



Yhteisöllisyyden rakentuminen lukiossa: Yhteisöllinen opiskeluhuolto palvelumuotoilun kohteena

Salli Tuominen

2024 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Yhteisöllisyyden rakentuminen lukiossa: Yhteisöllinen opiskeluhoolto
palvelumuotoilun kohteena**

Salli Tuominen
Palvelu- ja liiketoimintamuotoilu YAMK
Opinnäytetyö
Marraskuu 2024

Salli Tuominen

Yhteisöllisyyden rakentuminen lukiossa: Yhteisöllinen opiskeluhoolto palvelumuotoilun kohteena

Vuosi 2024 Sivumäärä 84

Suomalainen kurssimuotoinen lukio on yhteisöllisyydelle haastava ympäristö, sillä vaihtuvat ryhmät ja opettajat, kiireen tuntu sekä suorituspaineeet opinnoissa haittaavat opiskelijoiden psykososiaalista hyvinvointia opintojen aikana. Merkittävä osuus lukiolaisista kokee yksinäisyyttä eikä tunne voivansa vaikuttaa ympäristöönsä (Kouluterveyskysely 2023). Samanaikaisesti Oppilas- ja opiskeluhooltolaki (1287/2013) määrittää, että opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtimisen ensisijainen muoto on yhteisön hyvinvointiin keskittyvä, ennaltaehkäisevä yhteisöllinen opiskeluhooltotyö. Yhteisöllinen opiskeluhooltotyö jää kuitenkin kouluissa epäselväksi sekä toiminnaltaan että tarkoitukseltaan.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten lukion yhteisöllisellä opiskeluhooltotyöllä tuetaan yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumista. Opinnäytetyön toimeksiantajana toimi eteläsuomalainen keskisuuri lukio. Kehittämistyössä keskitytään erityisesti niihin opiskelijoiden ja henkilökunnan välisiin palvelukontakteihin, joiden myötä opiskelijat kokevat kuuluvansa yhteisöön tai pystyvänsä vaikuttamaan sen toimintaan.

Opinnäytetyön tietoperusta pohjautuu palveluiden arvomuodostukseen (Grönroos & Voima 2013), jossa palvelun tuottaman lisäarvon ajatellaan muodostuvan vuorovaikutuksessa palveluntuottajan ja asiakkaan, eli kouluorganisaation ja opiskelijan välillä. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta argumentoin, että koulujen yhteisöllisen opiskeluhooltotyön voidaan ajatella tuottavan lisäarvoa opiskelijoiden hyvinvoinnille palvelukeskeisen logiikan periaatteiden mukaisesti.

Kehittämistyön lähestymistapana hyödynnettiin palvelumuotoilua ja muotoiluprosessin viitekehiksenä toimi British Design Councilin (2024) palvelumuotoilun innovaatiomalli eli nk. tuplatimanttimalli. Tiedonkeruuseen ja yhteiskehittämistapahtumiin osallistui sekä opiskelijoita että koulun henkilökuntaa. Tutkimuksellisen kehittämistyön tuloksena syntyi kuvaus opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisen palvelupolusta sekä palveluketjuanalyysi, joka kuvaa palvelukontaktien taustalla olevaa organisaation toimintaa. Lisäksi opinnäytetyön kohteena olevalle kouluorganisaatiolle laadittiin suositukset yhteisöllisen opiskeluhooltotyön jatkokehittämiseksi kerätyn tiedon pohjalta.

Tulosten perusteella opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemus muodostuu vuorovaikutustilanteissa niin koulun henkilökunnan kuin toisten opiskelijoiden kanssa. Yksittäisten tapahtumien lisäksi yhteisöllisen opiskeluhooltotyön tulisi keskittyä arjessa tapahtuvien kohtaamisten mahdollistamiseen. Kouluorganisaation tehtävänä on tukea opiskelijoita opiskelijoiden keskinäisen yhteisöllisyyttä lisäävän toiminnan toteuttamisessa. Huomiota tulee kiinnittää myös koulun palveluorganisaation toimintaan. Tutkimuksellinen kehittämistyö tukee ajatusta lukio-opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumisen vahvistamisen tärkeydestä lukio-organisaatiossa. Palvelumuotoilu ja yhteiskehittämisen menetelmät osoittautuivat toimiviksi keinoiksi nostaa opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä esiin. Opinnäytetyössä käytetyt menetelmät ja niiden avulla saadut tulokset ovat soveltaen yleistettävissä myös muihin suomalaisiin lukioihin.

Asiasanat: palvelumuotoilu, arvon luominen palveluissa, yhteisöllinen opiskeluhoolto, lukio, yhteisöllisyys

Salli Tuominen

Building a Sense of Community in a Finnish Upper Secondary School: A Service Design Approach to Student Welfare

Year

2024

Pages

84

The modern Finnish upper secondary school is a challenging environment for fostering a sense of community for the students. Constantly changing courses and teachers, as well as feelings of constant hurry and a pressure to perform academically affect students' psychosocial well-being. A significant portion of high school students report feeling lonely and lacking influence in their own environment (Kouluterveyskysely 2023). Simultaneously, it is by law that the student welfare should primarily be organized as preventative communal student welfare work (the Student Welfare Act 1287/2013). Despite this, the function and purpose of communal student welfare work often remain unclear.

The purpose of this research-based development work is to explore how communal student welfare activities in an upper secondary school support the development of a sense of community. The research-based development work was conducted in a Southern Finnish upper secondary school with 450 students. The focus of the development work is to examine those interactions between students and staff that enhance students' sense of belonging and feelings of impact in the school community.

The theoretical framework of the thesis is based on the value creation and co-creation in services (Grönroos & Voima 2013), in which services create value through the interaction between the service provider and the customer, i.e. between the school organization and the student. Based on previous research, it is argued that communal student welfare creates value for students through improved well-being, following the principles of service-dominant logic.

With service design as a framework for the research-based development, the design process is described using the British Design Council's (2024) service design innovation model, also known as the Double Diamond model. Both students and school staff participated in data collection and co-creation events. The outcome of the research-driven development project includes a customer journey map of the touchpoints that influence students' sense of community, and a service blueprint model that outlines the organizational processes behind service encounters. In addition, suggestions for focus areas for further development of communal student welfare work are presented.

The results suggest that students' sense of community is shaped by interactions with both school staff and other students. In addition to specific school-organized events, communal student welfare work should focus on facilitating everyday encounters. The school organization's role is to support student-led activities that enhance peer-to-peer community building. Attention should also be paid to the proper functioning of the school's service organization.

This research-based development project emphasizes the importance of enhancing student participation and engagement in high school organizations. Service design and co-creation methods proved to be effective in highlighting the experiences and opinions of students. The methods used in this thesis, along with the results obtained, can for the most part be applied and generalized to other Finnish upper secondary schools.

Keywords: service design, value creation, student welfare, upper secondary education, sense of community

Sisällys

1	Johdanto	7
2	Tietoperusta.....	10
2.1	Julkisten palveluiden palvelulogiikka	10
2.1.1	Arvonluonti julkisissa palveluissa	11
2.1.2	Koulutuksen tarkasteleminen palveluna	12
2.2	Osallisuus ja yhteisöllisyys.....	15
2.2.1	Osallisuus ja yhteisöllisyys koulussa	17
2.2.2	Kouluun kiinnittyminen.....	19
2.2.3	Koulu yhteisön sosiaaliset suhteet opiskeluhyvinvoinnin tukena	21
2.2.4	Yhteisöllinen opiskeluhooldotyö lukioissa	23
2.2.5	Osallisuuden kehittäminen koulu yhteisöissä	25
2.3	Tietoperustan yhteenveto	27
3	Kehittämisasetelma	28
3.1	Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite	28
3.2	Palvelumuotoilu viitekehystenä	29
3.2.1	Muotoiluprosessin eteneminen	31
3.2.2	Koulu muotoiluprosessin kohteena	34
4	Kehittämistyön eteneminen	38
4.1	Löydä-vaihe	39
4.1.1	Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavat kyselyt	39
4.2	Määritä-vaihe	42
4.2.1	Lukiolaisten hyvinvointi vuonna 2023-työpaja.....	43
4.3	Kehitä-vaihe	46
4.3.1	Opiskelijahuollon keinot yhteisöllisyyden kehittämisessä -työpaja	47
4.3.2	Opiskelijoiden kokemukset yhteisöllisyydestä -työpaja	50
4.4	Tuota-vaihe	53
4.4.1	Palvelupolkukuvaus	54
4.4.2	Palveluketjuanalyysi	54
5	Johtopäätökset ja pohdinta	55
5.1	Kehittämistyön tulokset.....	55
5.1.1	Palvelupolkukuvaus	56
5.1.2	Koulun eri toimintojen tehtävä yhteisöllisyyttä lisäävässä työssä.....	59
5.1.3	Suosituksat organisaatiolle	61
5.2	Pohdinta	66
5.2.1	Tulosten kuvaus ja arviointi	66
5.2.2	Tutkimus- ja kehittämismenetelmien arviointi.....	69

5.2.3 Tutkimuksellisen kehittämisen prosessin arviointi	71
5.2.4 Kehittämistyön hyödynnettävyys	74
5.2.5 Kehittämistyön jatkosuositukset.....	75
Lähteet	76
Kuviot ja taulukot	84
Kuvat.....	84

1 Johdanto

Suomalainen nykymuotoinen lukio on yhteisöllisyydelle haastava ympäristö. Lukion suorittaminen perustuu opintopisteisiin, joita opiskelijat hankkivat oman yksilöllisen opintosuunnitelmansa mukaisia kursseja käymällä (LOPS, Opetushallitus 2019). Yksilöllisestä etenemisestä seuraa väistämättä se, että opiskelijalla on jokaisella seitsemän viikon mittaisella opintojaksolla vastassaan uusi ryhmä opiskelijoita, joiden kanssa hän tapaa muutaman kerran viikossa kurssin ajan. Myös opintojaksoa opettava opettaja voi olla opiskelijalle uusi, sillä aineenopettajat vaihtelevat myös saman oppiaineen eri kurssien välillä etenkin suuremmissa oppilaitoksissa. Opiskelijalla ei myöskään ole turvanaan omaa luokkaa samaan tapaan kuin yhtä lailla aineenopettajapohjaisesti järjestetyssä yläkoulussa, ellei opiskelijan oppilaitoksessa ole erikseen järjestetty joitain opintojaksoja opiskelijan oman ryhmänohjauksen ryhmän kesken.

Lukiolaisten lukio-opinnoista suoriutumiseen liittyvät alati kasvavat suorituspainheet (Kouluterveyskysely 2023) vaikeuttavat omalta osaltaan lukiolaisten hyvinvointia ja sosiaalisia suhteita lukioaikana. Lukio-opinnot ovat suoritustahdiltaan kiivaat ja edellyttävät myös koulupäivän jälkeen opiskelua kotona. Koulupäivään sisältyy vain niukasti taukoja ja tauot saattavat opetusryhmistä riippuen osua eri opiskelijoilla eri aikaan, jolloin kohtaamisia koulutovereiden kanssa koulupäivän aikana ei välttämättä tule. Kouluruokailua pidetään yleisesti kiireisenä ja meluisana (Kouluterveyskysely 2023) tai ruokailu jätetään koulupäivän aikana kokonaan väliin, jolloin väliin jää myös yksi sosiaalisen kohtaamisen mahdollistava tilanne.

Tällaisessa opiskeluympäristössä ei olekaan tavatonta, että merkittävä osa lukiolaisista kokee itsensä yksinäiseksi. Lukiolaisista tytöistä joka viides ja pojista joka 10. kertoi kokevansa itsensä jatkuvasti yksinäiseksi. Itsensä yksinäiseksi kokevien osuus on ollut kasvussa koronapandemian jälkeen toteutetuissa mittauksissa 2021 ja 2023. Oman osallisuutensa yhteisössä erittäin heikoksi kokeneiden nuorten osuus on yhtä lailla pienessä jatkuvassa nousussa. (Kouluterveyskysely 2023.) Jos nuori kokee itsensä toistuvasti yksinäiseksi myös koulussa, eikä koe kuuluvansa oman koulun yhteisöön, sillä on vaikutusta nuoren hyvinvointiin ja mielenterveyteen.

Kokemus kuulumisesta johonkin yhteisöön on kuitenkin edelleen tärkeää ihmisten onnellisuudelle (Deci & Ryan 2000). Yhteisöön kuulumisen tunne linkittyy yksilön kokemaan osallisuuteen. Osallisuudella tieteellisessä kirjallisuudessa tarkoitetaan kuulumisen ja kuulluksi tulemisen tunnetta sekä ihmisen ja yhteisön, tai ihmisen ja yhteiskunnan välillä (Heinonen 2024). Osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemukset ovat tärkeä osa yksilön sosiaalista hyvinvointia, joka on yksi mielenterveyden ulottuvuuksista (Kallinen ym. 2021). Samanaikaisesti nuorten kokemus omasta viiteryhmästään ja ympärillä olevasta yhteisöstä on muuttunut sosiaalisen median yleistyessä. Nuorten kokeman sosiaalisen viiteryhmän laajeneminen on johtanut myös

psykkisen pahoinvoinnin kasvuun ja ilmiöön, jossa nuorten vertailukohtana ja paineiden asettajana ei toimikaan enää vain oma viiteryhmä, vaan koko maailma.

Vaikka valtaosa suomalaisista lukioikäisistä kokee olevansa tyytyväisiä omaan elämäänsä (Kouluterveyskysely 2023), nuorten psyykinen pahoinvointi ja erityisesti ahdistuneisuus on lukioikäisillä voimakkaassa nousussa (Aalto-Setälä, Suvisaari, Appelqvist-Schmidlechner & Kiviruusu 2021). Nuorten psyykkisen pahoinvoinnin kasvu ei selity vain pandemia-ajan vaikutuksilla, sillä huomattava kasvu nuorten psyykkisessä oireilussa on alkanut jo 2000-luvun alkuvuosista lähtien (Helakorpi & Kivimäki 2021). Samanaikaisesti opiskelijoiden yksinäisyys, heikko kouluun kiinnittyminen ja pitkittyneet koulupoissaolot ovat nousussa (Kouluterveyskysely 2023).

Nuorten elämän yksi keskeisimmistä yhteiskunnan toimintajärjestelmistä on koulu. Koulu voidaan ajatella rakenteellisena tekijänä, joka saa opiskelijassa aikaan nuorten osallisuutta lisääviä tai vähentäviä kokemuksia. Osallisuustyöstä (koulussa tai muissa organisaatioissa) voidaan puhua silloin, kun organisaation tehtäväksi ajatellaan yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden sekä omaehtoisuuden lisääminen (Isola ym. 2017). Opiskelijan suhdetta kouluun tarkasteltaessa on huomioitava, ettei opiskelijan koulusuhteeseen vaikuta vain virallinen koulu, vaan yhtä lailla myös epävirallinen koulu eli koulun puitteissa tapahtuvat muut kohtaamiset (Kiilakoski 2012). Näiden kohtaamisten mahdollistamisesta ei kuitenkaan tulisi olla vastuussa vain opiskelija itse, sillä Oppilas- ja opiskeluhoitolaki (1287/2013) velvoittaa myös opetuksen järjestäjät vastaamaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisestä ja niiden edellytyksiä lisäävästä toiminnasta oppilaitosyhteisöissä.

Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö on Suomessa lakisääteistä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013), mutta toteutuu verrattain huonosti opiskeluhoitotyön painottuessa voimakkaasti yksilölliseen opiskeluhoitotyöhön (Psykologiliitto 2020). Vaikka yhteisöllinen opiskeluhoitotyö on laissa määritelty ensisijaiseksi opiskeluhoitotyön muodoksi suhteessa yksilölliseen opiskeluhoitotyöhön, yksilöihin kohdistuva opiskeluhoitotyö on kuitenkin koulujen arjessa ajanut ohi opiskeluhoillon ammattihenkilöiden ajankäytössä, sillä paine yksilötyöhön on ollut suurta. Ristiriita syntyy oleellisesti siitä, että yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön käytettyjen resurssien muodostama lisäarvo ja vaikutus opiskelijoiden hyvinvointiin on ollut oleellisesti vaikeammin todennettavissa. Välitön lisäarvo opiskelijoiden ryhmäyttämisestä, koulun kulttuurin kehittämisestä tai yhteisten tapahtumien järjestämisestä ei tule esiin selkeästi ja välittömästi, jolloin tämänkaltainen toiminta on herkästi nähty kiireisessä kouluarjessa ylimääräisenä tai vähemmän tärkeänä. Opiskeluhoitotyö on myös monissa oppilaitoksissa jäänyt opiskeluhoillon ammattihenkilöiden toteuttamaksi, vaikka laissa todetaan koko koulun henkilökunnan yhteisvastuu opiskeluhoillosta.

2020-luvulla heikentyneen taloustilanteen myötä suomalaiseen julkiseen talouteen kohdistuu merkittäviä leikkauspaineita, mikä heijastuu välittömästi myös kouluihin ja opetukseen kohdistuvana budjettikurina väliaikaisista lisärahoituksista huolimatta. Huono julkisen talouden tilanne lisää painetta perustella yhteisöllisellä opiskeluhoitotyöllä saavutettu lisäarvo opiskelijoiden hyvinvoinnille ja opinnoille.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tarkastella, miten lukion opiskelijat, opettajat ja muu henkilökunta näkevät koulussa tehtävän yhteisöllisen opiskeluhoitotyön yhteyden yhteisöllisyyden kokemuksen syntymiseen lukiolaisten keskuudessa. Lisäksi opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa palvelumuotoilun keinoin opinnäytetyön kohteena olevalle organisaatiolle tietoa sekä ideoita lukion opiskelijoiden kokeman yhteisöllisyyden ja osallisuuden kohentamiseksi.

Opinnäytetyö on toteutettu yhteistyössä suomalaisen noin 900 oppilaan ja opiskelijan yhteisön kanssa. Kehittämistyön keskiössä on lukion opiskelijoiden hyvinvoinnin lisääminen koulun opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäämällä. Alussa opinnäytetyön ohjaaviksi kysymyksiksi muodostettiin seuraavat kysymykset:

- Miten opiskelijat kokevat koulu yhteisön vaikutuksen omalle hyvinvoinnilleen?
- Miten koulun opiskelijahuolto ja opettajat voivat tukea nuorten osallisuuden kokemusta koulu yhteisössä ja siten vaikuttaa positiivisesti nuorten hyvinvointiin?

Opinnäytetyötä ohjaavien kysymysten lisäksi prosessin edetessä fokukseksi tarkentui erityisesti opiskelijoiden ja opettajien välisten keskeisten kontaktipisteiden tunnistaminen sekä laadukkaan kouluarjen ja arjessa tapahtuvan ryhmäytymisen, yhteisöllisyyden kokemuksen ja opiskelijoiden osallisuuden tukeminen.

Opinnäytetyö on luonteeltaan tutkimuksellisen kehittämistyö. Tutkimuksellisella kehittämällä tarkoitetaan kehittämisotetta, jonka tarkoituksena on käytännön kontekstista nousevan ongelman ilmiöpohjainen tarkastelu. Tutkimuksellisen kehittämisen tavoitteena on löytää tutkimusongelmaan ratkaisu kehittämistyön tuloksena. Usein tavoitteena on myös luoda uutta tietoa tutkimuksellisen kehittämisen kohteen kuten opinnäytetyön kohteena olevan organisaation toiminnan tueksi. Tutkimukselliseen kehittämiseen kuuluu oleellisesti tieteellisen tiedon ja teorian, mutta myös käytännöstä nousevan kokemuksen yhdistäminen ja hyödyntäminen vuorovaikutuksessa eri tahojen kanssa. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014, 17-19).

Opinnäytetyössä tarkastellaan yhteisöllisen opiskeluhoitotyön arvonmuodostusta lukiolaisten yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksen näkökulmasta. Tietoperusta käsittelee tieteellistä kirjallisuutta julkisten palveluiden arvonmuodostukseen sekä yhteisöllisyyteen ja osallisuuden koulussa. Tämän jälkeen käydään läpi opinnäytetyön kehittämisasetelma ja tutkimuksellisessa kehittämisessä käytetty palvelumuotoilun viitekehys sekä kuvataan toteutettu

tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi osavaiheineen. Lopuksi esitellään tutkimuksellisen kehittämisprosessin tulokset sekä kehittämisprosessin arviointi.

