppänen, R. 2007. Esimiesosaaminen – Liiketoiminnan menestystekijä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Idänpään-Heikkilä, U., Outinen, M., Nordblad, A., Päivärinta, E. & Mäkelä, M. 2000. Laatukriteerit. Suuntaviivoja tekijöille ja käyttäjille. Stakes Aiheita 20/2000. Luettu 3.12.2012. https://www.julkari.fi/

Itkonen, T. 2000. Uusi kieliopas. Helsinki: Tammi.

Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio : Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Väitöskirja.

Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Kansanterveyslaki. 28.1.1972/66. http://www.finlex.fi/

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki:WSOY.

Kekäle, J. & Lehikoinen, M. 2000. Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla. Joensuun yliopisto, Psykologian tutkimuksia 21. Joensuu.

Kitzinger, J. 1994. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. Sociology of Health and Illness 16(1), 103-121.

Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Luettu 15.08.2012. https://www.doria.fi/

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun Yliopisto. Väitöskirja. Luettu 29.1.2013. http://www.doria.fi/

Krueger, R. A. 1994. Focus groups: A practical guide for applied research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.

Laitinen, K & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia – kehys oppilashuollon kehittämiselle. Oppaat ja käsikirjat 2011:19. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Lastensuojelulaki. 13.04.2007/417. http://www.finlex.fi/

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 21-43.

Launis, K. & Engeström Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa.. Teoksessa A. Etäpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.

Lecklin, O. 1999. Laatu yrityksen menestystekijänä. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Lecklin, O. 2006. Laatu yrityksen menestystekijänä. Helsinki: Talentum.

Lipsky, M. 1980. Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russel Sage Foundation.

Luoma, M. 2001. Laatua lainvalvontaan. Laadun ja osaamisen kehittäminen poliisihallinnossa. Poliisikorkeakoulun tutkimuksia 12. Espoo: Edita.

Manka, M-L. & Hakala, L. Henkilöstötunnusluvut johtamisen tukena. Tukea tuottavuuden ja työyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Tampere: Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos Tampereen yliopisto. Luettu 28.1.2013. http://www.kuntoutussaatio.fi/

Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä: tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Työterveyslaitos.

Morgan, D. L. 1988. Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.

Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis:54. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Luettu 7.8.2012. http://tampub.uta.fi/

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Neave, H. R. 1990. The Deming Dimension. SPC Press.

Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriön materiaalipaketti. Luettu 13.2.2013. http://www.minedu.fi/

Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Saarijärvi: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Luettu 5.9.2012. http://www.oph.fi/

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010. Luettu 5.9.2012. http://www.oph.fi/

Opetusministeriö 2009b. Perusopetuksen laatukriteerit. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2009:19. Helsinki: Opetusministeriö.

Outinen, M. & Holma, T. & Lempinen, K. 1994. Laatu ja asiakas. Laatutyöskentely sosiaali- ja terveysalalla. Juva: WSOY.

Palvelevan yrityksen laatutyökirja. 2001. Kuopio: Finnvera.

Parker, I. 1992. Discourse Dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. London: Routledge.

Perusopetuksen laatukriteerit. Väliraportti 31.12. 2008. Luettu 5.8.2012. http://www.minedu.fi/

Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Yliopistopaino 2010. Luettu 5.8.2012. http://www.minedu.fi/

Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Luettu 5.1.2013. http://www.minedu.fi/

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus: Vammalan kirjapaino Oy. Luettu 5.8.2012. http://www.oph.fi/

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2011:20. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopisto paino Oy. Luettu 5.8.2012. http://www.oph.fi/

Perusopetuslaki 628/1998. http://www.finlex.fi/

Perälä, M.-L. 1998. Näkökulmia laatuun. Teoksessa A.-L. Sonninen, E. Grönlund, R. Haarala, A. Holopainen, I. Kiikkala & K. Wilskman: Hoitotyön ulottuvuuksia. Näkökulmia ammattikieleen. Helsinki: Suomen Sairaanhoitajaliitto ry, 91–97.

Piispanen, M. 2008. HYVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005a. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela, & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa – Ongelmaperustaisen oppimisen kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: University Press.

Popper, M. & Lipshitzs, R. 2000a. Installing Mechanism and Installing Values: the Role of Leaders in Organisational Learning. The Learning Organization 7 (3), 135-144.