2 Tietoperusta

Tietoperustassa käyn läpi julkisten palveluiden palvelulogiikkaa ja arvonmuodostusta. Argumentoin, että myös lukiokoulutuksen voidaan ajatella tuottavan opiskelijalle lisäarvoa sekä koulutuksellisen, mutta myös yhteisön kokemuksen kautta. Käyn läpi yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteet sekä esittelen kouluun kiinnittymisen mallin yhteisöllisyyden hyvinvointia lisäävää vaikutusta esille tuovana teoreettisena käsitteenä. Esittelen lukiossa tehtävää yhteisöllistä työtä. Käyn läpi yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemukseen tutkimusten valossa vaikuttavia koulun sosiaalisia suhteita sekä vertaissuhteiden että oppilas-opettajasuhteen näkökulmasta.

2.1 Julkisten palveluiden palvelulogiikka

Julkisilla palveluilla viitataan yhteiskunnan kansalaisilleen tuottamiin palveluihin kuten sosiaalipalveluihin, hyvinvointipalveluihin, veropalveluihin ja yhteiskunnallisen infrastruktuurin ylläpitämiseen. Julkisiin palveluihin kohdistuu kuitenkin kasvava yhteiskunnallinen kiinnostus niiden korkeiden kustannuksien vuoksi, erityisesti nykytilanteessa, jossa kiristyvä taloudellinen tilanne ja väestön ikääntyminen asettavat julkisten palveluiden korkeat kustannukset julkisen keskustelun alaisiksi. (Osborne 2020).

Julkisten palveluiden tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä edetty tuotokeskeisestä logiikasta (*product-dominant logic*) ensin kohti palvelukeskeistä logiikkaa (*service-dominant logic*, Vargo & Lusch 2016) ja siitä kohti nimenomaan julkisia palveluita koskevaa palvelulogiikkaa (*public service dominant logic* tai *public service logic*, Osborne ym. 2013). Aiemmin vallalla ollut tuotokeskeistä ajattelua pyrittiin soveltamaan myös julkisten palveluiden ja palveluorganisaatioiden tarkasteluun. Tällöin julkisten palveluiden tuottaminen nähtiin tuotannollisena prosessina, jossa keskeistä on ”tuotteen” tuottaminen organisaatiossa asiakkaalle, jota tavalliset kansalaiset ja palveluiden käyttäjät edustivat. Tällainen ajattelutapa asetti palvelun käyttäjät passiivisen vastaanottajan osaan (Osborne 2020, 2). Näin ollen julkisten palveluiden tuottajat sovelsivat toiminnassaan suljetun tuotannon mallia, jossa palveluiden tuottaminen koettiin etenevän lineaarisesti tietyn prosessin mukaisesti ja vasta valmis ”tuote” eli palvelu toimitettiin palvelun passiiviselle vastaanottajalle. Suljetun tuotannon malli ei kuitenkaan tarkemmalla tarkastelulla kuvaa sitä, miten palvelut toimivat ja miten arvo palveluissa muodostuu. Tämä ei poissulje sitä, etteikö osa julkisista palveluista liity myös konkreettisten tuotteiden kuten rakennuksien ja infrastruktuurin tuottamiseen, mutta näidenkin tuottama lisäarvo liittyy niiden mahdollistamaan julkiseen palveluun. (Osborne 2020.)

Palvelukeskeinen logiikka (*service-dominant logic*) on noussut tärkeimmäksi teoreettiseksi lähestymistavaksi etenkin yksityisesti tuotettujen palveluiden toimintaa tarkasteltaessa (Vargo & Lusch 2016; Ojasalo & Kauppinen 2022). Palvelukeskeinen logiikka eroaa Osbornen (2020, 29-30) mukaan perinteisestä tuotekeskeisestä ajattelusta kuudella oleellisella palvelun tuottamiseen liittyvällä tavalla. Palvelukeskeisessä logiikassa tuotetun palvelun omistajuus ei siirry asiakkaalle, vaan säilyy palvelun tuottajalla palvelun hankkimisen jälkeen. Palvelu on lähtökohtaisesti aineeton ja prosessinomainen, jolloin palvelun asiakaskokemus muodostuu useasta eri ajallisesti hajautuvasta osasta. Palvelussa tuotettu palvelukokemus on jokaiselle asiakkaalle omanlaisensa heterogeeninen kokemus, toisin kuin tuotteessa, joka on kaikille asiakkaille samanlainen. Palvelukontaktien kirjo saman palvelun sisällä on näin ollen äärettömän laaja ja muuntuu jatkuvasti palveluun sisältyvän ihmisten välisen vuorovaikutuksen avulla. Oleellinen ero palvelu- ja tuotekeskeisen logiikan tarkastelussa on Osbornen mukaan myös se, että palvelun tuottaminen ja kuluttaminen tapahtuvat aina samanaikaisesti, jolloin niiden erottaminen toisistaan ei ole mahdollista. Palveluita ei voida tuottaa etukäteen tai varastoida tulevaa käyttöä varten. Näiden erojen pohjalta Osborne nostaakin oleelliseksi eroksi vielä sen, että palveluiden osalta asiakasta ei voida nähdä vain tuotteen ostajana tai kuluttajana, vaan yhtä lailla palvelun tuottamiseen osallistuvana palvelun tuottamisen aikana. Palvelukeskeinen logiikka korostaakin palvelun asiakkaalle luomaa arvoa ja asiakkaan keskeistä osaa arvonluomisessa (Vargo & Lusch 2016).

2.1.1 Arvonluonti julkisissa palveluissa

Palvelukeskeisen logiikan pohjalta on muodostunut julkisten palveluiden puolella julkisten palveluiden palvelukeskeinen logiikka eli julkisten palveluiden palvelulogiikka (*public service dominant logic*, Osborne ym. 2013; Osborne 2020; Ojasalo & Kauppinen 2022). Osborne (2020) esittää, että yksityisten palveluiden lisäksi myös julkiset palvelut ja niiden tuottaminen tulisi lähtökohtaisesti käsittää siis nimensä mukaisesti palveluina eikä tuotekeskeisen logiikan avulla. Julkisten palveluiden palvelulogiikan ymmärtämisessä keskeistä on se, että kaikkien palveluiden tarkoituksena on tuottaa lisäarvoa palveluiden käyttäjille - oli kyseessä sitten julkinen tai markkinalogiikalla tuotettu palvelu. Julkisten palveluiden osalta on erityisen oleellista määritellä se, millaista lisäarvoa kyseisellä palvelulla halutaan tuottaa ja miten lisäarvo asiakkaalle julkisessa palvelussa määritellään. Osborne (2020) nostaa tässä oleelliseksi sen, ettei asiakas eli kansalainen voi olla julkisessa palvelussa vain passiivisen vastaanottajan osassa. Lisäarvon muodostuminen tapahtuu nimenomaan julkisten palveluiden käyttäjän toimesta silloin, kun käyttäjä on mukana toteuttamassa palvelua olemalla vuorovaikutuksessa palvelun tuottajan kanssa. Näin ollen julkisten palveluiden palveluprosessit ovat lähtökohtaisesti luonteeltaan dynaamisia ja prosessimaisia, koska palvelun tuottaminen tapahtuu vaihteellisesti ja vuorovaikutuksessa palvelun kohteena olevan kansalaisen kanssa. (Osborne 2020.)

Palvelukeskeisessä logiikassa palvelun tuottajan osaksi jää resurssien tarjoaminen asiakkaille, jotta palveluntuottaja voi helpottaa asiakasta lisäarvon tuottamisessa palvelua käyttämällä (Grönroos & Voima 2013). Tätä heijastaa palveluntuottajan palvelulupaus (*value proposition*), joka kuvaa sitä lisäarvoa, jonka palveluntuottaja pyrkii palvelullaan tuottamaan asiakkaalle. Asiakas puolestaan luo itselleen lisäarvoa palvelua käyttämällä yhdistämällä palveluntuottajan tarjoamat resurssit omiin tarpeisiinsa, odotuksiinsa ja arvoihin (*resource integration*). Näin ollen palveluntuottaja ei kuitenkaan koskaan voi luvata asiakkaalle varsinaista lisäarvoa, vaan ainoastaan mahdollisuuden potentiaalisen lisäarvon tuottamiseen. Varsinainen tuotettu lisäarvo riippuukin aina siitä, miten palvelua käyttävä asiakas pystyy integroimaan palvelun tuloksen omiin tarpeisiinsa ja odotuksiinsa omassa elämässään. Toisin sanoen se, täyttääkö tuotettu palvelu yrityksen palvelulupauksen, riippuu osaltaan myös asiakkaasta ja heidän tavastaan käyttää palvelua. (Osborne 2020, 36.) Tämän yhteydessä on myös huomioitava julkisten palveluiden tuottamiseen liittyvä arvopohja, jossa julkisen palvelun ajatellaan olevan tarkoitettu kaikille ja ajatellaan olevan kaikille samanlaista. Julkiset palvelut eroavatkin oleellisesti yksityisistä palveluista siinä, etteivät julkisten palveluiden tuottajat voi yleensä itse määrittellä, kenelle palvelua tarjotaan. (Junginger 2016.)

Arvonluomisen ajatellaan tapahtuvan palveluntuottajan ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa asiakas hyödyntää palvelua luodakseen itselleen arvoa (Grönroos & Voima 2013). Grönroos (2011, 282) määrittelee arvon yksinkertaisuudessaan kokemukseksi siitä, että asiakas ”on tai kokee olevansa paremmassa tilanteessa kuin ennen palvelun tuottamista” (mukailtu käänös), jolloin arvon tuottamisessa on kyse prosessista, jonka lopputulemana asiakas kokee itselleen positiivisen vaikutuksen jollakin osa-alueella. Grönroos ja Voima (2013) kuvaavat arvon muodostuvan kolmiosaisena prosessina, joka muodostuu palveluntuottajan omasta prosessista, asiakkaan ja palveluntuottajan vuorovaikutuksesta sekä asiakkaan vuorovaikutuksen jälkeen itselleen muodostamasta arvosta. Palveluntuottajan omassa prosessissa on kyse palvelun valmistelusta ja resurssien tuottamisesta. Prosessissa luotu arvo on vasta potentiaalista arvoa eli arvoa, joka realisoituu todelliseksi arvoksi vasta asiakkaan käyttäessä palvelua. Jaetun arvonluonnin prosessissa asiakas ja palvelun tuottaja tuottavat arvoa asiakkaan palvelun käytöstä saamien kokemusten avulla. Palvelun tuottajalla on tässä vaiheessa mahdollisuus osallistua asiakkaan arvonluontiprosessiin palvelukontakteissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Asiakkaan arvonluontiprosessi jatkuu palvelun käyttämisen jälkeenkin palvelusta saadun lisähyödyn avulla, mutta tässä vaiheessa palveluntuottajalla ei ole enää merkitystä, sillä asiakkaan arvonluonti palvelun käyttämisen jälkeen on palveluntuottajan ulottumattomissa.

2.1.2 Koulutuksen tarkasteleminen palveluna

Julkisten palveluiden tarkastelussa sovelletaan julkisten palveluiden palvelulogiikkaa (Osborne 2020). Julkisten palveluiden palvelulogiikassa palvelut käsitetään aineettomina, prosessinomaisina ja tuotettavan lisäarvon lupaukseen perustuvina (Osborne 2020, 41).

Argumentoin, että myös lukiokoulutuksessa tapahtuvaa arvonluontia voidaan tarkastella julkisten palveluiden palvelulogiikan teorian avulla.

Arvonluonti tapahtuu palvelussa asiakkaan toiminnan seurauksena. Arvoa muodostuu ei-lineaarisen prosessin ajan kuluessa asiakkaan käyttäessä palvelua. Arvonluonti palvelussa tapahtuu näin ollen omana prosessinaan irrallaan palveluntuottajan samanaikaisista aktiviteeteista (Grönroos & Voima 2013, 4). Kouluorganisaation tuottama lisäarvon voidaan Grönroosia ja Voimaa (2013) mukaillen ajatella tapahtuvan kolmiosaisen prosessin avulla. Kouluorganisaatio tuottaa potentiaalista lisäarvoa omassa palveluiden tuottamiseen liittyvässä prosessissa, joka koostuu esimerkiksi opetustiloista ja opetushenkilökunnasta, koulun toiminnan organisoinnista, oppimateriaaleista ja opiskeluhoiton palveluiden järjestämisestä. Suuri osa koulun tuottamasta arvosta muodostuu kuitenkin koulun henkilökunnan ja opiskelijan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, esimerkiksi opettajan opetuksessa ja opiskelijoiden siihen osallistumisessa oppituntien aikana. Arvoa muodostuu yhtä lailla myös opiskelijan ja oppilashuollon välisissä kohtaamisissa esimerkiksi koulupsykologin vastaanotolla, jossa muodostettu arvo saattaa olla esimerkiksi opiskelijan opintojen esteiden poistamista tai opiskelijan omien taitojen lisäämistä.

Opiskelijan koulusta saama arvo ei kuitenkaan rajoitu vain näihin vuorovaikutustilanteisiin, vaan jatkuu myös opiskelijan hyödyntäessä saamaansa tietoja ja taitoja koulun ulkopuolella tai myöhemmin elämässään. Koulun tarjoamassa ydinpalvelussa, opetuksessa, tuotettu arvo voidaan nähdä opiskelijan taitojen kehittämisessä opetetussa aiheessa, jolloin tuotettu arvo on konkreettisesti opiskelijan tietojen ja taitojen karttuminen. Laajemmin koulun tuottama arvo liittyy kuitenkin opiskelijan kasvun ja kehityksen tukemiseen, sillä lukioaikana tapahtuu paljon muutakin nuoren elämässä kuin vain opetettujen aineiden taitojen karttuminen. Koulun tarjoama arvokasvatus, työelämätaitojen opettelu ja itsenäistymisprosessin tukeminen myöhäisessä murrosiässä voidaan yhtä lailla käsittää syntyvän kouluorganisaation tuottamien palveluiden seurauksena.

Koulun toiminnot muodostavat omanlaisensa *palveluekosysteemin* (Lusch, Vargo & Gustafsson 2016; Osborne 2020). Palveluekosysteemin on määritelty olevan itsenäinen, itseään muokkaava järjestelmä, jossa toimijat yhdessä tuottavat arvoa eri resursseja yhdistelemällä ja organisaation sovittuja toimintamalleja hyödyntämällä (Lusch, Vargo & Gustafsson 2016). Yksittäinen julkinen palveluorganisaatio ei kuitenkaan kykene muodostamaan kokonaista suljettua palveluekosysteemiä vaan pysyy avoimena ekosysteeminä, sillä julkisiin palveluihin liittyy kiinteästi myös yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä tekijöitä palveluorganisaation ulkopuolelta (Osborne 2020, 45). Lukiokoulutuksen ja kouluorganisaation kohdalla tämä tulee näkyväksi esimerkiksi siinä, että koulutuksen järjestämistä säätelevät säädökset tulevat kunnalliselta opetustoimelta ja tätä korkeammalta valtioliselta opetushallitukselta. Lukiokoulutusta säätelevät lait ja mandaatti kyseisen koulutuksen tarjoamiselle tulevat julkiselta hallinnolta

yhteiskunnassa ja vastaavat kulloinkin yhteiskunnassa vallitsevia normeja ja arvoja. Koulusta toteuttava koulun henkilökunta, opiskelijat ja näiden perheet tarkastelevat asetettuja säädöksiä ja ohjeita omien kokemustensa ja oman taustansa pohjalta ja asettavat lukiokoulutukselle näin omat odotuksensa ja tulkintansa. Koulun palvelun osalta palvelulupaus tuotettava palvelusta muodostuu yhdistelmänä yhteiskunnassa määritettyjen säädösten, lakien ja koulun sisäisten toimintamallien yhdistelmänä. Palvelun tuottaminen, oli sitten kyseessä opetus tai koulun tukipalvelut, tapahtuvat yhteistyössä palvelun tuottajan eli koulun henkilökunnan ja asiakkaan eli opiskelijan tai perheen kanssa näiden tarpeiden mukaisesti. Tämän prosessin pohjalta kouluorganisaatio järjestää kirjon palvelulupauksen toteuttamisen kannalta tarpeelliseksi nähtäviä resursseja kuten oppimateriaaleja, tiloja, henkilökuntaa ja opiskelija-huollon ammattihenkilöiden tarjoamia palveluita, esimerkiksi koulupsykologin vastaanottoa. Osana näitä resursseja kouluorganisaatio tai esimerkiksi koulutusta tarjoavan kunnan opetus-toimi organisoi myös kouluorganisaation ja muiden organisaatioiden yhteistyönä tuotettavia resursseja kuten kouluterveydenhuoltoa ja sosiaalitoimen tai lastensuojelun palveluita tai esimerkiksi nuorten harrastustoimintaa. (mukaillen Osborne 2020, 46.)

Jotta kouluorganisaation toiminta tuottaa arvoa, palvelun käyttäjän eli opiskelijan on toimitettava vuorovaikutuksessa kouluorganisaation kanssa. Kouluorganisaation palvelu tuottaa arvoa niissä tilanteissa, kun asiakas on vuorovaikutuksessa tarjottujen resurssien kanssa ja yhteistyössä tuottaa asiakkaan tarvitsemaa parempaa lopputulosta. Tämä voi toteutua esimerkiksi silloin, kun opiskelija oppii oppitunneilla tarvitsemaansa tietoa tai vaikkapa parantaa opiskelukykyään tapaamisessa opiskeluhuollon ammattihenkilön kanssa. Näissä palvelukontakteissa tuotettu lisäarvo puolestaan on vuorovaikutuksessa opiskelijan tarpeiden, odotusten ja aiempien kokemusten kanssa tavalla, joka luo (tai tuhoaa) arvoa opiskelijan eli palvelun käyttäjän elämässä. Tämä arvo voidaan nähdä joko arvona opiskelijalle itselleen tai arvona yhteiskunnalle eli muille ihmisille opiskelijan ympärillä. (Osborne 2020, 46.)

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan koe saavansa koulunkäynnistä lisäarvoa itselleen. Tätä tapahtuu tilanteissa, joissa opiskelija ei koe opiskelua merkitykselliseksi toiminnaksi itselleen, vaan toiminnaksi, johon hänet on ulkopuolelta pakotettu. Osbornen (2020) julkisten palveluiden logiikkaa muotoillen koulu palveluntuottajana ei kuitenkaan voi taata asiakkaalleen tiettyä lisäarvoa, sillä asiakas eli tässä kontekstissa opiskelija luo itse itselleen tarvitsemansa lisäarvon palveluntuottajan tarjoamia resursseja hyödyntäen. Koulu palveluekosysteeminä voi tarjota vain tietynlaisen alustan lisäarvon tuottamiselle opiskelijan omassa elämässä. Jokaisen opiskelijan kouluaikana muodostama palvelukokemus koulun palveluista on sidoksissa opiskelijan omiin tarpeisiin, odotuksiin ja arvoihin (Osborne 2020). Koulu voi palveluorganisaationa näin ollen tarjota vain tietynlaisen palvelulupauksen siitä, että koulun palvelut voivat tuottaa opiskelijalle hänen koulunkäynnistään hakemaa lisäarvoa.

Koulua palveluna tarkasteltaessa on huomioitava, että suomalaisessa koulujärjestelmässä toisen asteen koulutus ei enää ole asiakkaan valittavissa oleva palvelu, vaan oppivelvollisuusdistuksen jälkeen kaikille alle 18-vuotiaille pakollinen. Opintojen suorittamista lukuun ottamatta muiden koulun tarjoamien palveluiden hyödyntäminen on kuitenkin opiskelijoille jossain määrin valinnaista. Pakollisuus koulujärjestelmässä vaikuttaa kuitenkin väistämättä siihen, millaisin tarpein ja odotuksin opiskelija suhtautuu koulun tarjoamaan palveluun. Tämä vaikuttaa näin oleellisesti opiskelijan kokemukseen koulusta palveluna. Tämän opinnäytetyön kontekstissa voidaan kuitenkin argumentoida, että nykyisessä koulutusjärjestelmässä lukio-opintoihin ohjautuminen on lähtökohtaisesti opiskelijalta tietoisesti tehty valinta, kun verrataan lukiokoulutuksen asemaa verrattuna muihin alle 18-vuotiaiden kohdalla oppivelvollisuutta täyttäviin koulutusmahdollisuuksiin kuten ammatillisiin opintoihin, tutkintokoulutukseen valmentavaan koulutukseen (TUVA) tai aikuisten perusopetukseen (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020).

On myös huomioitava näkökulma, jossa osan julkisista palveluista nähdään tuottavan lisäarvoa ensisijaisesti yhteiskunnalle, ei yksilölle itselleen. Selkeitä esimerkkejä tällaisista palveluista ovat esimerkiksi vankeinhoito ja rangaistuslaitokset tai verottajan toiminta, joiden osalta palvelun kohteena oleva kansalainen ei myöskään ole vapaaehtoisena palvelun käyttäjänä, vaan yhteiskunnan toimesta palvelun käyttäjäksi pakotettuna. Näillä palveluilla nähdään kuitenkin olevan laaja yhteiskunnallinen mandaatti palvelun toteuttamiseen yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta ja niiden tarkoituksena on tukea yhteiskunnan toimintaa kokonaisuudessaan (Junginger 2016). Myös koulutusjärjestelmän ja sen pakollisuuden oppivelvollisuuslain kautta voidaan nähdä toimivan samankaltaisena mandaatilla, sillä koulutuksen tuottama lisäarvo yhteiskunnalle on yleisesti yhteiskunnassamme hyväksytty näkemys.

2.2 Osallisuus ja yhteisöllisyys

Osallisuudella tarkoitetaan laajasti sekä kuulumisen että kuulluksi tulemisen tunnetta osana ihmisen ja yhteisön tai ihmisen ja yhteiskunnan välillä (Heinonen 2024). Osallisuuden käsite tieteellisessä diskurssissa on laeva ja moniulotteinen johtuen osallisuuden tutkimuksen monitieteellisistä lähtökohdista. Suomeksi osallisuudeksi käännetään yleisesti monia eri käsitteitä, jotka kuvaavat osaltaan osallisuuden erilaisia ulottuvuuksia. Isola ym. (2017) määrittelevät osallisuuden käsitteen sisältävän esimerkiksi liittymistä (*involvement*), suhteissa olemista (*relatedness*), kuulumista (*belonginess*), yhteisyyttä (*togetherness*), mutta myös yhteensopiavuutta (*coherence*) ja mukaan ottamista (*inclusion*). Se on osallistumista (*participation*) ja siihen liittyen vaikuttamista (*representation*) sekä näiden järjestämistä ja johtamista (*governance*). Palvelumuotoilun kentällä osallisuutena on käsitetty kehittämisprosessin kohteena olevan loppukäyttäjän mukaan ottamista muotoiluun. Osallistava muotoilun käsite (*participatory design*) on puolestaan määritelty sellaiseksi muotoiluprosessiksi, jossa käyttäjä on aktiivinen osallistuja ja osallistuu päätöksentekoon suuressa osassa (Miettinen 2013).

Osallisuus ilmenee kokemuksena päätösvalasta omassa elämässä ja mahdollisuutena säädellä ja hallita omaa toimintaympäristöään (Isola ym. 2017). Itseohjautuvuusteorian (Deci & Ryan 2000) mukaisesti ihmisillä on tarve autonomiaan, osallisuuteen ja kompetenssin kokemukseen myös kouluyhteisössä. Itseohjautuvuusteorian mukaan ihmisillä on sisäsyntyinen tarve (Deci & Ryan 2000) olla osallisina yhteisöme toimintaan. Itseohjautuvuusteoria pohjautuu ajatukseen, että ihmisen kolme psykologista perustarvetta elämässä ovat tarve autonomiaan (*autonomy*), kyvykkyyden osoittamiseen (*competence*) ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen (*relatedness*). Näiden tarpeiden kohtaamisesta ajatellaan syntyvän yksilön kokemus sisäisestä motivaatiosta eli itsestä kumpuavasta motivaation kokemuksesta.

Kouluyhteisön kontekstissa autonomialla viitataan nuorten kokemukseen itsestään toimijana ja mahdollisuuteen tehdä omia valintoja ja omia ratkaisuja (Manninen 2018). Kyvykkyyden osoittamisen Manninen (2018) määrittelee kouluyhteisössä tarkoittavan koulun kykyä tunnistaa yritteliäisyyttä, kohdella kaikkia oppilaita oikeudenmukaisesti ja arvioida oppilaita yksilöllisesti toisiinsa vertailematta. Yhteenkuuluvuuden tunteella (Mannisen käänöksessä osallisuudella) tarkoitetaan tarvetta olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Itseohjautuvuusteorian mukaan kaikki nämä kolme osatekijää ohjaavat oppilaiden kokemusta kouluun kiinnittymisestä, mikä on puolestaan yhteydessä heidän toimintaansa ja suorituskyykyynsä (Manninen 2018). Martela & Ryan (2016) ovat lisänneet neljänneksi psykologiseksi perustarpeeksi hyvän tekemisen (*benevolence*), jolla viitataan tarpeeseen prososiaaliseen toimintaan muiden hyväksi. Tämä linkittyy osaltaan kiinteästi myös osallisuuden kokemukseen, sillä tärkeäksi koettu prososiaalinen toiminta suuntautuu oleellisesti myös itselle tärkeäksi koettuihin sosiaalisiin toimintaympäristöihin. Isola ym. (2017) liittävät tämän myös kokemukseen merkityksellisyydestä ja arvokkuudesta. Nuorten ja koulun kontekstissa tämä tarkoittaa erityisesti tarvetta tehdä itse valintoja ja kontrolloida itse omaa oppimistaan, rakentaa vahvoja suhteita opettajien ja toisten nuorten kanssa sekä ilmaista itse omia kykyjään ja osaamistaan (Manninen 2018).

Yhteisöllisyyden (*sense of community*) on puolestaan määritelty tarkoittavan tunnetta ryhmän jäsenten keskinäisestä yhteenkuulumisesta ja merkityksestä toinen toisilleen (Chavis, Hogge, McMillan & Wandersman 1986; Koivula 2010). Aiemmin esitelty osallisuuden kokemus ei ole vain kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa, vaan osallisuuteen kuuluu myös kokemus kuulumisesta johonkin ihmisryhmään, yhteisöön tai laajempaan yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen (Alhanen & Henttonen 2023). Yhteisöllisyyden kokemus onkin oleellinen osa osallisuuden toteutumista, mutta myös osallisuuden ajatellaan olevan osa yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumista. Tieteelliseen kirjallisuuteen pohjaten näiden kahden käsitteen välinen tarkka rajanveto onkin vaikeaa.

Osallisuuden käsitteeseen liittyy kiinteästi kokemus yhteisöön kuulumisesta, jonkinlaisesta paikasta maailmassa (Alhanen & Henttonen 2023). Yhteisöllisyyden synonyyminä tieteellisessä diskurssissa on käytetty yhteenkuuluvuuden (*togetherness*) käsitettä, jolla viitataan ryhmään

kuulumisen tunteeseen (Koivula 2010). Myös Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoria määrittelee kolmanneksi ihmisten psykologiseksi perustarpeeksi tarpeen yhteenkuuluvuuden tunteeseen (*relatedness*), jolla puolestaan viitataan tarpeeseen olla yhteydessä toisiin ihmisiin (Deci & Ryan 2000; Manninen 2018). Yhteisöllisyyden positiiviset vaikutukset hyvinvointiin on linkitetty niin kiintymyssuhdeteoriaan, sosiaalisen tuen malleihin kuin minäpystyvyysteorioihinkin (Furrer & Skinner 2003). Yhteenkuuluvuuden tunne linkittyy myös yksilön sosiaaliseen hyvinvointiin, joka on yksi mielenterveyden ulottuvuuksista (Kallinen ym. 2021).

Yhteenkuuluvuuden tunne on Mannisen tutkimuksen mukaan yhteydessä kokemukseen yhteisöstä sekä opettajilta ja toisilta nuorilta saatuun tukeen (Manninen 2018). Yhteenkuuluvuuden tunne sekä opiskelija-opettajasuhteessa että opiskelijoiden välisissä suhteissa on tutkimuksen mukaan yhteydessä sekä oppimiseen että kouluun sopeutumiseen (van Ryzin, Gravely & Roseth 2009). Positiivinen tunnekokemus koulua kohtaan liittyy koettuun yhteyteen opettajien ja muiden oppilaiden kanssa (Furrer & Skinner 2003).

Yhteisöön kuulumisen tunteen ja vaikutusmahdollisuuksien vaikutussuhde kulkee myös vastakkaiseen suuntaan: ”Haluan vaikuttaa siellä, mihin koen kuuluvani” (Alhanen & Henttonen 2023, 20). Myös Isola ym. (2017) määrittelevät osallisuuden ilmenevän myös mahdollisuutena vaikuttaa itsen ulkopuolelle esimerkiksi sellaisessa ryhmässä tai yhteiskunnallisessa rakenteessa, johon yksilö kokee kuuluvansa. Tämä näkyy Isolan ym. (2017) mukaan myös osallisuuden kokemuksen näkymisenä haluna panostaa yhteiseen hyvään, merkityksellisyden luomiseen ja vastavuoroisiin sosiaalisiin suhteisiin.

2.2.1 Osallisuus ja yhteisöllisyys koulussa

Kouluilla on oleellisen tärkeä tehtävä osallisuuden kokemusten tuottamisessa nuoruudessa, ovathan koulut nuorten tärkeimmän viiteryhmän ja arjen rakenteen edustajia nuoruusiässä. Erityisen merkittäviksi osallisuuden kokemukset nousevat yksilön kokemusmaailmassa tilanteissa, joissa ihmiset käsittelevät omia elämänvalintojaan ja itselleen tärkeitä asioita ja pohivat omaa paikkaansa maailmassa ja merkitystä toisille ihmisille (Alhanen & Henttonen 2023). Nämä kysymykset edustavat toisaalta oleellisimpia kehityshaasteita juuri nimenomaan nuoruusiässä autonomian ja oman persoonallisuuden kehittyessä (Aalto-Setälä & Marttunen 2007), mikä nostaa osallisuuden kokemuksen nuorilla erityisen tärkeään kehitystä tukevaan osaan.

Koulu voidaan ajatella rakenteellisena tekijänä, joka saa opiskelijassa aikaan kokemuksia, jotka joko lisäävät tai vähentävät nuoren osallisuutta. Osallisuustyöstä (koulussa tai muissa organisaatioissa) voidaan puhua silloin, kun organisaation tehtäväksi ajatellaan yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden sekä omaehtoisuuden lisääminen. (Isola ym. 2017.) Osallisuuden lisääminen kytkeytyy oleellisesti myös näkemykseen julkisten palveluiden arvosta (Isola ym. 2017). Uuden julkisen hallinnon viitekehys (*new public governance*, Osborne 2006)

määrittää julkisten palveluiden tuottamisen tavoitteeksi hyvinvoinnin lisäämisen verkostojen johtamisen avulla ja siinä painotetaan erityisesti yhteiskunnan kansalaisten muodostamia verkostoja, joita koulukin edustaa. Uudessa julkisen johtamisen paradigmassa korostetaan kansalaisen osaa oman yhteisönsä aktiivisena jäsenenä, jonka oleellinen osa on toteuttaa osallisuuden osatekijöitä kuten yhteisönsä kehittämistä, toimintojen toteuttamista ja niiden arviointia. Tähän linkittyy Isolan ym. (2017) mukaan oleellisesti vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuudet sekä vuoropuhelu ja yhteistyön tekeminen. Isola ym. (2017) määrittelevätkin osallisuuden koostuvan ”osallisuuden palasista”, joita ovat sekä asiakaslähtöinen tiedonkeruu ihmisten kokemuksista, tutkimuksellisuus, hyvien käytäntöjen levittäminen ja hiljaisena tietona leviävät kokemukset osallisuudesta. Isola ym. (2017) jakavatkin osallisuuden neljään osaan, johon osallisuustyöllä pyritään vaikuttamaan. Nämä osat ovat autonomian ja ennakoitavuuden kokemus yksilön omassa elämässä, vaikuttamisen mahdollisuus prosesseissa, palveluiden yhteiskehittäminen, omaehtoinen ja yhteinen toiminta sekä yhteisen hyvän eteen työskenteleminen.

Koulua toimintaympäristönä tarkasteltaessa on huomioitava koulun kokemuksentien muodostuminen samanaikaisesti sekä virallisesta että epävirallisesta koulusta (Heinonen & Järvinen 2018). Koulussa on päällekkäin monenlaisia sosiaalisia maailmoja, joista nuorille merkitykselliset vertaissuhteet koulussa muodostavat yhden. Koulun toimintaa virallisen koulun avulla tarkasteltaessa (esimerkiksi opetussuunnitelmien, opetuksen tai arvioinnin kautta) huomiotta usein jää koulun epäviralliset ulottuvuudet, jotka ovat kuitenkin tärkeässä osassa nuorten koulusuhteen muodostumisessa ja vaikuttavat oleellisesti myös virallisen koulun tavoittelemaan oppimiseen ja oppimistuloksiin. (Kiilakoski 2012; 2014.)

Osallisuuden on todettu ilmenevän ensisijaisesti arjen kohtaamisissa (Maunu & Kiilakoski 2018), jolloin koulu nuorten arjen toimintaympäristönä näyttäytyy osallisuuden kannalta tärkeänä rakentumisalustana (Heinonen 2024). Koulussa osallisuus ilmenee esimerkiksi yhdenvertaisuutena, arvostuksena ja mahdollisuutena vaikuttaa omassa yhteisössään (Kiilakoski 2012). Osallisuus kouluympäristössä kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten välillä sekä toimintaan osallistumisen että kokemusten ja ajatusten jakamisen kautta, sillä nämä vahvistavat koulu-yhteisön jäsenten välisiä sosiaalisia suhteita ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Isola ym. 2017). On huomionarvoista, että vaikka ryhmään kuulumisen luo osallisuuden kokemusta, ryhmän toiminnasta ulos jääminen esimerkiksi koulukiusaamisen vuoksi puolestaan muodostuu äärimmäiseksi esteeksi osallisuudelle (Manninen 2015).

Koulu-yhteisössä opiskelijat ovat kuitenkin tiettyyn pisteeseen asti riippuvaisia opettajien ja koulun henkilökunnan luomasta toimintakulttuurista. Jos opettajien ja koulun henkilökunnan oma yhteisö ei toimi tai ei ohjaa opiskelijoiden oman yhteisön toimintakulttuurin muodostumista, alkaa opiskelijoiden keskinäinen yhteisö muodostua ohjaamattomana. Koulu-yhteisön

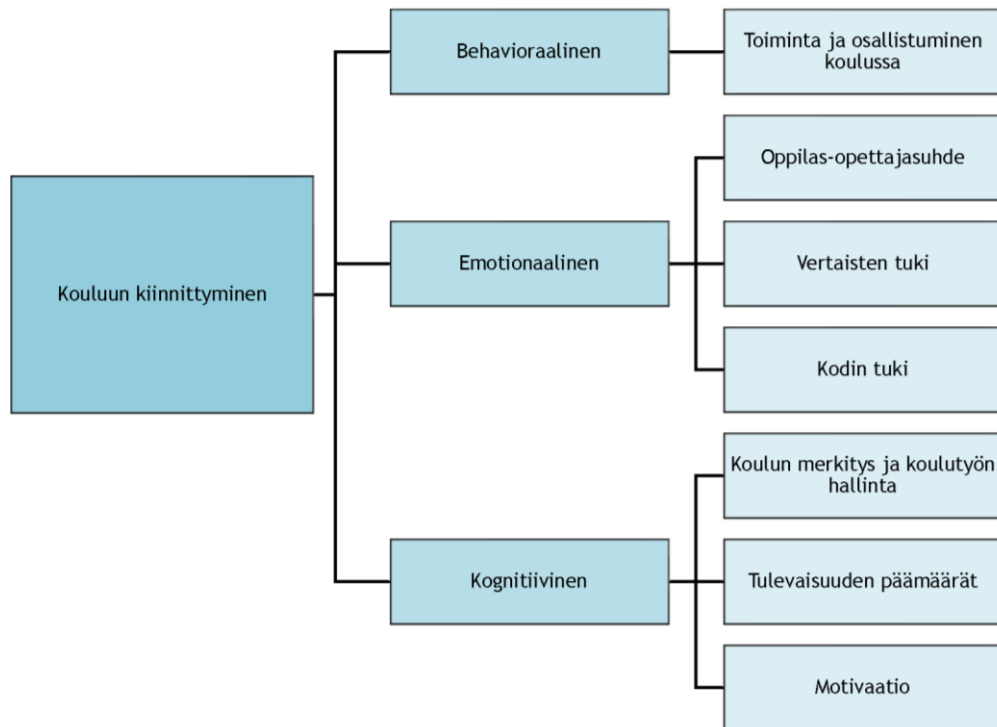
olisikin annettava opiskelijoille malli yhteisöllisyydestä ja tuettava tämän yhteisön toimintaa. (Haapaniemi & Raina 2014.)

Arjessa toteutuviin yhteisöihin kuten kouluyhteisöön tai opiskelijaryhmään kuulumisen on nuorille keskeinen osallisuuden kokemuksia mahdollistava toimintakenttä (Kiilakoski 2012). Koulut eivät kuitenkaan ole pystyneet tarjoamaan kaikille opetukseen osallistuville nuorille kokemusta osallisuudesta tai vaikutusmahdollisuuksista koulun toimintaan (Alhanen & Henttonen 2023). Jos nuori oppii jo koulussa, että hänen kokemuksillaan ja näkemyksillään ei ole väliä juuri kenellekään, se voi johtaa osattomuuden kokemuksen syntymiseen sekä kouluyhteisössä että koulun laajemmin edustamassa yhteiskunnassa. Osattomuuden kokemus on puolestaan yhteydessä henkisen yksinäisyyden kokemuksen, välinpitämättömyyden ja kyynisyyden nousulle yksilön kokemusmaailmassa, mitkä puolestaan ovat Alhasen ja Henttosen (2023) mukaan otollista sytykettä populismin tai radikalisoitumisen nousulle. Nuoruusiän osallisuuden kokemuksilla voidaankin siis todeta olevan tärkeitä ja merkityksellisiä yhteyksiä nyky-yhteiskuntamme kipupisteisiin.

2.2.2 Kouluun kiinnittyminen

Konkreettinen esimerkki osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevasta työstä ja sen tuottamasta lisäarvosta on kouluyhteisöissä viime vuosina laajasti tutkittu ja keskusteltu kouluun kiinnittymisen käsite. Kouluun kiinnittymisen käsite on noussut kouluyhteisöissä keskusteluun viime vuosina erityisesti lisääntyneiden koulupoissaolojen, syrjäytymisen ehkäisyn ja nuorten kasvavan kouluun liittyvän pahoinvoinnin (Kouluterveyskysely, THL 2023; School to Belong 2023) liittyvän keskustelun kautta.

Kouluun kiinnittymisellä (*school engagement*) kuvataan opiskelijoiden suhdetta kouluun ja koulussa tapahtuviin toimintoihin (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004; Nolvi 2011). Kouluun kiinnittymistä kuvataan tekijänä, joka selittää opiskelijan koulussa pysymistä ja opinnoissa menestymistä, vastakohtana koulusta syrjäytymiselle ja opinnoista vetäytymiselle (Nolvi 2011). Käsitteellisesti kouluun kiinnittyminen on lähellä Hakasen (2018) määritelmää työn imusta (alkup. Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roman & Bakker 2002), jossa työn imu (*work engagement*) kuvaa positiivisena, pystyvyyden kokemusta kokevana suhtautumisena työhön, johon oleellisesti liittyy kokemus uppoutumisesta ja omistautumisesta. Kouluun kiinnittyminen on kuitenkin laaja-alaisempi ja laajemmin oppilaan ympäristöä, ihmissuhteita ja asenteita kartoittava. Työn imun käsitteessä merkitystä on työntekijän omalla kokemuksella oman itsen ja työn suhteesta, kun taas kouluun kiinnittymisessä huomio kiinnittyy myös esimerkiksi perheeltä ja opettajalta saadun tuen kokemukseen (emotionaalinen kiinnittyminen) sekä asetettuihin tavoitteisiin (tulevaisuuden päämäärät).