Potter, J. and Wetherell, M. 1994. Analyzing discourse teoksessa A. Bryman & B. Burgess (toim.) Analyzing Qualitative Data. London: Routledge, 47-66.

Pötsönen, R. & Pennanen, P. 1998. Teoksessa R. Pötsönen & R. Välimaa (toim.) Ryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Ryhmähaastattelun esittely. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1-18.

Rousu, S. & Holma, T. 2004. Lastensuojelupalvelujen laadunhallinta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.

Ryynänen, O-P. & Myllykangas, M. 2000. Terveydenhuollon etiikka: Arvot monimutkaisuuden maailmassa. Helsinki: WSOY.

Sahlberg, P. 1998. Opettaja koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Sallis, E. 1996. Total Qality management in education. (2. nd ed.) London: Kogan Page Limited.

Senge, P. M. 1994. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. Doubleday Currency, New York.

Seikkula, J. & Arnkil, T. 2009. Dialoginen verkostotyö. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

SFS-ISO 8402 (1988) Laatusanasto. Helsinki: Suomen Standardoimisliitto.

Silverman, D. 1985. Qualitative methology and sociology. Describing the social world. Aldershot: Gower.

Sipilä-Lähdekorpi, P. 2004. ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampere: Finn Lectura.

Sohlo, S. 2000. Laatu polttopisteessä. Yliopistojen rehtorien näkemyksiä laadusta ja sen kehittämisestä. Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston julkaisuja 1/2000. Luettu 15.7.2012. http://www.rectors-council.helsinki.fi/

Sulkunen, P. 1997. "Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat". Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus, 13–53.

Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Vammala: Tampereen yliopisto.

Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Acta Universitatis Lappoaniensis 10.

Talentian linjaukset sosiaalihuollon henkilöstön mitoittamisesta. Luettu 19.1.2013. http://www.talentia.fi/files/87/Mitoituksen_linjaus.pdf

Tapaninen, R. 2006 Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opettajan työssä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä Koulu. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan kirjapaino, 53–70.

Taylor, A. 2001. Programming and design of schools within the context of community. Luettu 8.1.2013. http://www.newhorizons.org/

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Jyväskylä: Tammi.

Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. Jyväskylä Studies in Business and Economics 41. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Luettu 28.1.2013. https://jyx.jyu.fi/

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 387-398.

Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 35. Luettu 15.7.2012. https://jyx.jyu.fi/

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnan tarkastuskertomus 146/2007. Helsinki: Edita Prima Oy. Luettu 18.1.2013. http://www.vtv.fi/

Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat: Diskurssianalyyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Acta Universitatis Ouluensis E 47. Oulun yliopisto. Luettu 19.10.2012. http://herkules.oulu.fi/

Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Suom. Nyman, H. Porvoo: WSOY. Alkuperäinen teos 1953.

Øvretveit, J. 1992. Health Service Quality. an introduction to quality methods for health services. Oxford: Blackwell Scientific Publications.

TAUSTA-AINEISTOT (kohdekuntaan liittyvä aineisto)

Esi- ja perusopetuksen laatukäsikirja 2012.

Koulutus kuuluu kaikille. X kunnan koulutuspoliittinen ohjelma 2012-2016.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukipalvelut. X kunta, sivistystoimi.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa 1(2)

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Sivistysjohtaja	23.08.2012 23
Asia	TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN TUIJA YLÄ-HIMANGALLE
Selostus ja perustelut	Tuija Yll-Himanka opiskelee Tampereen ammattikorkeakoulussa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, suuntautumisvaihtoehto on sosiaali- ja terveysalan johtaminen ja kehittäminen. Opintoihin kuuluu opinnäytetyö. Opinnäytetyön otsikko on Laatunäkökulmat näkyväksi. Tarkoitus on kytkeä opinnäytetyö kunnan laatutyöhön ja erityisesti laatukäsikirjasta nouseviin kriteereihin, ja selvittää oppilashuoltotiimin laatuun liittyviä käsityksiä, laadun konkretisoitumista arjen työssä sekä laatuun liittyviä kehittämisen näkökulmia. Selvitystyö tehdään yksilö- ja ryhmähaastatteluin, joiden toteutusajankohta on syksy 2012. Aineisto kerätään niin, että haastateltavat pysyvät anonyymeinä, ja kerätty aineisto tulee ainoastaan tätä opinnäytetyötä varten. Opinnäytetyön valmistuminen sijoittunee huhtikuulle 2013. Tuija Ylä-Himanka sitoutuu raportoimaan työn tuloksista myöntäjälle ja luovuttaa raportin sivistystoimen hyödynnettäväksi.
Ratkaisu perustuu	Sivistystoimen johtosääntö 5.1.3.
Lisätietoja	Sivistysjohtaja Nina Lehtinen, puh. 050 383 9789
Päätös	Myönnetään anomuksen mukaisesti.
Tiedoksi	Tuija Ylä-Himanka, sivistyslautakunta
Allekirjoitus	Sivistysjohtaja Nina Lehtinen