Kuvio 1: Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet (Fredricks ym.2004; Nolvi 2011).

Kouluun kiinnittymisen ajatellaan koostuvan kolmesta alaulottuvuudesta: behavioraalisesta, emotionaalisesta ja kognitiivisesta kouluun kiinnittymisestä (Fredricks ym.2004), jotka puolestaan jakautuvat kukin useampaan alaulottuvuuteen (kuvio 1 yllä). Behavioraalisella kiinnittymisellä tarkoitetaan opiskelijan käytöksen tasolla tapahtuvaa toimintaa ja osallistumista kuten läsnäoloa koulussa, tehtävien tekemistä, aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta koulutyössä (Fredricks ym.2004). Behavioraalinen kiinnittyminen kouluun korreloi koulumenestyksen, koulun koetun merkityksen ja koulutyön hallinnan kokemuksen kanssa (Manninen 2018).

Emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa suhtautumista kouluun tunnetasolla eli sitä kuinka opiskelija kokee positiivisia tunteita, kiinnostumista ja kuulumisen tunnetta koulussa. Emotionaaliseen kiinnittymiseen on liitetty myös koulusta pitämistä, koulun arvostamista ja kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta (Fredricks ym.2004). Sosiaalisilla suhteilla ja koulun ilmapiirillä on erityisesti emotionaalisen kiinnittymisen osalta suuri merkitys. Toisaalta emotionaaliseen kiinnittymiseen on määritelty kuuluvan myös oppilaan suhde kouluun, kokemus opettajien oikeudenmukaisuudesta ja turvallisuudesta sekä vanhempien antama tuki ja hyvät vertaissuhteet (Nolvi 2011). Vastaavasti negatiivisten tunteiden kuten vihamielisyyden ja epäreiluuden kokeminen vähentää kouluun kiinnittymistä (Ripski & Gregory 2009). Emotionaalisen kiinnittymisen alaulottuvuudet ovat oppilas-opettajasuhde, vanhempien tuki ja vertaisten tuki.

Opettaja-oppilassuhteen merkitystä kouluun kiinnittymiselle ja yhteisöllisyyden kokemukselle käsitellään tarkemmin luvussa 2.1.4. Opettaja-oppilassuhteen merkitys.

Kognitiivisella kiinnittymisellä puolestaan viitataan koululle ja sen vaatimalle työnteolle asetettuun arvoon, koulun sitoutumiseen tulevaisuuden tavoitteisiin, tehokkaaseen strategioiden käyttöön, hallintauskomuksiin sekä sisäiseen motivaatioon. Sisäisellä motivaatiolla viitataan omaan sisäsyntyiseen, omista tavoitteista syntyvään motivaatioon, kontrastina ulkoiseen motivaatioon, jossa motivoituminen perustuu ulkoapäin asetettuihin palkintoihin tai rangaistuksiin (Ryan & Deci 2000). Kognitiivisen kiinnittymisen alalattiat ovat koulutyön merkitys ja hallinta, tulevaisuuden suunnitelmat sekä ulkoinen motivaatio, jolla viitataan käänteisessä muodossaan sisäisen motivaation puutteeseen.

Kouluun kiinnittymisellä viitataan siis toisin sanoen teoreettiseen käsitteeseen, jonka tutkimus on tuonut uutta teoretietoa ja käsitteistöä useaan koulu yhteisössä tällä hetkellä puhuttavaan ilmiöön ja ongelmaan kuten nuorten syrjäytymiseen, kiinnostumattomuuteen ja lisääntyneisiin koulupoissaoloihin. Kouluun kiinnittymisen negatiivinen vastine, kouluun kiinnittymättömyys, voidaan myös nähdä yhtenä osattomuuden kokemusta tuottavana osatekijänä tai sisäkäsitteenä. Kouluun kiinnittymättömyys osaltaan kuvaa niitä syitä, joiden vuoksi yhden yksittäisen nuoren kokemus koulu yhteisöstä kääntyy osattomuuden ja ulkopuolisuuden puolelle. Tämän vuoksi yksilökohtaisen osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusta kuvaavan kouluun kiinnittymisen tarkastelu on hyödyllistä myös koko koulu yhteisön kokemusta tarkasteltaessa.

2.2.3 Koulu yhteisön sosiaaliset suhteet opiskeluhyvinvoinnin tukena

Koulu ympäristössä suoriutumista tukee tutkimusten mukaan oppilaan sosiaalinen pääoma, jolla viitataan yksilön sosiaalisten suhteiden verkostoon eli yksilön hyödynnettävissä oleviin sosiaalisiin suhteisiin (Korkiamäki 2013). Sosiaaliset suhteet koulussa tarkoittavat sekä opettelijoiden suhdetta toisiin nuoriin koulussa, mutta myös koulun aikuisiin kuten opettajiin ja koulun muuhun henkilökuntaan. Nuorille vertaissuhteilla eli suhteilla koulukavereihin ja toisiin nuoriin koulussa on merkitystä. Hyvillä vertaissuhteilla koulussa oli positiivinen yhteys kouluun kiinnittymiseen (Teucher & Makarova 2018) sekä myös koettuun kouluviihtyvyyteen (Manninen 2018, 92). Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksessa nuoret määrittivät kouluviihtyvyyden käsitteen usein luomiensa sosiaalisten suhteiden ja kokemansa yhteisöllisyyden kautta. Toisin sanoen nuoret kuvasivat viihtymistään koulussa sen kautta, miten hyväksi he kokivat sosiaaliset suhteensa koulussa.

Myös nuorten suhde koulun aikuisiin näyttäytyi merkittävänä nuorten hyvinvoinnin kannalta. Tutkimusten mukaan sekä kotona vanhemmilta että koulussa opettajalta saatu tuki ja luokan kannustava ilmapiiri suojasivat koulu-uupumukselta (Virtanen 2016). Sosiaalisten suhteiden ja niistä koetun saadun tuen lisäksi myös hyvä itsetunto, positiivinen asenne koulutyöhön,

innostus, sitoutuminen sekä aikaansaamisen tunne ehkäisivät koulu-uupumuksen syntymistä (Salmela-Aro 2008). Ristiriidat koulussa toteutuviissa ihmissuhteissa sekä koulutoverien kanssa että suhteessa opettajiin olivat yhteydessä koulupoissaoloihin (Strand 2014).

Koulun sosiaalisten suhteiden tutkimus on keskittynyt pääasiassa opiskelijoiden ja opettajien välisten suhteiden tutkimukseen, jota on laajasti tutkittu erityisesti kasvatustieteiden alalla. Koulun muiden aikuisten ja opiskelijoiden välisten suhteiden merkitystä ei ole juuri tutkittu. Oppilas-opettajasuhde nousee esille merkittävänä, jopa nuorten vertaissuhteita merkittävämpanä tekijänä kouluun kiinnittymisessä (Wang & Eccles 2013).

Oppilaan kohtaamiseen liittyvä vuorovaikutus sekä rakentava ja kannustava palaute- ja arviointijärjestelmä ovat Mannisen (2018, 95) mukaan hyvän oppilas-opettajasuhteen tunnusmerkkejä. Nuorten ja opettajien suhteen vaikutuksen osalta käytetään yleisesti termiä oppilas-opettajasuhde, sillä suuri osa tutkimuksesta on tehty peruskouluikäisten nuorten keskuudessa. Tutkimukset osoittavat kuitenkin opiskelija-opettajasuhteen merkityksen nousevan keskeiseksi myös toisen asteen opiskelijoiden keskuudessa (Manninen 2018). Tämän opinnäytetyön osalta käytämme termiä oppilas-opettajasuhde viitaten kirjallisuudessa yleisemmin käytettyyn termiin.

Oppilas-opettajasuhde nousi merkittävimmäksi tekijäksi nuoruusikäisten kouluviihtyvyydessä. Kouluviihtyvyys Saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä myös sisäänpäin- ja ulospäinsuuntautuvaan käyttäytymisoireiluun kouluviihtyvyyden välityksellä (DeSantis-King, Huebner, Suldo & Valois 2006). Koettu opettajilta saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä myös yleiseen tyytyväisyyteen omaan elämään, kouluviihtyvyyden lisäksi (Telef, Arsian, Mert & Kalafat 2015). Opettajilta saatu tuki auttaa opiskelijoita tunnistamaan paitsi omaa oppimiskapasiteettiään, mutta myös luomaan mielikuvaa omasta pystyvyydestään (DeSantis-King ym. 2006). Lisäksi opettajan antama emotionaalinen tuki edesauttaa oppilaan kouluun kiinnittymistä ja toimii suojaavana tekijänä kouluun kiinnittymättömyyttä vastaan (Virtanen 2016; Wang & Eccles 2013).

Heikolla oppilas-opettajasuhteella on yhteyttä myös esimerkiksi koulupoissaoloihin, erityisesti pinnaamiskäyttäytymiseen, jossa opiskelijat ovat omaehtoisesti pois koulutyöstä (Pelkonen, Kiuru & Virtanen 2022). Pinnaamiseen on yhteydessä myös heikko opettajilta saatu sosiaalinen tuki opiskelijan itsensä kokemana. Opettajan arvioimana sosiaalisen tuen määrä ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opiskelijan kokemaan sosiaalisen tuen määrään (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Gölner & Trautwein 2018). Myös koetut ristiriidat opettajien kanssa vaikuttivat koulupoissaoloihin merkittävästi (Strand & Granlund 2014). Opettajan antama sosiaalinen tuki opiskelijoille oli yhteydessä myös opiskelijoiden koulutyytyväisyyteen ja itsetuntoon sekä yksilö- että luokkatasolla tarkasteltuna (Aldrup et al. 2018). Tämä tukee opettajan merkitystä opiskelijan kouluun sitoutumisessa ja kouluun kiinnittymisessä.

Hyvä oppilas-opettajasuhde oli yhteydessä sekä positiivisesti kouluun sitoutumiseen, että negatiivisesti koulupoissaoloihin kouluun sitoutumisen kautta (Teucher & Makarova 2018; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014). Koulussa tapahtuvilla opiskelijaa tukevilla ihmissuhteilla oli myös merkittävä osa maahanmuuttajaopiskelijoiden akateemiseen sitoutumiseen ja suoriutumiseen opinnoissa yhdysvaltalaisilla opiskelijoilla (Suárez-Orozco, Pimentel & Martin 2009). Opettajilta saatu tuki oli myös yhteydessä akateemiseen oma-aloitteellisuuteen (*academic initiative*) sekä oppilaiden koetun koulutytyväisyyden, että myös oppilaiden kokeman akateemisen kompetenssin kautta (Danielsen, Breivik & Woid 2011). Näiden tulosten perusteella opettajien tuki on siis yhteydessä positiivisesti sekä oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen, mutta myös akateemiseen suoriutumiseen, sitoutumiseen, oma-aloitteellisuuteen opinnoissa ja koettuun kykyyn oppia.

Oppilas-opettajasuhde arvioitiin paremmaksi toisen asteen opinnoissa lukiossa kuin peruskoulun 8. luokalla, kun kouluviihtyvyyttä ja siihen vaikuttavia tekijöitä arvioitiin Mannisen (2018) seurantatutkimuksessa. Vastaavasti myös yleisen kouluviihtyvyyden arvioitiin parantuneen toisella asteella, mutta samalla myös koulukielteisyys ja usko omiin menestymismahdollisuuksiin väheni perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. Tämä liittyy Mannisen (2018) mukaan todennäköisesti perusopetusta vaativampiin tavoitteisiin. Keskinäisen tai alhaisen sosioemotionaalisen kompetenssin omaavilla nuorilla kouluviihtyvyys laski toisella asteella, kun taas korkean sosioemotionaalisen kompetenssin omaavien oppilaiden kouluviihtyvyys kohosi toisella asteella. (Manninen 2018.)

2.2.4 Yhteisöllinen opiskeluhoultotyö lukioissa

Suomessa jokaisella lukion opiskelijalla on laissa määritelty oikeus opiskeluhooltoon aikuisluokioita lukuun ottamatta (Lukiolaki 629/1998). Oppilas- ja opiskeluhooltolaissa (1287/2013 3§) on määritetty opiskeluhoolto toteutettavan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä, koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoルトona. Tällä yhteisöllisellä opiskeluhoullolla puolestaan tarkoitetaan toimia, joilla koko oppilaitosyhteisössä edistetään opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta (Oppilas- ja opiskeluhooltolaki 1287/2013 4§). Hyvinvointia edistävän yhteisöllisen opiskeluhoultotyön tulisikin kohdistua koko opiskeluyhteisöön, mutta sitä voidaan tarvittaessa myös kohdentaa tietyille luokka-asteille tai ryhmille (THL 2024a). Kouluissa tehtävä opiskeluhoultotyö on siis lähtökohtaisesti laajempaa kuin opiskeluhoulloksi yleisesti mielletty yksilökohtainen opiskeluhoultotyö, jota ovat esimerkiksi yksittäisten opiskelijoiden tapaamiset koulupsykologin, kuraattorin tai terveydenhoitajan kanssa.

Toisin kuin yhteisöllinen opiskeluhoolto on yleisesti ymmärretty kyseessä ei ole vain opiskeluhoillon työntekijöiden eli psykologien, kuraattorien, terveydenhoitajien ja koululääkäreiden vastuulla oleva työ, vaikka he osallistuvatkin yhteisölliseen opiskeluhoultotyöhön. Ensisijainen

vastuu koulu yhteisön hyvinvoinnista on kuitenkin oppilaitoksen henkilökunnalla, erityisesti rehtorilla ja opettajilla (THL 2024a). Myös muiden oppilaitoksessa työskentelevien työntekijöiden kuten kouluisännän, tukipalveluhenkilöstön ja ruokailu- tai siivouspalveluiden henkilöstön tulisi THL:n mukaan osallistua yhteisöllisen opiskelu huollon toteuttamiseen oppilaitoksessa (THL 2024a). Opinnäytetyön tekijän henkilökohtaisessa kokemuksessa eri koulujen opiskelu huollon käytänteistä tämä toteutuu kuitenkin käytännössä vaihtelevasti.

Oppilas- ja opiskelu huoltotyön tuottamaa lisäarvoa voidaan kuvata esimerkiksi kouluun kiinnittymisen tutkimuksen kautta. Virtanen (2016) esittää oppilaiden kouluun kiinnittymisen ongelmien ennaltaehkäisyn ja kiinnittymisen edistymisen osana koulun yhteisöllistä oppilashuoltoa, sillä Virtasen mukaan kouluun kiinnittymisen jatkuva vahvistaminen ja tukeminen koskee kaikkia koulun oppilaita. Virtanen hahmottelee yhteisöllisen oppilashuollon osallistuvan oppilaan kouluun kiinnittymisen jatkuvaan vahvistamiseen. Tämä tapahtuu Virtasen mukaan koko koulun henkilökunnan tekemän ennaltaehkäisevän työn kautta. Virtasen koulutason mallissa oppilaan kouluun kiinnittymisen tukemiseksi (2017) esitetään keinoiksi jatkuvan kiinnittymisen vahvistamiseksi korkeatasoinen luokahuonevuorovaikutus ja siihen panostaminen, ennaltaehkäisevä työskentely huoltajien kanssa sekä luokanvalvojien työhön kuuluva järjestelmällinen kouluun kiinnittymisen tarkkailu.

Virtasen (2016) esittämässä mallissa heikosti kouluun kiinnittyneiden oppilaiden kohdalla oppilaan uudelleen kouluun kiinnittäminen kuuluisi olla osa koulun yksilökohtaista ja yhteisöllistä oppilashuoltoa. Tällä oppilaan uudelleen kouluun kiinnittämisellä tarkoitetaan työskentelyä niiden oppilaiden kanssa, joiden osalta tunnistetaan merkkejä heikosta kouluun kiinnittymisestä esimerkiksi koulupoissaolojen kautta. Heikosti kouluun kiinnittyneiden oppilaiden tukea voidaan ajatella toteutettavan yksittäisten oppilaiden lisäksi ryhmään kuten luokkaan, tai kiinnittää huomiota ja puuttua kollektiivisen kiinnittymättömyyden syihin. Tällöin koulun työskentely tulisi kohdentaa Virtasen mallissa oppilaiden osaamisen ja minäkuvan parantamiseen, oppilas-opettajasuhteen parantamiseen sekä työtaakan helpottamiseen yksilön kohdalla. Yhteisöllisesti huomiota tulisi suunnata koti-koulu yhteistyöhön, opiskelun merkityksen korostamiseen ja koulutasoisesti laadukkaaseen ja toimivaan luokanvalvojien, erityisopettajien ja oppilashuoltoryhmän yhteistyöhön.

Koulun keskeyttämisen riskissä olevien oppilaiden osalta kouluun kiinnittymisen uudelleen rakentamisen tulisi taas olla yksilökohtaisen oppilashuollon tehtävänä silloin, kun oppilas on jo osittain tai kokonaan irtautunut koulusta (Virtanen 2016). Virtanen esittää koulusta irtautuneiden oppilaiden osalta yksilökohtaisessa oppilashuollossa toteutettavaksi yksilöllistä, tarveperustaista ja kokonaisvaltaista interventiota, jonka tavoitteena on saattaa oppilas takaisin koulutyön ääreen tai estää koulunkäynnin keskeyttäminen. Tässä vaiheessa korostuu Virtasen (2017) mukaan erityisesti erityisopettajien ja yksilökohtaisen oppilashuollon työntekijöiden välinen yhteistyö. Virtasen (2017) mukaan pääfokuksena tulisi kuitenkin olla oppilaiden

osallistumista tukeva päivittäinen toiminta, joka tukisi kaikkien koulun oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Intensiiviset tukitoimet kouluun irrottautumisen riskissä oleville oppilaille ovat osa yksilökohtaista koulussa toteutettavaa oppilashuoltoa, mutta ne eivät voi olla pääfokuksena oppilaiden osallisuutta ja kouluun kiinnittymisen ongelmakohtia pohdittaessa, vaan niiden tulisi pikemminkin näyttäytyä poikkeustilanteina isossa kuvassa. Näin ei kuitenkaan tällä hetkellä 2020-luvun koulumaailmassa tilanne ole, vaan suuri osa sekä luokanvalvojien että yksilökohtaisen oppilashuollon työntekijöiden resurssista menee koulusta jo irrottautuneiden oppilaiden tukemiseen koulun keskeyttämisen ehkäisemiseksi.

2.2.5 Osallisuuden kehittäminen koulu yhteisöissä

Laajasta osallisuuden kokemuksen merkittävyttä koskevasta tutkimuskirjallisuudesta huolimatta suomalaisten koulujen ja muiden julkisten palveluiden osallisuustyö ei tutkijoiden näkökulmasta ole vielä lähelläkään valmista. Suomalainen koulujärjestelmä ei tutkijoiden mukaan ole erityisesti vahvistanut yhteisöllisyyttä eikä hyödyntänyt yhteisöä opetuksen kehittämisessä (Linnakylä & Välijärvi 2005; Manninen 2018). Tutkijoiden mukaan vuorovaikutteinen oppiminen, välitön palaute kollegoille tai oppilaiden roolin vahvistaminen koulun päätöksenteossa eivät ole suomalaisen koulujärjestelmän keskeisiä traditioita. Tämä on huolestuttavaa huomioiden, että keskinäisen vuorovaikutuksen mallit ja demokraattisen vaikuttamisen keinot ja halu niiden käyttämiseen rakentuvat nuorille osana koulu yhteisön toimintaa (Linnakylä & Välijärvi 2005). Linnakylä ja Välijärvi totesivatkin jo lähes 20 vuotta sitten, että koulussa viihtyminen, koulun ilmapiiri, keskustelukulttuuri, vuorovaikutus, yhteisön ongelmanratkaisutaidot sekä koulun päätöksentekomallit olisivat keskeisiä kehityskohteita koulujen toimintakulttuurissa.

Aikuiset eivät kuitenkaan osaa tunnistaa omassa toiminnassaan tai toimintaa ohjaavissa rakenteissa lasten ja nuorten osallisuuden esteitä (Holopainen 2022). Holopainen (2022) peräänkuuluttaakin olemassa olevien toimintakulttuurien kriittistä tarkastelua, jotta ne pystyisivät vastaamaan yhdenvertaisuuden ja osallisuuden haasteisiin. Pessimistisesti Holopainen kuitenkin näkee tämän toimintakulttuurien muutoksen vain uusien koulutettavien opettajien sekä näitä kouluttavien oppilaitosten vastuulla olevana asiana. Holopainen näkee tämän myös hitaana prosessina, jonka mahdollistavat vain ulkoapäin tulevat vaatimukset koulukulttuurin uudistamiselle opettajankoulutuksen sekä opetussuunnitelmaudistuksen kautta, eikä koulun sisäisten tekijöiden mahdollisesti alulle laittamana prosessina. Näin ollen Holopaisen näkemys osallisuudesta näyttäytyykin nuoria ja nykyisiä koulu yhteisöjä osallistamattomana, kun nämä asetetaan passiivisen objektin asemaan myös osallisuuden kehittämisessä.

Kouluissa tapahtuvaa osallisuustyötä tutkineet tutkijat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä siitä, miten kouluissa tulisi paremmin tukea osallisuutta ja synnyttää nuorissa osallisuuden kokemuksia. Alhanen ja Henttonen (2023) ovat nostaneet lukuisat päivittäiset kohtaamisemme

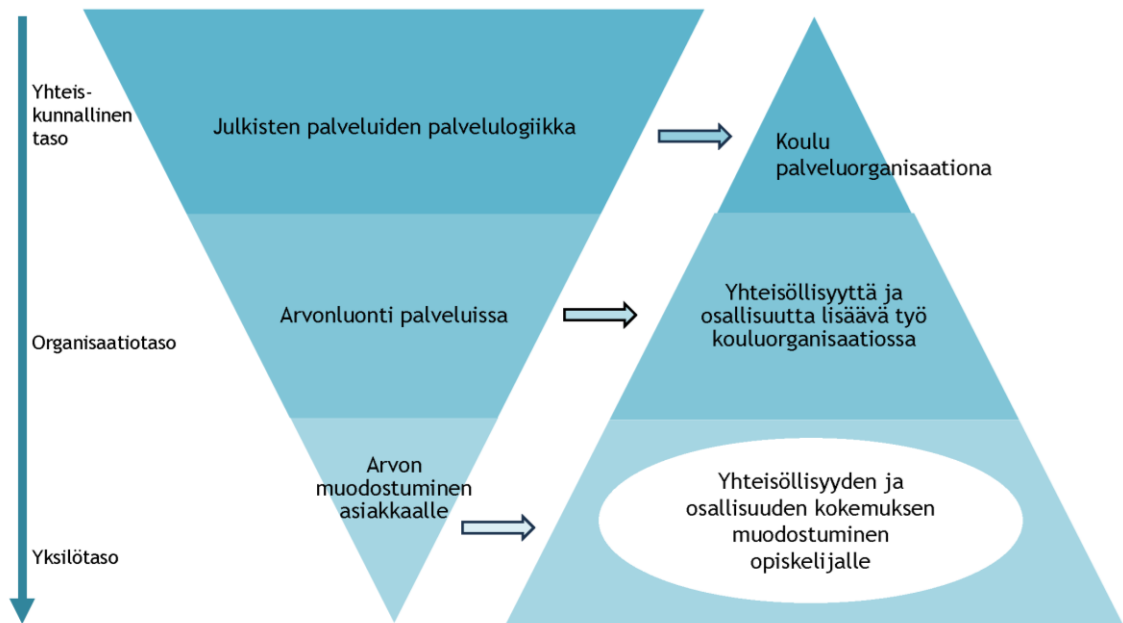
paikoiksi vaikuttaa toisten ihmisten osallisuuden kokemuksiin. Alhasen ja Henttosen (2023, 21) mukaan osallisuutta voi vaalia kaikissa kohtaamisissa ”-- asettumalla toisen ihmisen rinnalle kumppaniksi, pyrkimällä oikeasti kuuntelemaan, ottamaan vakavasti kanssaeläjän näkökulman maailmaan ja tukemaan hänen toimijuuttaan eli vaikutusmahdollisuuksia omaan elämäänsä.” Alhanen ja Henttonen (2023) näkevät opiskeluhoitotyön tuottavan lisäarvoa osallisuuden myös koulun aikuisten ja opiskeluhoitolaisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja työyhteisöjen käytännöissä. Alhanen ja Henttonen tuovat esille, että koulu-yhteisön osallisuuden edistämistä tapahtuu erityisesti yhdessä tekemisen ja vaikutusmahdollisuuksien kasvattamisen kautta. Heidän mukaansa osallisuuden vahvistuminen ja demokratian kokemus työyhteisöissä heijastuu myönteisenä ammatillisena toimijuutena myös kohtaamisiin asiakassuhteissa ja muissa ihmissuhteissa.

Holopainen (2022) näkee, että aikuisten keskinäisen työnjaon ja tehtävien selkeyttäminen olisi keino jäsentää yhteistoimintaa, mutta tällöinkin tiedon jakaminen eri toimijoiden välillä olisi välttämätöntä toiminnan mahdollistamiseksi. Holopainen (2022) toisaalta näkee, että osallisuuden tukeminen on osa monialaisten oppilashuollollisten ryhmien työskentelyä koulussa, sillä opettajilla on oma työnsarkansa laajenevien pedagogisten tavoitteiden ja toisaalta haasteiden tavoittamisessa. Tällainen monialainen yhteistyö vaatisi kuitenkin Holopaisen näkemyksessä yhteistä tahtotilaa koulutuksellisten, kulttuuristen, asenteellisten ja rakenteellisten rajojen rikkomiseksi. Holopaisen mukaan tällainen yhteistyö auttaisi asiantuntijaroolissa työskenteleviä ymmärtämään monipuolisesti oppilaiden ja opiskelijoiden sekä heidän perheidensä näkökulmia, mikä puolestaan tukisi oikeanlaisen ja oikea-aikaisen tuen saamista. Toisaalta Holopainen (2022) nostaa esille tämän asiantuntijayhteistyön tapahtuvan vain koulun aikuisten ja koulun ulkopuolisten organisaatioiden yhteistyönä, mikä ei kuitenkaan osallista itse koulun oppilaita tai näiden perheitä asiakaslähtöiseen, dialogiseen kehittämiseen.

Manninen (2018) puolestaan peräänkuuluttaa entistä enemmän aktiivisia, oppilaita osallistavia toimintamalleja kouluun. Manninen nostaa esille esimerkkejä jo yleistyneistä oppilaita osallistavista toimintamalleista kuten oppilaskunnan toiminta, koulukummitoiminta sekä vertaissovitteleva kiusaamisen selvittelytilanteissa. Oppilaita tulisi Mannisen mukaan saada vielä nykyistä laajemmin mukaan koulun toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Manninen esittää kuitenkin suureksi tulevaisuuden ratkaistavaksi haasteeksi ”sen, miten tulevaisuuden koulussa kehitettäisiin keinoja kuunnella oppilaiden ääntä ja saada heidät kukaan keskusteluun ja päätöksentekoon sekä tekemään itseään koskevia valintoja” (Manninen 2018, 102). Yksi keino tämän tavoitteen saavuttamiseen ovat yhteiskehittämisen osallistavat menetelmät, joiden hyödyntämistä lukio-opiskelijoiden ja lukioyhteisön keskuudessa tämä opinnäytetyö tarkastelee.

2.3 Tietoperustan yhteenveto

Tarkastelin tietoperustassa opiskelijoiden lukiossa kokeman osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttavaa tutkimustietoa julkisten palveluiden palvelulogiikan ja arvonmuodostuksen teorian valossa. Opinnäytetyön tietoperusta esitetään visualisoituna kuviossa 2.



Kuvio 2. Opinnäytetyön tietoperusta visualisoituna

Tietoperustassa argumentoin, että julkisten palveluiden palvelulogiikan periaatteita voidaan soveltaa myös lukio-organisaatiota ja koulutusta palveluna tarkasteltaessa. Vaikka koulutusta ei perinteisesti ole tarkasteltu palvelukeskeisen logiikan periaatteiden kautta, palvelukeskeiseen logiikkaan oleellisesti kuuluvat periaatteet (Osborne 2020, 29-30) soveltuvat myös lukio-koulutukseen palveluna. Lukiokoulutuksen voidaan ajatella olevan koulun ja opiskelijan vuorovaikutuksessa syntyvää arvonluomista (Grönroos & Voima 2013). Syntyntä arvoa on perusteltua tarkastella asiakkaan kohtaamisessa (lukiovuosina) syntyneenä arvona, mutta myös asiakkaan palvelukontaktin jälkeen itsenäisesti muodostamana arvona.

Kouluorganisaatiota voidaan tarkastella palveluorganisaationa (Lusch, Vargo & Gustafsson 2016), jossa koulun eri toimijat muodostavat verkostona arvoa yhdessä muiden yhteiskunnallisten palveluiden kanssa. Syntynyt arvo lukiolaisille voidaan määritellä sekä suoraan lisääntyneen tiedon ja taidon kautta, mutta myös lukiolaisten iänmukaiselle kehitykselle ja yhteiskunnan osaksi kasvamiselle saatuna tukena.

Koulujärjestelmä vaikuttaa monin tavoin opiskelijoidensa hyvinvointiin. Argumentoin, että koulussa tapahtuu itseohjautuvuusteorian (Deci & Ryan 2000) mukaisesti opiskelijoiden

psykkistä hyvinvointia tukevia asioita, jotka tekevät koulu yhteisöstä mielekkään ympäristön opiskelijoille. Itseohjautuvuusteorian kolmesta ulottuvuudesta osallisuus on kuitenkin nykylykiössä huonoimmin toteutuva tekijä, sillä osallisuuden toteutuminen koulussa vaatii koulun yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toteutumista, erityisesti opiskelijoiden kouluun kiinnittymisen (Fredricks ym.2004) tukemiseksi. Kouluun kiinnittymisellä kuvataan opiskelijoiden suhdetta kouluun emotionaalisella, kognitiivisella ja käyttäytymisen tasolla. Heikko kouluun kiinnittyminen selittää sekä opiskelijoiden heikkoa koulumenestystä, koulupoissaoloja että koulumotivaation laskua.

Opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä tukevana osatekijänä esille nousee opiskelijoiden sosiaaliset suhteet koulussa (sekä opiskelutovereihin että opettajiin) sekä kokemukset vuorovaikutuksesta koulussa. Osallisuuden kehittäminen suomalaisissa kouluissa on kuitenkin useiden tutkijoiden (Virtanen 2017; Manninen 2018; Linnakylä & Välijärvi 2005; Holopainen 2022; Alhainen & Henttonen 2023) mukaan jäänyt jälkeen ja erityisesti osallisuuden kehittämisessä on haasteita. Tähän tietoperustaan pohjaten esittelen seuraavaksi tutkimuksellisen kehittämistyön erään suomalaisen lukion yhteisöllisyyttä ja osallisuutta vahvistavan yhteisöllisen opiskeluhoitotyön kehittämiseksi.

3 Kehittämisasetelma

3.1 Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kartoittaa, miten opinnäytetyön kohteena olevan lukio-organisaation opiskelijat, opettajat ja muu henkilökunta näkevät koulussa tehtävän yhteisöllisen opiskeluhoitotyön yhteyden osallisuuden kokemuksen syntymiseen lukiossa. Opinnäytetyön tavoitteena on tuottaa palvelumuotoilun keinoin opinnäytetyön kohteena olevalle organisaatiolle tietoa sekä ideoita lukion opiskelijoiden kokeman yhteisöllisyyden ja osallisuuden kohentamiseksi.

Opinnäytetyön kohteena toimiva organisaatio on eteläsuomalainen yksityisenä sopimuskouluna toimiva yhteiskoulu. Koulu koostuu keskisuuresta yläkoulusta (noin 450 oppilasta) sekä keskisuuresta kansallisesta lukiosta (noin 450 opiskelijaa). Koulun lukiolla on erityistehtävä urheilupainotteisena lukiona. Lukiolaisista noin puolet ovat valittuja valmentajiensa antamien urheilupisteiden ja yläasteen todistuksen yhteispistemäärällä, kun taas toinen puolikas on valikoitunut yläasteen todistuksen keskiarvon perusteella. Vuonna 2023 lukioon sisään pääsy vaati yleislinjan opiskelijoilta 8.75 keskiarvoa. Suurin osa lukiolaisista on tai on hakuvaiheessa ollut tavoitteellisia urheilijoita ja harrastaneet jotain urheilulajia.

Opinnäytetyön tavoite määrittyi oppilaitokselle syksyllä 2023 ulkoisten toimijoiden toteuttamien erilaisten hyvinvointia, osallisuutta ja kouluviihtyvyyttä käsittelevien kyselyiden

tuloksista heränneen huolen perusteella. Lisäksi koulun henkilökunnan keskuudessa oli herännyt keskustelua yhteisöllisen opiskeluhoollotyön tehtävästä erityisesti lukiossa, jossa koulun henkilökunnan toteuttama opiskeluhoollollinen työ painottuu selkeästi enemmän yksilökohtaisen opiskeluhoollon toteuttamiseen. Opinnäytetyön kehittämiskysymyksiksi tietoperustan sekä kehittämiskontekstin perusteella valikoituivat seuraavat kolme kysymystä:

- Mikä opiskelijoiden näkökulmassa ja omassa kokemuksessa edistää kouluun kiinnittymisen kokemusta ja yhteisöllisyyden tunnetta lukio-opiskelun aikana?
- Mikä on koulun eri toimijoiden merkitys koulun yhteisöllisyyden tukemisessa?
- Mitä toimenpiteitä kouluorganisaatiossa voitaisiin tehdä opiskelijoiden yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukemiseksi?

3.2 Palvelumuotoilu viitekehyksenä

Opinnäytetyön ensisijaisena lähestymistapana toimii palvelumuotoilu, jolla tarkoitetaan muotoilun prosessien ja menetelmien soveltamista palvelun kehittämisessä (Ojasalo ym. 2015). Palvelumuotoilu on osaamisala, joka tuo muotoilun alan toimintatavat palveluiden ja toimintojen kehittämiseen ja yhdistää ne perinteisiin palveluiden ja toimintojen kehittämisen menetelmiin (Tuulaniemi 2013). Palvelumuotoilua voidaan kuvata yleiseksi ajattelutavaksi, mutta myös prosessiksi sekä kokoelmaksi työkaluja (Stickdorn, Hormess, Lawrence & Schneider 2018, 21). Palvelumuotoilun lähestymistapa tutkimukselliseen kehittämiseen on lähellä konstruktivistista tutkimusta siten, että tutkimuksellisen kehittämistyön tavoitteena on tuottaa käytännön ongelmaan jokin konkreettinen ratkaisuehdotus. Konstruktivistisesta tutkimuksesta poiketen palvelumuotoilua kuitenkin määrittää käyttäjäkeskeisyys ja kokemuksellisuus (Ojasalo ym. 2015).

Palvelumuotoilu pohjaa muotoiluajattelun tutkimukseen. Muotoiluajattelussa tavoitteena on muotoilun periaatteiden mukaisesti soveltaa luovia työskentelyn tapoja ratkaisujen tuottamiseksi muotoilun kohteena olevaan ongelmaan (Brown 2008). Palvelumuotoilussa tuotteita ja palveluita suunnitellaan erilaisin palvelumuotoilumenetelmin siten, että keskiössä ja kehittämistyön lähtökohtana on palveluiden käyttäjä. Palvelumuotoilun tavoitteena on luoda käyttäjälle helppokäyttöisiä, hyödyllisiä ja haluttavia palvelukokemuksia, jotka ovat samalla palveluorganisaation näkökulmasta vaikuttavia, tehokkaita, kannattavia ja erottuvia palvelukonsepteja. (Ojasalo ym. 2015, 72.)

Palvelumuotoilu tarjoaa tutkimukselliseen kehittämistyöhön etenemisen tavan eli muotoilu-prosessin, joka kuvaa palvelumuotoiluprosessin etenemistä kohti tuotettuja ratkaisuja (Ojasalo ym. 2015). Kyseessä on systemaattinen tapa kuvata kehittämisprosessia ja sen vaiheita. Palvelumuotoilussa kehitettävää palvelua lähestytään kokonaisvaltaisesti ja pyritään muodostamaan kokonaiskuvaa erilaisista palveluun tai toimintoon vaikuttavista osatekijöistä (Tuulaniemi 2013). Palvelumuotoilun erottaa muusta palveluiden kehittämiseen tähtäävästä

toiminnasta palvelumuotoilun työskentelytapojen avulla saavutettavissa oleva käyttäjakeskeisyys ja syvällisempi asiakasnäkökulma, jonka hankkimiseen käytetään monipuolisesti erilaisia osallistavia yhteiskehittämisen menetelmiä (Ojasalo ym. 2015). Palvelumuotoilu ammentaakin työkalu- ja menetelmävalikoimansa useista eri osaamisaloista (Tuulaniemi 2013).

Palvelumuotoilun keskeisiksi elementeiksi on määritelty kuusi peruseriaatetta (Stickdorn ym. 2018, 24-28). Peruseriaatteen kuvaavat niitä elementtejä, jotka erottavat palvelumuotoilujattelu muista yhteiskehittämisen lähestymistavoista. Nämä kuusi peruseriaatetta ovat ihmiskeskeisyys, yhteistoiminnallisuus, iteratiivisuus, sarjallisuus, holistisuus sekä todelliseen maailmaan perustuvuus. Näiden periaatteiden tarkoituksena on auttaa muotoilijoita luomaan parempia ja käyttäjäystävällisempiä palveluita, jotka vastaavat käyttäjien tarpeisiin ja odotuksiin.

Ihmiskeskeisyys: Palvelumuotoilun lähtökohtana on käyttäjien toiminnan, tarpeiden, tunteiden ja motiivien kokonaisvaltainen ymmärrys (Miettinen 2014, 11). Stickdorn ym. (2018, 26) on laajentanut määritelmän koskemaan vielä käyttäjien sijaan kaikkia niitä ihmisiä, joita palvelu tai sen vaikutukset koskettavat, jonka vuoksi peruseriaatteen nimi on vaihtunut käyttäjakeskeisyydestä (*user-centered*) ihmiskeskeisyydeksi (*human-centered*). Ihmisten tarpeet ja kokemukset asetetaan palvelumuotoiluprosessissa suunnittelua ohjaavaksi ajuriksi, joka määrittää muotoilun suuntaa. Palvelumuotoilussa pyritään ymmärtämään ihmisten todellisia tarpeita ja luomaan ratkaisuja, jotka parantavat ihmisten kokemusta käyttämästään palvelusta. Oleellinen, mutta ajoittain päänvaivaa tuottava vaatimus palvelumuotoilulle, on huomioida kaikkien niiden ihmisten näkökulmat, joita palvelumuotoiluprosessi koskettaa. Tämä kattaa esimerkiksi palveluntuottajat, käyttäjät tai asiakkaat ja yhteistyökumppanit. (Stickdorn ym. 2018, 24.)

Yhteistoiminnallisuus: Kehittämisen prosessin kannalta oleellisten henkilöiden ja sidosryhmien tulisi osallistua muotoilijoiden ohella suunnitteluprosessiin (Stickdorn ym. 2018, 24). Oleellista on se, että osallistujille luodaan mahdollisuus tuoda monipuolisesti esille erilaisia näkökulmia ja näkemyksiä aiheesta, jotta suunnittelun lopputulos vastaisi mahdollisimman hyvin käyttäjien tarpeita. Palvelumuotoiluprosessi tapahtuu myös käytännössä yhteistyössä ja yhdessä tehden, mikä tekee prosessista monialaisen ja poikkitieteellisen. Monialaisuudella ja yhteistyön tekemisellä pyritään kehittämisprosesseissa usein tapahtuvan siiloutumisen estämiseen. (Stickdorn ym. 2018, 24.)

Kokonaisvaltaisuus: Palvelumuotoilu ottaa huomioon koko palveluprosessin eikä keskity pelkästään yhteen osaan. Tavoitteena on optimoida koko asiakaspolku ja varmistaa, että kaikki palvelun osa-alueet toimivat saumattomasti yhdessä. Samanaikaisesti holistisen lähestymistavan tulisi koskettaa myös palvelumuotoiluprosessin vaikutusta kokonaisuun systeemeihin kuten organisaatioihin tai palvelupolkuihin. (Stickdorn ym. 2018, 25.)