Oikaisuvaatimusohjeet

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen Lempäälän sivistyslautakunnalle. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös kohdistuu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianomaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä, saantitodistuksen osoittamana aikana tai erilliseen tiedoksisaantitodistukseen merkittynä aikana. Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteineen ja se on tekijän allekirjoitettava.
Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle (osoite PL 36, 37501 Lempäälä, käyntiosoite Tampereentie 10, faksi (03) 56 551 526, sähköposti: kunta@lempaala.fi) ennen oikaisuvaatimusajan päättymistä.

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Sivistysjohtaja	23.08.2012	23

Pöytäkirja yleisesti nähtävillä 3.9.2012

Tämä päätös on annettu tiedoksi

27. 9. 2012

Todistaa

Osastosihteeri Raisa Anttila

Liite 2. Haastattelurunko 1(2)

1. **LAADUN KÄSITE OPPILASHUOLLOSSA** (yksilöhaastattelut)

Kuvaile mitä laatu käsitteenä mielestäsi tarkoittaa?
Kuvaile mikä laadussa on keskeistä oppilashuoltotyön näkökulmasta?
Millaisia laatutavoitteita tunnistat työssäsi? Mistä tavoitteet ovat peräisin?
Onko sinulla itse asettamia laatutavoitteita työllesi?
Millainen voisi olla palvelulupauksesi?

2. **LAATUTYÖ OPPILASHUOLLOSSA** (yksilöhaastattelut)

Mitkä ovat tärkeimmät työsi laatuun liittyvät asiakirjat?
Kuinka tärkeäksi koet työsi kannalta laatujärjestelmän ja -kriteeristön käyttöönoton?
Onko laadun seurannasta ja mittaamisesta mielestäsi hyötyä; millaista ja kenelle?
Kuka/ketkä ovat mielestäsi vastuussa laatutyöstä?
Millainen on oma roolisi oppilashuollon laatutyössä?
Arvioi kuinka paljon sinulla on laadun hallintaan liittyvää osaamista. Toivoisitko jotain lisää?

3. **LAADUN TOTEUTUMISEN MAHDOLLISUUDET JA EHDOT** (ryhmä-haastattelu)

Haastattelija: Yksilöhaastatteluissa käsiteltiin laatua käsitteenä sekä näkemyksiä laatu-työstä.
Miltä tuo haastattelukokemus teistä näin jälkikäteen arvioiden tuntui?
Herättikö haastattelu ajatuksia tai kysymyksiä, joita haluaisitte nyt jakaa tai nostaa yh-teiseen pohdintaan?

Haastattelija: Olen analysoinut haastattelunne ja muodostanut niiden pohjalta repertuaarikategorioita. Käyn nyt kategoriat tiivistetysti läpi. Samalla, kun kuuntelette, pyydän teitä miettimään, kuvastavatko kategoriat niitä asioita, joita halusitte haastattelussanne nostaa esille. Kuulostiko tutulta?

Haastattelija: Äsken kuultu oli laadun käsitteellisen tason haltuunottoa. Seuraavaksi siirrymme käytännön tasolle.

Mitkä tekijät vaikeuttavat tai edistävät laadun toteutumista yksilökohtaisessa asiakastyössä?
Mitkä tekijät vaikeuttavat tai edistävät laadun toteutumista yhteistyössä?
Mitkä tekijät vaikeuttavat tai edistävät laadun toteutumista resurssien näkökulmasta?
Mitkä tekijät vaikeuttavat tai edistävät työn kehittämistä?
Onko vielä muita tekijöitä, jotka vaikeuttavat tai edistävät laadun toteutumista työssä?