Sarjallisuus: Palvelumuotoilussa tarkastellaan palveluja sarjana erilaisia toisiinsa liittyviä tilanteita ja kohtaamisia. Palvelumuotoilussa pyritään huomioimaan erilaiset samanaikaisesti tapahtuvat vaiheet ja ymmärtämään näiden välistä vuorovaikutusta. Lisäksi muotoilun tarkoituksena on varmistaa, että prosessi toimii saumattomasti ja johdonmukaisesti. (Stickdorn ym. 2018, 25.)

Iteratiivisuus: Palvelumuotoilun prosessi on lähtökohtaisesti ei-lineaarinen ja prosessin tulisi edetä iteratiivisesti palaten tarvittaessa takaisin edelliseen vaiheeseen. Muotoiluprosessin täytyy olla luonteeltaan tutkiva ja kartoittava eikä se siksi voi olla etukäteen tarkkaan lineaarisiksi määritelty (Stickdorn ym. 2018, 25). Muotoiluprosessissa tulisi siksi tapahtua jatkuvaa kehittämistyötä ja muotoilun eri vaiheiden toistamista tiedonkeruusta tuottamisvaiheeseen asti, jotta muotoiluprosessia voidaan jatkuvasti kehittää ja mukauttaa saadun palautteen ja sen avulla tapahtuvan oppimisen avulla. Muotoiluajattelu painottaakin, ettei prosessin tarkoituksena ole päästä yhteen ratkaisuun, vaan ennemminkin kehittää ajattelua jatkuvasti eteenpäin. (Miettinen 2014, 11-12.)

Todelliseen maailmaan perustuvuus: Palvelumuotoilun kohteena tulee olla todellisia tarpeita, ja tiedonkeruun tulisi kohdentua todellisiin ihmisiin ja käyttäjiin sen sijaan, että muotoilijana pyrimme kuvittelemaan, mitä ihmiset saattaisivat tarvita. Sen lisäksi palvelumuotoilussa tulisi luoda todellisia artefakteja kuten palvelukuvauksia tai visualisointeja. Myös tuotetut ideat ja niiden prototyypit eli konkreettiset esimerkit ja kokeilut tulisi testata todellisilla käyttäjillä käytännön tiedon ja palautteen saamiseksi. Prototyyppien ajatuksena on antaa suunnittelutimmille, sidosryhmille ja käyttäjille mahdollisuus konkreettisesti ja kokemuksellisesti päästä kokeilemaan ideoitua ratkaisua ja sen toimivuutta käytännössä ja antaa palautetta muotoilijoille. (Stickdorn ym. 2018, 25-26.)

3.2.1 Muotoiluprosessin eteneminen

Palvelumuotoilussa kehittämisen etenemistä voidaan jäsentää muotoiluprosessin avulla. Muotoiluprosessilla tavoiteltua monipuolista, syventyvää ja laajasti muotoiluhaasteeseen vastaavaa ratkaisua. Ihmisille tyypillinen taipumus kiirehtiä ja takertua ilmeisimpiin ratkaisuihin ei edistä tällaisiin ratkaisuihin pääsemistä. Oikean ratkaistavan ongelman löytäminen ja oikean ratkaisun löytäminen valittuun ongelmaan eivät tapahdu ohimennen ja ”keksimisen” kautta, vaan ovat seurausta systemaattisesta tiedonkeruusta ja vaiheittaisesta muotoilusta. (Stickdorn ym. 2018, 86.)

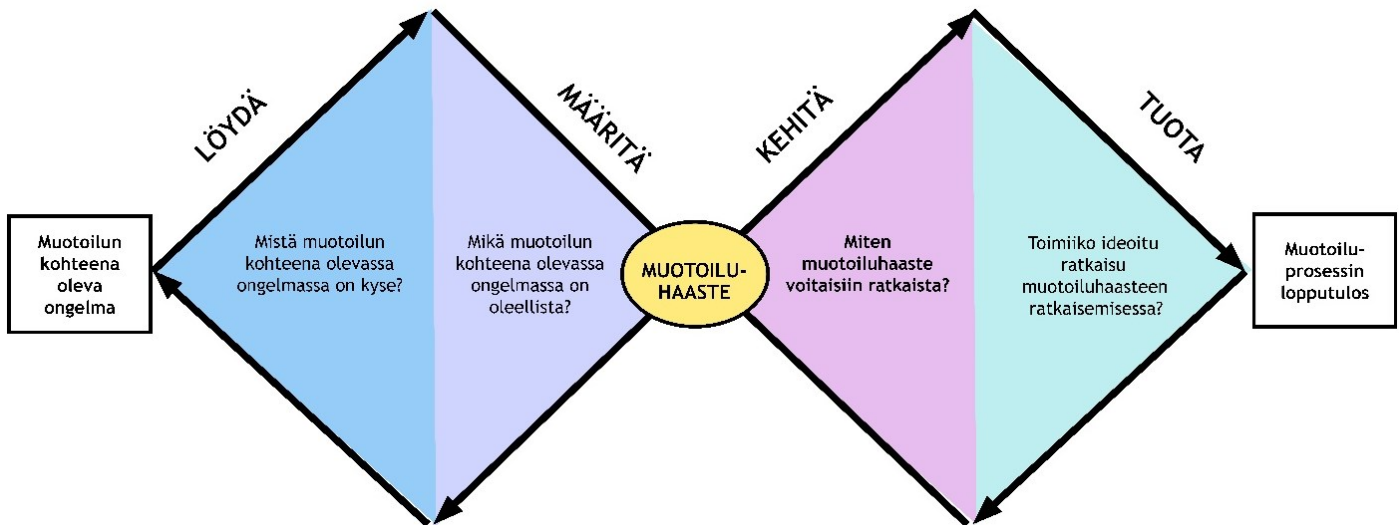
Muotoiluprosessin etenemistä on muotoilun tutkimuksen kentällä kuvattu monin erilaisin prosessikuvauksin, joiden tarkoituksena on ollut muotoilun ajoittain ei-lineaarisen etenemisen selventäminen (Björklund 2019). Vaikka tarkka muotoiluprosessille annettu muoto ja eri vaiheiden nimeäminen vaihtelevat malleittain, niille kaikille on yhteistä tiettyjen peruseriaatteiden noudattaminen. Muotoiluprosessin ajatellaan yleisesti käynnistyvän tutkimusvaiheesta,

jossa muotoilun kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan tarkemmin. Tätä seuraa luomis-, kehittämis- tai rakentamisvaiheeksi nimetty osuus, jossa kerätyn tiedon perusteella kehitetään uusia ideoita tai muokataan olemassa olevaa tapaa lähestyä aihetta. Viimeisenä prosessissa edetään tuottamis- tai implementointivaiheeseen, jossa ideoiden pohjalta tuotetaan konsepti tai palvelukuvaus, jota testataan ja jota arvioidaan yhdessä muotoiluprosessin kohteen käyttäjien ja yhteistyökumppaneiden kanssa. (Björklund 2019; Stickdorn ym. 2018, 87.)

Muotoiluprosessiin ajatellaan oleellisesti kuuluvan vaiheittain sovellettu divergentti ja konvergentti ajattelu (Stickdorn ym. 2018, 84; British Design Council 2019). Divergentillä ajattelulla tarkoitetaan avoimeen ja laaja-alaiseen ajatteluun pyrkimistä sekä näkökulmien ja tietopohjien laajentamista. Palvelumuotoilun divergenteissa vaiheissa kerätään tietoa tai ideoidaan mahdollisia ratkaisuja (Brown 2009, 82). Palvelumuotoilun prosessissa tätä tapahtuu prosessin alussa, kun ilmiöön perehdytään ja asiaan liittyvää tietoa kerätään. Tiedon runsaus asettaa kuitenkin palvelumuotoiluprosessille haasteen, sillä tiedon runsauden vuoksi prosessin tulee vähitellen kohdentua kohti ydinteemoja ja muotoiluprosessin kohteeksi valittavaa muotoiluhaastetta. Tässä puolestaan tarvitaan konvergenttia ajattelua, jolla viitataan kerätyn tiedon kiteyttämistä ja päätösten tekemistä kohti muotoiluprosessin ydintä. Konvergentissa ajattelussa tehdään valintoja eri vaihtoehtojen välillä ratkaistaksemme etenemistavan, sillä pelkkä tiedon kerääminen tai ideoiden luominen ei auta meitä etenemään kohti ongelman ratkaisua. (Brown 2009, 82). Palvelumuotoiluprosessin konvergenteissa vaiheissa arvioidaan ja analysoidaan divergenteissa vaiheissa tuotettua tietoa ja ideoita sekä pyritään rajaamaan ratkaisu- vaihtoehtoja ja löytämään niistä toimivimmat (Stickdorn ym. 2018, 84-89).

Yksi yleisimmin käytetyistä muotoiluprosessin kuvauksista palvelumuotoilussa on palvelumuotoilun innovaatiomalli eli niin kutsuttu tuplatimanttimalli (*double diamond model*, British Design Council 2015). Tuplatimanttimalli perustuu laajaan tutkimukseen muotoilijoiden käyttämisestä etenemisen prosesseista. Perusidealtaan yksinkertainen tuplatimanttimalli tiivistää muotoiluprosessin kahteen vaiheeseen, jossa muotoiluprosessin fokus ensin laajenee divergenttiä ajattelua mukaillen ja sitten supistuu konvergentissa vaiheessa (Björklund 2019). British Design Council (2024) on tähdentänyt ja tarkentanut malliaan sen julkaisuhistorian aikana ja määrittelee tuplatimanttimallin vaiheet seuraavasti:

- Löydä-vaiheessa kerätään tietoa muotoilun kohteena olevasta ongelmasta.
- Määritä-vaiheessa tarkoituksena on hyödyntää löydä-vaiheen kerättyä tietoa ja oivalluksia muotoilun kohteena olevan ongelman uudelleenmäärittelyssä.
- Kehitä-vaihe haetaan muotoilun kohteena olevaan ongelmaan ratkaisuja, jotka eivät ole ilmeisimpiä.
- Tuota-vaiheessa tarkoitus on testata matalalla kynnyksellä erilaisia esille nousseita ratkaisuja ja näiden testauksien perusteella jatkaa toimiviksi todettujen ratkaisujen kehittämistä.



Kuvio 3. Tuplatimanttimalli (mukailtuna *double diamond model*, British Design Council 2015)

Tuplatimanttimalissa muotoiluprosessin ajatellaan koostuvan kahdesta peräkkäin asetetusta nelikulmiosta, ”timatista”, jotka kuvaavat muotoiluprosessin kahta vuoroin laajenevaa ja supistuvaa osavaihetta. Tuplatimanttimalissa muotoiluprosessi lähtee liikkeelle löydä-vaiheesta, jonka tarkoituksena on tutustua muotoilun kohteena olevaan ongelmaan ja kerätä tietoa aiheesta myöhemmän muotoilun tueksi. Tämän jälkeen määrittelevaiheessa puolestaan pyritään kohdentamaan muotoiluprosessin fokusta oleellisimpiin kerätystä tiedosta nouseviin havaintoihin, joiden pohjalta muodostetaan varsinainen muotoiluhaaste. (British Design Council 2024.) Tuplatimanttimalin ensimmäisen ”timantin” tarkoituksena on luoda käsitys muotoilun kohteena olevasta aiheesta ja ymmärtää paremmin sitä, minkälaiset tekijät vaikuttavat tähän. Näiden tietojen pohjalta muodostetaan varsinainen muotoiluhaaste eli muotoiluprosessin kohteena oleva ratkaistava ongelma. (Stickdorn ym. 2018, 88.)

Kun muotoiluhaaste on valittu ja määritelty, siirrytään kehittä-vaiheeseen, jonka tarkoituksena on luoda erilaisia potentiaalisia ratkaisuja muotoiluhaasteen esittämään kysymykseen. Kehittä-vaihe on vuorostaan taas divergentti, ja laajentaa muotoiluprosessin fokusta määrittelystä muotoiluhaasteesta ideoinnin kautta kohti laajaa valikoimaa mahdollisia ratkaisuja (Björklund 2019). Muotoiluprosessin viimeisessä tuota-vaiheessa siirrytään luotujen ratkaisujen viemiseen kohti implementointia, joka puolestaan supistaa muotoiluprosessia kohti fokuroidumpaa, valittua ratkaisua. Tuota-vaiheeseen kuuluu oleellisesti tuotetun ratkaisun testaaminen ja arviointi prototyypin ja erilaisten kokeilujen avulla. (British Design Council 2024.)

Kuten Stickdornin ym. (2018, 25) määrittelemiin palvelumuotoilun keskeisiin periaatteisiin kuuluu, muotoiluprosessi on aina lähtökohtaisesti iteratiivinen eli se ei kuvauksesta huolimatta etene lineaarisesti vaihe kerrallaan kohti valmista muotoiltua ratkaisua.

Tuplatimanttimalissa kuvataankin samalla sitä, että muotoiluprosessissa eri vaiheiden välillä liikutaan vaihtelevasti palaten tarpeen mukaan takaisin aiempiin vaiheisiin. Näin ollen tuotavaiheestakin saatetaan palata esimerkiksi tutki-vaiheen tiedonkeruuseen, löydä-vaiheen muotoiluhaasteen määrittelyyn tai kehittä-vaiheen uusien ideoiden ja ratkaisujen etsimiseen. Tällainen iteroiva eteneminen kuuluu oleellisesti muotoilun prosessiin eikä signaloi muotoiluprosessin epäonnistumista, vaan on osa prosessin etenemistä. (Stickdorn ym. 2018, 89.)

Tuplatimanttimalin kahteen eri osaan jaetun muotoiluprosessin idea on tiivistetty lauseeseen ”Make sure you are solving the right problem before solving the problem right” (Stickdorn ym. 2018, 85). On oleellista, että muotoiluprosessissa varmistetaan ensin ratkaistavan ongelman olevan juuri oikea ongelma ratkaistavaksi ennen kuin ratkaisuun käytetään resursseja ja aikaa. Käyttäjien kannalta väärän ongelman ratkaisu ei paranna käyttäjäkokemusta, vaikka tehty ratkaisu olisi kuinka hieno, sillä se vastaa ongelmaan, jota käyttäjillä ei ole. Koulukontekstissa tämä ajatus on omassa kokemuksessani toistuvasti noussut esiin niissä kehittämisprosesseissa, joissa koulun johto tai aikuiset koulussa lähtevät ratkaisemaan opiskelijoiden haasteita kuulematta opiskelijoita itseään siitä, mikä haasteena itse asiassa on. Kehittämisprosessin kohteena olevassa organisaatiossa tämä on johtanut tulkintoihin siitä, ettei ”opiskelijoille kelpaa mikään”, kun opiskelijat eivät ole ottaneet käyttöönsä tarjottua ratkaisua ongelmaan, koska se ei ole syystä tai toisesta kuitenkaan vastannut opiskelijoiden tarpeisiin. Käytännön esimerkkinä tästä on esimerkiksi opiskelijoille tarjottu matematiikan tukiovetuspaja, johon ei saatu opiskelijoita paikalle. Tämän koettiin viestivän siitä, etteivät opiskelijat ole kiinnostuneita tarjotusta lisätuesta, vaikka ongelma oli siinä, ettei tukiovetuspajan ajankohta sopinut opiskelijoiden aikatauluihin.

3.2.2 Koulu muotoiluprosessin kohteena

Koulu muotoiluprosessin kohdeorganisaationa asetti tutkimukselliselle kehittämistyölle palvelumuotoilun keinoin omat haasteensa, sillä koulu ympäristönä on haastava alusta muotoiluaktiiviteeteille. Muotoilun menetelmiä on sovellettu kouluissa jonkin verran alkaen ensin koulurakennuksiin ja koulun fyysisen ympäristön muotoiluun liittyvillä projekteilla 1970-luvulta lähtien (Woolner, Hall, Wall & Dennison 2007). Koulurakennusten suunnittelun osalta kyseessä on pitkälti ollut arkkitehtien ja kasvatustieteilijöiden välinen keskustelu muotoilun periaatteista, mutta ilman koulun käyttäjien eli opettajien ja oppilaiden osallistumista muotoiluprosesseihin. Silloinkin kun käyttäjien kokemusta on kuultu suunnitteluvaiheessa, on koulussa toteutetuissa muotoiluprojekteissa keskitytty opettajien näkemysten kartoittamiseen oppilaiden tai opiskelijoiden osallistamisen sijaan. (Woolner ym. 2007.)

Woolner ym. (2007) nostavat kouluihin liittyvän suunnittelun ydinongelmaksi puutteellisen käyttäjien toiveiden ja tarpeiden kartoittamisen eli käyttäjäkonsultaation. Woolner ym. argumentoivat, ettei kouluihin liittyvässä muotoilutyössä ole ollut tapana kuulla aivan tavallisia

opettajia, vaan on keskitytty kasvatustieteen tutkijoiden tai rehtoreiden näkemyksiin. Tämä on johtanut siihen, että opettajien kokemuksessa suunnitteluratkaisut ovat vastanneet enemminkin kasvatustieteellisiin ideaaleihin kuin kunkin opettajan omasta opetustyylistä nousviin tarpeisiin. On huomattavaa, että vaikka Woolner (2007) siteeraa artikkelissaan koulurakennusten suunnittelun ongelmien osalta esimerkiksi Cooperin (1981) kritiikkiä opettajien tarpeiden huomiotta jättämisestä suunnittelussa, sama keskustelu toistuu lähes identtisenä Helsingissä 2020-luvulla. Keskustelun aihekin, avoimet oppimisympäristöt kouluissa, on pysynyt muuttumattomana 40 vuoden ajan kuten myös perusongelma tilojen loppukäyttäjien kuuntelemattomuudesta päätöksenteossa (Konttinen 2020; Aalto 2023). Tämä vahvistaa entisestään Woolnerin kollegoineen 15 vuotta sitten esittämiä argumentteja muotoilun periaatteiden haasteellisuudesta julkisten palveluiden suunnittelemisessa ja toteuttamisessa.

Lumme ja Mattelmäki (2018) toteavat, että parhaimmillaan yhteissuunnittelu kouluyhteisössä voi olla päivittäistä ja jokapäiväistä, käytännöllistä ja mahdollistavaa eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta, suunnittelua ja päätöksentekoa. Tällaisen jatkuvaluonteisen yhteissuunnittelun lopputulos voi olla hyvinkin konkreettista käytäntöjen, asioiden tai esineiden suunnittelua ja kokeilemista, mikä samalla tuottaa osallistujilleen vuorovaikutusta ja toiminnallista yhteistä ideointia ja työskentelyä. Kokemukset tämänkaltaisista suunnitteluprojekteista, joissa koulun oppilaat ovat olleet pääosassa koulun yhteiskehittämistoiminnassa, ovat olleet positiivisia (Lumme 2018). Positiivisista ja innostavista kokemuksista huolimatta kouluun muotoilu-prosessin kohteen ja yhteiskehittämistyön näyttämönä liittyy erityisiä haasteita ja huomioitava tekijöitä.

Yhdenlaisen haasteen kouluympäristöön tuo koulun rakentuminen sekä aikuisista että lapsista tai nuorista. Koulun toimintaa, rakenteita ja käytäntöjä muotoiltaessa koulun aikuiset ja opiskelijat ovat yhtä lailla loppukäyttäjien asemassa, vaikka odotukset ja tarpeet eri ryhmillä eroavat usein toisistaan. Yhteissuunnittelun periaatteiden mukaisesti palveluiden loppukäyttäjien kokemuksesta ja asiantuntemuksesta palveluiden käytöstä pidetään tärkeänä osana suunnitteluprosessia (Mattelmäki & Sleeswijk-Visser 2011). Kouluympäristössä todellinen loppukäyttäjä on usein opiskelija, mutta palvelun kehittämisessä opiskelijoiden ääni tulee hyvin harvoin kuuluviin.

Lee ym. (Design Choices Framework, 2018) nostavat esille tarpeen huomioida kaikissa yhteiskehittämistapahtumissa osallistujien välisten valta-asetelmien vaikutus sekä yhteiskehittämisen prosessiin, yhteiseen työskentelyyn kuin muotoilijan toimintaan. Nuorten kohdalla on ilmeistä, että nuoret koulussa ovat lähtökohtaisesti aina alisteisessa asemassa suhteessa koulun aikuisiin paitsi iän ja aseman suhteen, mutta myös opettajien ollessa arvioivassa asemassa suhteessa koulun opiskelijoihin. Iän ja aseman tuoma valta-asetelma pätee myös muihin koulun aikuisiin kuten oppilashuollon henkilöstöön, vaikka arvioitavana oleminen ja arvosanojen antaminen ei määritäkään tätä yhteistyösuhdetta. Koulussa muotoiltaessa tulisikin kiinnittää

erityistä huomiota käytettyihin yhteiskehittämisen menetelmiin ja muotoiluprosessiin, jos tavoitteena on aidosti saada nuorten ääni kuuluviin yhteiskehittämisen prosessissa.

Kouluissa toteutetuissa muotoiluprosesseissa tulisikin erityisen tarkasti huomioida koulun aikuisten ja oppilaiden välisiä valtarakenteita ja niiden vaikutusta yhteiskehittämiseen ja yhteiseen työskentelyyn. Barendregt, Börjesson, Eriksson, Torgersson, Bekker ja Skovbjerg (2018) nostavat esille erityisesti erilaisten roolikonfliktien ja väärinkäsitysten yleisyyden silloin, kun opettajan rooli (yhteiskehittämistä ohjaava/yhteiskehittämiseen osallistuva) ei ole selkeä tai siihen liittyy valta-asetelmaa suhteessa muotoilijan rooliin. Opettajien herkästi omaksuva ohjaava rooli saattaa vaikuttaa jopa yhteiskehittämisen lopputulokseen, sillä opettajat omaksuvat herkästi roolin ohjata lasta itse oikeaksi kokemaansa lopputulokseen sen sijaan, että roolissaan tukisivat oppilaiden omaa ongelmanratkaisua (Barendregt ym. 2018). Tämä saattaa korostua etenkin tilanteissa, joissa opettaja ohjaa itselleen tuttua oppilasryhmää koulun ulkopuolisen muotoilijan läsnä ollessa. Tämän opinnäytetyön kaltaisessa tilanteessa, jossa työpaikka fasilitoiva aikuinen on yhtä lailla saman organisaation jäsen eikä ulkopuolelta tuleva muotoilun tutkija, roolien jakautuminen saattaa olla selkeämpää, mutta samalla odotukset tulevan yhteiskehittämistapahtuman sisällölle voivat olla saman henkilön samassa organisaatiossa olevien eri roolien vuoksi epäselvemmät.

Nuorten ja koulun aikuisten erilainen valta-asetelma näkyy myös yhteiskehittämisen prosessin eri vaiheissa jaetussa asiantuntemuksessa ja tiedossa (Lee ym. 2018). Usein kouluissa toteutetuissa muotoiluprojekteissa (Barendregt ym. 2018; Lumme ym. 2018, Ernest & Wetter-Edman 2016) nuoret ovat toimineet tiedonantajien tehtävässä. Tiedonantajien tehtävänä on tarjota ideoita muotoiluprosessiin ja toteuttaa lopputulosta. Aiemmin kouluissa toteutetuissa muotoiluprosesseissa lopullisen päätöksen toteutettavasta lopputuloksesta ovat näiden tutkijoiden mukaan kuitenkin tehneet aikuiset, joilla on ollut nuorista poiketen tiedossaan esimerkiksi budjettiin tai muihin resursseihin liittyviä suunnittelua rajoittavia tekijöitä. Toisenlaista toimintatapaa nuorten kanssa yhteiskehittämistä on puolestaan edustanut esimerkiksi Helsingin kaupungin osallistavan budjetoinnin hanke Nuorten budjetti (aik. RuutiBudjetti), jossa nuorten ideoiden toteutukseen on sidottu mukaan myös arviot käytettävissä olevasta budjetista, jonka puitteissa nuoret ovat voineet tehdä ehdotuksiaan (Helsingin kaupunki 2024, Granö 2015).

Lasten ja nuorten osallistamisesta muotoiluprosesseihin on käyty myös kriittistä keskustelua sen osalta, missä määrin lasten ja nuorten näkemyksiä voidaan pitää vertailukelpoisina enemmän elämäkokemuksesta omaaviin, itsekin joskus lapsen asemaan samastuneisiin aikuisiin verrattuna. Nuorten kohdalla osallistumisesta on myös eroteltava osallistuminen aktiviteetteihin ja ideointityöskentelyyn sekä toisaalta päätöksentekoon sekä toimenpiteiden vaikuttavuuden ja tehokkuuden arviointiin, joihin lasten ja nuorten kyvykkyys iästä ja toimintakyvystä riippuen on aikuisista poikkeava (Clark & Percy-Smith 2006). Opiskelijoiden osallistamista

yhteiskehittämiseen on kyseenalaistettu myös nuorten erilaisen elämäkokemuksen ja nuoruudesta oleellisesti seuraavan erilaisen näkökulman vuoksi. Koulutilojen suunnittelun osalta on nostettu esiin opiskelijoiden suhteellisen lyhyt kokemus oppimistilojen käyttäjinä pitkän uran tehneisiin opettajiin verrattuna (Woolner ym. 2007). Opiskelijat etenevät nopeasti tilaa käyttävistä opiskelijoista koulun jättäviin valmistuneisiin, jolloin suurimman osan opiskelijoista kokemus esimerkiksi suomalaisesta lukiosta jää vain kolmen vuoden mittaiseksi. Samankaltainen yleistettävyyden ongelma koskee tosin myös koulun opettajia, joista Woolnerin ym. (2007) tutkimuksen mukaan suuri osa kokee, että ei voi ottaa kantaa koulun kehittämiseen muuten kuin vain oman opetustapansa osalta.

Tämän opinnäytetyön aiheena olevan tutkimuksellisen kehittämistyön suunnittelussa erityistä haastetta luo myös kehittämistyön kohdistuminen nimenomaan lukioon ja lukioikäisiin opiskelijoihin sekä näiden opettajiin. Lukioissa arki on nykyisin tiukasti aikataulutettua ja kurssisisällöt ovat tiiviisti mitoitettuja kurssin puitteissa käytettävissä olevaan määrään oppitunteja. Tämä johtaa lukioon kohdistuvassa kehittämistyössä herkästi kokemukseen siitä, että muotoiluun tai kehittämisprosessiin käytetty aika on lähtökohtaisesti pois jostain muusta, usein kiireellisempänä tai tärkeämpänä pidetystä opiskelusta ja niukoista oppituntiresursseista. Muotoiluprosessin tutkiva ja iteratiivinen luonne istuu huonosti tiukasti aikataulutettuun koulu maailmaan, jossa opiskelijoiden ja opettajien aika on kortilla. Haasteeksi tämä muodostuu tilanteissa, jossa odotukset kehittämistyölle ovat suunnitelmallisemmat ja suoraviivaisemmin valmiiseen suunnittelun lopputulokseen suuntaavat kuin mitä palvelumuotoilun prosessin puitteissa on perusteltua edetä. Muotoilijalle tämä tuottaa erityisen haasteen tasapainoilussa osallistavan suunnitteluprosessin ja toisaalta osallistujien kuormittumisen ja turhautumisen välttämisen välillä.

Koska muotoiluprosessi on lähtökohtaisesti luonteeltaan prosessinomainen, tarve opettajien ja opiskelijoiden konsultaatiolle on jatkuvaluonteista eikä typisty yhteen yksittäiseen konsultaatioon tai haastatteluun (Woolner ym. 2007). Tämän huomioiden opinnäytetyöntekijän prosessin etuna on ollut tiivis yhteistyö toimeksiantajaorganisaation sekä useiden eri opettajien ja nykyisten sekä entisten lukiolaisten kanssa, mikä on osaltaan mahdollistanut tiiviin ja välittömän konsultaatiomahdollisuuden koulun arjessa.

Kouluorganisaatioissa muotoilu on vielä melko tuntematon käsite, eikä muotoiluprosesseista ole kouluissa monellakaan nuorella tai aikuisella kokemusta. Opinnäytetyön kohteena olevan organisaation osalta muotoilumaturiteetti jää Design Ladder -mallin mukaan arvioituna (Danish Design Centre 2001; Björklund, Hannukainen & Manninen 2018) muotoilumaturiteetin ensimmäiselle tasolle, jossa muotoilua ei käytetä organisaatiossa systemaattisesti. Muotoilukäsitteistön ulkopuolelta tarkasteltuna sama tulee esiin myös koulujen matalana innokkuutena osallistua kehittämistyöhön. Toisaalta opettajat ovat tuoneet julkisuudessa esiin (esim.

Härkönen 2021), että erilaisia kehityshankkeita on ollut lukion opetussuunnitelmauudistuksen (LOPS, Opetushallitus 2019) yhteydessä jo liiaksikin.

Myös muotoiluprosessissa mahdollisesti hyödynnettävien teknologisten ja virtuaalisten ratkaisujen käyttäjinä kouluissa ollaan montaa organisaatiota ja työpaikkaa jäljessä. Kouluissa toteutettiin yhteistyön mahdollistavien virtuaalialustojen käyttäjinä suuri digiloikka Covid-19-pandemian aikana 2020-2022, kun koulut siirtyivät laajasti käyttämään erilaisia virtuaalisia oppimisympäristöjä etäopetuksen toteuttamisessa. Tätä ennen opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa oli jo pienimuotoisesti hyödynnetty Microsoft Teams -alustaa, mutta virtuaalialustojen käyttöön siirryttiin laajemmin vasta pandemia-aikana. Digitaalisten välineiden käytön osalta Andersen, Nelson ja Ronex (2021) jakavat organisaation digitaalisen kypsyyden kolmeen osaan: järjestelmän, prosessin ja käyttäytymisen kypsyteen. Opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa on hyvä digitaalisen kypsyyden taso järjestelmän osalta, sillä laitekattavuus organisaatiossa on hyvä ja käytössä olevia digitaalisia ratkaisuja on jonkin verran. Sen sijaan kypsyyden taso käyttäytymisen osalta jää matalammalle tasolle digitaalisten yhteistyöalustojen vierauden vuoksi. Lisäksi haasteensa tuo EU:n GDPR-asetus (General Data Protection Regulation, EU 2016), joka estää kouluissa sellaisten yhteisalustojen käyttämisen, joissa kerätty tieto ei tallennu EU:n alueella olevalle palvelimelle, mikä puolestaan estää tai hankaloittaa monen palvelumuotoilijoiden yleisesti hyödyntämän virtuaalisen yhteiskehittämislustan hyödyntämisen suomalaisissa kouluissa. Myöskään digitaalisen prosessin osalta kohteena toimivan organisaation kypsyys ei ole korkea, sillä kulttuuria työskentelyyn synkronisesti tai asynkronisesti virtuaalisen yhteistyöalustan avulla ei ole tähän asti ollut - silloinkaan, kun tällainen työskentelytapa olisi ollut perusteltua aikaan ja fyysiseen sijoittumiseen liittyvien haasteiden vuoksi. Tämän vuoksi myös tässä opinnäytetyön kohteena olevassa tutkimuksellisessa kehittämistyössä ei hyödynnetty virtuaalista yhteiskehittämistä, vaan sen sijaan käytettiin perinteisiä kynä ja paperi -menetelmiä.

4 Kehittämistyön eteneminen

Tässä opinnäytetyössä käytetään British Design Councilin (2024) palvelumuotoilun innovaatiomallin eli niin kutsutun tuplatimanttimallin viitekehystä muotoiluprosessin suunnittelussa ja jäsentämisessä. Lukuisista muotoiluprosessin etenemistä kuvaavista malleista (Björklund 2019) valinta kohdistui tuplatimanttimalliin sen tunnettuuden ja omaksuttavuuden vuoksi, sillä kehittämistyön kohteena toimivassa organisaatiossa muotoilun menetelmät ja muotoiluprosessi ovat tuntemattomia käsitteitä. Tuplatimanttimalli muotoilun viitekehystenä toimii samalla työkaluna, jonka avulla muotoiluprosessin etenemistä on helppoa kommunikoida prosessin osallistujille (Ball 2019). Opinnäytetyön aiheena olevan kehittämisprosessin etenemistä kuvataan seuraavissa luvuissa tuplatimanttimallin löydä-, määritä-, kehitä- ja tuota-vaiheiden avulla.

4.1 Löydä-vaihe

Muotoiluprosessi alkaa useimmiten muotoiluprosessin kohteena olevan aiheen ja sen nykytilan arvioinnilla ja tutustumisella olemassa olevaan dataan ja aiheeseen liittyvään tutkimukseen. Aiheeseen liittyvän tiedon keruu on erityisen tärkeää, jotta muotoiluprosessissa päästäisiin käsiksi todellisiin käsityksiin muotoilijoiden ennakkokäsitysten ja oletusten sijaan. Vaikka löydä-vaiheella on oleellinen osa muotoiluprosessissa tarvittavan tiedon keräämisessä, tiedonkeruuta tapahtuu yhtä lailla myös myöhemmissä muotoiluprosessin vaiheissa. (Stickdorn ym. 2018, 99.)

Tässä työssä kehittämisprosessi käynnistyi eksploratiivisella tiedonhaulla, jonka tarkoituksena on erityisesti luoda katsaus opiskelijoiden hyvinvoinnista saatavissa olevasta tiedosta opinnäytetyön kohteena olevassa kouluorganisaatiossa. Tiedon lähteenä aiheeseen tutustumisessa käytettiin opiskelijoiden täyttämiä kyselyitä, joiden tarkoituksena oli kerätä tarkempaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista erilaisista hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Ensimmäisenä olevassa löydä-vaiheessa hyödynnettiin laajasti jo olemassa olevaa ja kouluille muiden ulkopuolisten organisaatioiden toimesta tarjottua tietoa.

Koulun arjessa toimimisen haasteena on löytää aika ja paikka erilaisten vuosittain tai muutamman vuoden välein toteutettavien kyselyiden tulosten läpikäynnille. Tulosten läpikäynnin tavat organisaatiossa ovat vaihdelleet vuosittain käytettävissä olevien resurssien mukaan siten, että kyselytuloksia on joskus käsitelty vain opettajien ja koulun henkilökunnan kesken opettajainkokouksessa, toisinaan taas yhdessä muutaman opiskelijaedustajan ja opiskelijahuoltoryhmän kesken. Haasteena kyselytulosten läpikäynnissä on aiemmin ollut tuloksien tulkinta ja tehtyjen johtopäätösten hyödyntäminen toiminnan kehittämisessä.

4.1.1 Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavat kyselyt

Löydä-vaiheessa opinnäytetyön tekijällä oli käytettävissään tuoreet tulokset kolmesta eri luokilaisille teetetystä kyselystä, jotka olivat kouluterveyskysely, School to Belong -kysely sekä oppilaiden kouluun kiinnittymisen (OKI) kysely.

Kouluterveyskysely on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttama valtakunnallinen kysely, joka tuottaa tietoa nuorten hyvinvoinnista, terveydestä, opiskelusta, osallisuudesta sekä avun saamisesta ja palveluista (THL 2023). Kyselyyn vastaavat joka toinen vuosi perusopetuksen 4., 5., 8. ja 9. luokan oppilaat sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijat. Kouluterveyskyselystä julkaistaan valtakunnalliset, kuntakohtaiset ja alueelliset tulokset julkisesti sekä oppilaitoskohtaiset tulokset kyseisten oppilaitosten käyttöön. Kyselystä kerättyjä tietoja hyödynnetään laajasti oppilaitosten kehittämistyössä, kuntien hyvinvointijohtamisessa ja valtakunnallisessa lainsäädäntötyössä. Kysely lähetettiin lukion 1. ja 2.

vuosikurssin opiskelijoille sähköisen linkin kautta kotona täytettäväksi. Kyselyyn vastasi 85 oppilaitoksen opiskelijaa.

School to Belong on Helsinki Mission määräaikainen hanke, jonka tarkoituksena on tutkia ja tarjota apua nuorten yksinäisyyteen (Helsinki Missio 2023). School to Belong -hankkeeseen osallistuu noin 50 vapaaehtoista oppilaitosta ympäri Suomen. Hankkeen tarkoituksena on tehdä yksinäisyyden vähentämisestä koko oppilaitoksen yhteinen asia, jonka vuoksi hankkeessa huomioidaan koulu yhteisön eri toimijat. School to Belong -hankkeessa oppilaitoksille tarjotaan materiaaleja ja koulutuksia kouluille nuorten yksinäisyyteen liittyvistä teemoista kuten yksinäisyyden tunnistamisesta, itsemyötätunnosta sekä nuorten jengiytymisestä ja väkivaltailmiöistä. Osana School to Belong -hanketta kouluille tarjotaan mahdollisuutta nuorten yksinäisyyden kokemusta kartoittavan kyselyn toteuttamiseen opiskelijoilla. Kyselyssä nuorilta kyseltiin sekä kokemuksia sosiaalisista kohtaamisista, yksinäisyydestä, kiusaamisesta, yksinäisyyden koetuista haitoista sekä oppilaitoksen toimista osallisuuden lisäämiseen ja yksinäisyyden vähentämiseen. Opinnäytetyön kohteena olevassa kouluorganisaatiossa sähköiseen School to Belong -kyselyyn pyydettiin vastauksia kaikilta lukion opiskelijoilta. Kyselyyn vastasi 147 oppilaitoksen opiskelijaa.

Oppilaan kouluun kiinnittymisen kysely on puolestaan kouluun kiinnittymisen teorian (Fredericks 2004) pohjalta kehitetty kyselymuotoinen instrumentti oppilaan kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksien mittaamiseen (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006). Kouluun kiinnittymisen kyselyssä opiskelijoita pyydetään arvioimaan kouluun kiinnittymisen emotionaalisia, kognitiivisia ja behavioraalisia ulottuvuuksia itsearviointina. Kysely toteutettiin käyttäen kyselyinstrumentin validoitua suomenkielistä versiota (OKI, Oppilaan kouluun kiinnittymisen kysely, Nolvi 2011; Virtanen 2016). Kyselyä muokattiin hieman alkuperäisestä vastaamaan pidennetyn oppivelvollisuuden mukanaan tuomia muutoksia, sillä opintojen jatkaminen peruskoulun suorittamisen jälkeen ei ole enää opiskelijoille vapaaehtoista, vaan pakollista. Kysymys 17. ”Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen” muutettiin muotoon ”Jatkan opintojani peruskoulun jälkeen mielelläni”. Opinnäytetyön kohteena olevassa kouluorganisaatiossa sähköisen OKI-kyselyn täyttivät lukion 1. vuosikurssin opiskelijat ohjatusti oppituntitilanteessa. Kyselyyn vastasi 96 vastaajaa.

Eri kyselyistä saatujen vastausten yhteenvedot teemoiteltiin aihepiireittäin aihekokonaisuuksiksi. Aihekokonaisuuksiksi muodostuivat koulunkäynti ja oppiminen, yksinäisyys ja osallisuus sekä koulu yhteisö ja koulussa oleminen. Osittain samojen ja osittain eri opiskelijoiden kolmena eri ajanhetkenä täyttämistä kolmesta kyselystä saatiin pääpiirteissään yhteneväisiä tuloksia, mikä lisää tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

Koulunkäynnin ja oppimisen teeman alle koottiin tuloksia liittyen kouluinnostukseen, kouluuupumukseen ja kokemuksiin oppimistaidoista. Tulosten mukaan vain 30 % opiskelijoista koki

kouluinnostusta. Tyttöjen osalta kouluinnostusta koki vain 15 % vastaajista, kun koko maan keskiarvo tyttöjen kouluinnostuksen osalta on 26 %. Sen sijaan koulun poikaopiskelijat kokivat kouluinnostusta yli kansallisen keskiarvon (47 % ja 30 %). Koulu-uupumusta koki 21 % vastaajista eli hieman enemmän kuin koko maan keskiarvo 17 %. Koulu-uupumus oli koulun tytöillä kansallista keskiarvoa suurempaa (29 %, kansallinen keskiarvo 23 %) kuten myös pojilla (13 %, kansallinen keskiarvo 9 %). Tuloksista nousi esille havainto siitä, että merkittävä osa opiskelijoista koki vaikeuksia oppimistaidoissa (43 % vastaajista). Vaikeuksien kokemus oli erityisen korostunut tytöillä (59 % vastaajista), vaikka kyseessä on korkean sisäänpääsykeskiarvon lukio. Riittämättömyyden tunnetta (”tuntuu, etten ole riittävän hyvä”) koki 37 % vastaajista. Opiskelijoista 82 % koki, että pystyy vaikuttamaan siihen, mitä itselle tapahtuu koulussa.

Kyselyihin vastanneista lukiolaisista 56 % koki olevansa behavioraalisesti kiinnittyneitä kouluun (samaa mieltä tai varmasti samaa mieltä), mikä kuvaa käyttäytymisen tasolla ilmenevää kouluun kiinnittymistä kuten valmistautumista tunneille, opetuksen seuraamista ja yrittämistä opinnoissa. 23 % opiskelijoista kertoi olevansa ulkoisesti motivoituneita opiskeluun, kun taas 73 % kertoi sisäisestä motivaatiosta. 70 % opiskelijoista koki tunneilla opitut asiat tärkeiksi oman tulevaisuuden suhteen. 87 % opiskelijoista koki opintojen tuottavan mahdollisuuksia tulevaisuutta ajatellen. 47 % vastaajista oli sitä mieltä, että suurimman osan elämässä tärkeistä asioista oppii koulussa.

Yksinäisyyden ja osallisuuden teemaan koottiin kolmesta eri kyselystä tuloksia, jotka käsittelivät lukiolaisten kokemuksia sosiaalisista kohtaamisista, yksinäisyydestä ja osallisuudesta kouluyhteisössä. Vastaajista 20 % kertoi huomanneensa yksinäisyyttä oppilaitoksessa. 18 % vastaajista koki jääneensä joskus tai sitä useammin porukan ulkopuolelle oppilaitoksessa. Opiskelijat kyselevät toisiltaan kuulumisia harvoin, sillä päivittäin kuulumisia kyseltiin vain 33 % vastaajista. Yksin olevia opiskelijoita pyysi mukaan vain joskus tai sitä harvemmin 47 % vastaajista. 8 % vastaajista koki, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. 35 % opiskelijoista koki itsensä yksinäiseksi joskus tai sitä useammin. Lukiolaisista 14 % koki, ettei tiedä, miten helpottaa omaa yksinäisyyttään. 57 % koki, ettei pysty vaikuttamaan omaan yksinäisyyden tunteeseensa. 6 % opiskelijoista raportoi kiusaamista koulussa kuluneen lukukauden aikana.

Kyselyihin vastanneista lukiolaisista 40 % koki, että oppilaitoksessa panostetaan yhteenkuuluvuuden lisäämiseen vain joskus tai hyvin harvoin. Vain 14 % vastaajista koki oppilaitoksen panostavan yhteenkuuluvuuteen jatkuvasti. Lukiolaisten mielestä paras keino yksinäisyyden vähentämiseen olisi mahdollisuuksien tarjoaminen tutustumiseen (35 % vastaajista) sekä yhteenkuuluvuuden lisääminen (15 %) ja ryhmäytymiset (12 %).

Kouluyhteisö ja koulussa oleminen -otsikon alle teemoiteltiin kyselytuloksia, jotka liittyivät kouluyhteisössä olemiseen ja kouluun fyysisenä ympäristönä. Kyselyyn vastanneista lukiolaisista vain 11 % koki, että heillä on hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa. Eniten

vaikutusmahdollisuutta lukiolaiset kokivat olevan koulutyön suunnitteluun (65 %), mikä selittynee lukiolaisten itse tekemillä opintosuunnitelmilla ja kurssivalinnoilla lukio-opinnoissa. Opiskelijat olivat tyytyväisiä työrauhaan (97 %) ja muiden opiskelijoiden kanssa viihtymiseen (90 %). Hyvin harva koki ongelmia oppimisyhteisön ilmapiirissä (1 %). Vastaajista 94 % koki olonsa turvalliseksi koulussa.

Lukiolaisista tytöistä 51 % ja pojista 37 % kertoi, että koulussa on mahdollisuus keskustella koulun aikuisen kanssa mieltä painavista asioista. 63 % vastaajista koki saavansa opettajilta oikeudenmukaista ja välittävää kohtelua. Ongelma ei liene oikeudenmukaisessa kohtelussa, sillä vain 5 % vastaajista koki, etteivät opettajat kohtele opiskelijoita oikeudenmukaisesti, joten opiskelijoiden vastaukset ilmeisesti painottuvat opettajilta saadun välittämisen puutteeseen. Linjassa tämän kanssa 30 % vastanneista lukiolaisista koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita opiskelijoiden kuulumisista. Samoin vain 42 % vastaajista oli sitä mieltä, että opettajat koulussa ovat kiinnostuneita heistä ihmisenä eikä vain opiskelijana. Vastaajista 12 % koki, ettei kukaan oppilaitoksen henkilökunnan jäsen ole koskaan kysynyt kuulumisia. 32 % vastaajista kuulumisia oli kyselyt harvemmin kuin kuukausittain. Toisaalta 28 % vastaajista kertoi, että heiltä oli kysytty kuulumisia päivittäin tai viikoittain. Lukion 1. vuosikurssin aloitavista opiskelijoista 78 % kertoi kokevansa, että opettajat tukevat heitä tarvittaessa. Samoin lukion 1. vuosikurssin opiskelijat kokivat, että koulun opettajat välittävät oppilaista (87 %) ja kuuntelevat opiskelijoita (74 %).

4.2 Määritä-vaihe

Tuplatimanttimalin toisen osavaiheen tavoitteena on muotoilla ensimmäisessä vaiheessa kerättyjen tietojen ja havaintojen perusteella muotoiluprosessin lähtökohtana olleesta ongelmasta muotoiluhaaste (British Design Council 2024). Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön kohdalla määritä-vaiheessa tavoitteena oli yhdistää opiskelijoiden hyvinvointikyselyistä kerätyt tiedot opiskelijoiden ja koulun opiskeluhoitohenkilökunnan kokemuksiin koulun arjesta ja siinä esiin nousevista haasteista. Vain kvantitatiivista tutkimustietoa tuottanut löydä-vaihe ei vielä tarjonnut vastauksia kysymykseen siitä, miksi opiskelijat kokivat erilaiset hyvinvointiin liittyvät seikat sellaisiksi kuin olivat, vaikka kvantitatiivinen kyselytieto onkin hyödyllistä mitä? ja kuinka? -kysymyksiin vastaamisessa (Stickdorn ym. 2018, 97). Näin ollen määritä-vaiheen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, mitkä tekijät opiskelijat ja henkilökunta kokivat olevan esille nousseiden hyvinvoinnin haasteiden taustalla, ja helpottaa esille nousseiden havaintojen tulkitsemista. Määritä-vaiheen tavoitteena on myös konvergoida muotoiluprosessia laajasta tietopohjasta kohti valitun muotoiluhaasteen määrittämistä. Tässä kehittämissä määritä-vaiheessa toteutettiin yhteiskehittämisen työpaja.

4.2.1 Lukiolaisten hyvinvointi vuonna 2023-työpaja

Määritä-vaiheessa toteutetun yhteiskehittämisen työpajan osalta työpajan tarkoitus määrittyi tarpeesta käsitellä tarkemmin löydä-vaiheessa teemoiteltuja opiskelijoiden hyvinvointia käsittelevien kyselyiden tuloksia. Tarve tälle työpajalle tuli samanaikaisesti myös opinnäytetyön aiheena olevan kehittämisprosessin ulkopuolelta, sillä yhteisöllisen opiskeluhuoltoryhmän vuositaisena tehtävänä on käydä läpi ja suunnitella toimenpiteitä mainittuihin opiskeluhuvinvointikyselyiden tuloksiin.

Koska työpaja järjestettiin osana opiskeluhuoltoryhmän toimintaa, osallistujiksi kutsuttiin luonnollisesti opinnäytetyön kohteena olevan lukion opiskeluhuoltohenkilöstö. Lukion opiskeluhuoltoryhmään kuuluu opiskeluhuollosta vastaava vararehtori, kaksi koulupsykologia, kaksi koulukuraattoria, kaksi opinto-ohjaajaa sekä laaja-alainen erityisopettaja. Lisäksi työpajaan pyydettiin mukaan viisi lukion opiskelijoiden edustajaa sekä yksi lukion opettaja. Koska työpajan osallistujat koostuivat sekä oppilaitoksen henkilökunnasta että opiskelijoista, erityistä huomiota oli syytä kiinnittää ryhmän sisäisten valtarakenteiden ja asiantuntija-asetelmien poistamiseen. Design Choices -viitekehityksessä nostetaan erityisesti esille tasavertaisen yhteiskehittämisasetelman luomisen tärkeys etenkin silloin, kun osallistujat edustavat organisaatiossa asemaltaan erilaisissa rooleissa olevia ihmisiä (Lee ym. 2018).

Työpaja toteutui kahden oppitunnin eli 90 minuutin mittaisena lähityöskentelynä. Matalan kynnyksen osallistumisen mahdollistamiseksi opiskelijoille sekä opiskelijat että koulun henkilökunnan jäsenet jaettiin pienryhmiin, joissa osallistujat toimivat toisiinsa nähden tasavertaisessa keskusteleavassa osassa. Työpajan menetelmäksi valikoitui what, so what, now what? -menetelmä (SessionLab 2023), joka kääntyi suomeksi nimellä mitä, miksi ja mitä nyt. Myös nimellä W³ tunnettu menetelmä toteutettiin kolmen pienryhmän strukturoituna keskusteluna, jossa pienryhmät oli jaettu löydä-vaiheessa esille nousevien teemojen mukaan. Ryhmille jaettiin löydä-vaiheessa koostettu teemoiteltu tieto opiskelijoiden täyttämien hyvinvointikyselyiden tuloksista. Mitä-vaiheessa ryhmiä kannustettiin keskustelemaan kyselyiden tuloksista esille nousevista havainnoista, mutta välttämään vielä tulkintojen tekemistä havaintojen taustasyistä. Miksi-vaiheessa ryhmien tuli keskustella erilaisista selityksistä ja tulkinnoista siitä, mistä esille nostetut havainnot heidän mielestään kertovat. Ryhmien tuli myös pohtia eri havaintojen taustalla olevia yhteisiä tekijöitä ja ilmiöitä. Mitä nyt -vaiheessa ryhmien tuli puolestaan pohtia mahdollisia toimenpiteitä, joilla esiin nousseisiin ilmiöihin voitaisiin vaikuttaa. Menetelmän etuna tässä työpajassa oli siihen sisällytetty jokaista työskentelyvaihetta edeltävä muutaman minuutin itsenäinen työskentely ennen yhteistä keskustelua. Näin jokaisen osallistujan äänen esiin tuleminen saatiin varmistettua ja taattua, etteivät henkilökunnan jäsenten mielipiteet ylikorostuisi suhteessa opiskelijoiden mielipiteisiin.

Yhteistyökumppanina tässä työpajassa toimi oleellisesti lukion opiskeluhoitoryhmä, sillä opiskeluhoitoryhmän jäsenet olivat tärkeässä osassa sekä työpajan tarpeen luomisessa että opiskelijaedustajien rekrytoinnissa opiskeluhoiton työntekijöiden kontaktien avulla. Työpajoihin tai muihin yhteiskehittämistapahtumiin osallistuminen ei ole tätä ennen ollut osa kohdeorganisaationa toimivan koulun toimintakulttuuria ja huolena oli se, ettei avoimella kutsulla tavoitettaisi työpajan tavoitteen kannalta tärkeitä opiskelijoita paikalle. Kaikki kutsutut opiskelijaedustajat kuitenkin saapuivat paikalle ja kertoivat jälkikäteen, että osallistuisivat mielellään jatkossakin vastaavanlaisiin työpajoihin. Erityisesti opiskelijaedustajat antoivat positiivista palautetta mahdollisuudesta keskustella vertaisasemassa koulun henkilökunnan kanssa, sillä he olivat havainneet opiskelijoilla ja henkilökunnalla olevan keskenään samankaltaisia näkemyksiä esille nousseista kysymyksistä.

Työpajan tulosten analysoinnissa hyödynsin sisällönanalyysia, jonka tavoitteena on tiivistää ja selkeyttää tutkimusainestoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90). Työpajan tuotoksena syntyi ryhmässä käytyä keskustelua dokumentoivat kokoelmat osallistujien tuottamia käsin kirjoitettuja muistiinpanoja. Sähköiseen muotoon muuttamisen yhteydessä muistiinpanot järjestettiin ensin työpajan vaiheiden (mitä, miksi, mitä nyt?) mukaan, sillä työpajan eri vaiheissa tuotettu materiaali kirjattiin eri värisille muistilapuille ryhmän työskentelyn ajallisen seuraamisen mahdollistamiseksi. Tämän jälkeen aineisto ryhmiteltiin tuotetusta materiaalista nousevien teemojen mukaan avainsanojen alle. Tämän menettelyn tuloksena muodostui työpajassa kerätyn tiedon luokittelu (Vilka 2021).

Kiinnostavasti kolmen eri teeman ympärillä työskennelleiden kolmen työryhmän tuottamasta materiaalista työskentelyn aikana nousi yhteneviä huomioita ja teemoja, vaikka ryhmien työskentelykulmat (koulunkäynti ja oppiminen, yksinäisyys ja osallisuus sekä koulu yhteisö ja koulussa oleminen) ja käytössä olleet yksittäisten kyselyiden kysymysten tiedot olivatkin erilaiset. Mitä-vaiheessa ryhmien esille nostamat havainnot kyselyiden oleellisimmista tuloksista vastasivat luonnollisesti jo löydä-vaiheessa esille nousseita avainhavaintoja. Miksi-vaiheessa opiskelijat ja henkilökunta hyödynsivät omia kokemuksiaan ja omaa asiantuntemustaan ilmiöiden selittämisessä. Mitä nyt -vaihe puolestaan laajensi käytyä keskustelua laajempiin ilmiöihin yhteiskunnassa kuten yhteisöllisyyden laskun ja kiireen sekä paineiden nousun yhteyteen. Kaikissa kolmessa ryhmässä keskusteltiin myös erityisesti opettajien tehtävästä koulukulttuurin luomisessa ja opiskelijoiden välisten kohtaamisten mahdollistamisessa. Työpajan ryhmien käymää keskustelua on tiivistetty tarkemmin taulukkoon 4 alla.

Taulukko 4. Lukiolaisten hyvinvointityöpajan tulokset

	Mitä?	Miksi?	Mitä nyt?
Koulun- käynti ja oppi- minen	Tyttöjen koettujen oppimisvaikeuksien kasvu Kouluinnostuksen lasku Riittämättömyyden kokemus suurta	Liika kuormitus näyttää johtuvan sekä paineista että omasta vaativuudesta Digitaaliset oppimateriaalit vaikeuttavat oppimista	Opettajien tehtävä kuormituksen säätelemisessä Opettajat antavat mallin kuormituksen ja paineiden hallinnassa
Yksinäisyys ja osallisuus	Vertaissuhteiden tärkeys on nuorille suuri Yksinäisyyden tunteeeseen ei koeta pystyttävän vaikuttamaan Kiusaaminen ei nouse ongelmaksi kohdeorganisaatiossa Henkilökunnan merkitys	Koulu on opiskelijoille tärkeä yhteisö Kohtaamiset opiskelijoiden kesken tapahtuvat koulupäivän aikana koulussa	Miten koulun rakenteet ja opettajat toimivat yhteisöllisyyden edistämisessä? Tutustuminen ja ryhmäytyminen on hyvin tärkeää myös arjessa Välittämisen koulukulttuuri välittyy pienistä teoista
Koulu- yhteisö ja kou- lussa olemi- nen	Opettaja-oppilassuhde koetaan tärkeäksi, mutta suhde arvioidaan huonoksi Kohdeorganisaatio pärjää yhteisöllisyydessä keskimääräistä paremmin	Ison koulun ja kiireen negatiiviset vaikutukset kohtaamiseen Koulun rakenteiden ja resurssien merkitys kohtaamisen mahdollistajina	Yhteisöllisyyden lisääminen toimisi ratkaisuna yksinäisyyteen Opiskelijat kokevat kuuluksi tulemisen ja kohtaamisen henkilökunnan taholta tärkeäksi

Löydä-vaiheessa kerättyjen tietojen ja määritä-vaiheen työpajan tulosten perusteella opinäytetyön aiheena olevan kehittämisprosessin muotoiluhaasteeksi muodostui teema *opiskelijoiden kohtaaminen ja osallisuus*. Tarkemmin määriteltynä muotoiluhaasteen ytimeen asettui tulosten perusteella kysymys siitä, millä keinoin kouluyhteisö luo opiskelijoille kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja sen toimintaan osallisuudesta lukiossa. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä on kuitenkin tärkeää erottaa muotoiluhaasteen (kehittämistehtävän) määrittely tieteelliseen tutkimukseen kuuluvan tutkimuskysymyksen määrittelystä (Ojasalo ym. 2015, 33). Tutkimuksellisessa kehittämisessä kehittämistehtävän tarkoituksena ei ole etsiä vastauksia suoraan syy-seuraussuhteisiin tai vaikutussuhteisiin, joihin vastaaminen on huomattavasti

luotettavampaa laajan aineiston ja tieteellisen analyysin avulla. Sen sijaan tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä pyrkimyksenä on kerätä riittävästi ymmärrystä muotoiluhaasteen teemasta, jotta sen pohjalta voi muodostua tavoite kehittämistyölle. Varsinaiseksi kehittämisshaasteeksi muodostui näiden Määritä-vaiheessa kerättyjen tietojen pohjalta muodostaa asiakaspolkukuvaus opiskelijoiden osallisuuden kokemuksen syntymisestä lukiokokemuksen aikana sekä määrittää asiakaspolkuvaukseen ne hetket tai tapahtumat, jotka ovat merkityksellisiä opiskelijan osallisuuden kokemuksen syntymisessä lukiopolun aikana. Lisäksi kehittämishaasteeksi muodostui tuottaa kouluorganisaatiolle kerätyn tiedon pohjalta suositukset siitä, millä toimenpitein kouluorganisaatio voi tukea osallisuuden kokemuksen syntymistä yhteisöllisen opiskeluhuollon avulla.

4.3 Kehitä-vaihe

Tuplatimanttimallin kolmannen vaiheen tarkoituksena on kannustaa muotoiluprosessiin osallisia pohtimaan vastauksia muotoiluhaasteen esittämään kysymykseen. Opinnäytetyön kohteena olevan tutkimuksellisen kehittämistyön aiemmissa vaiheissa tutkimuksellisen kehittämisen kohde on kerätyn aineiston perusteella määritetty olevan se, miten koulu yhteisö voi luoda opiskelijoille kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja sen toimintaan osallisuudesta lukiossa.

Kehitä-vaiheessa hyödynnetään yhteiskehittämisen menetelmiä uusien, luovien ideoiden ja ratkaisuvaihtoehtojen kehittämiseksi. Stickdorn ym. (2018, 153) kuvaavatkin tämän ideointivaiheen aktiviteettien olevan ideoiden luomista, monipuolistamista, kehittämistä, lajittelua ja valikointia. Erityisesti kehitä-vaiheeseen kuuluu oleellisesti pyrkimys ideoida sellaisia ratkaisuvaihtoehtoja, jotka pohjaisivat laajasti erilaisten osallistujien näkemyksiin ja asiantuntemukseen tai saisivat inspiraationsa ilmeisiä lähteitä laajemmalti (British Design Council 2024).

Luovissa prosesseissa ideoiden luomisen ajatellaan usein olevan oleellisin osa luovuutta ja ideoiden korkealaatuisuuden kuvastavan keksijänsä luovaa ajattelua. Stickdorn ym. (2018, 154) kuitenkin nostavat esille ideoiden olevan vain yksi työkalu osana palvelumuotoilun prosessia. Palvelumuotoilussa ideat edustavat yhtä muotoiluprosessin kohtaa ja niiden tarkoituksena on toimia osana muotoilun lopputuloksen evoluutiota ongelmasta ratkaisuun. Käytännössä ideoiden tarkoituksena on toimia konkretisaationa siitä, mitä aiheesta tiedetään, ja näyttää tietä siihen, mihin muotoiluprosessissa edetään. Stickdorn ym. argumentoivatkin, ettei palvelumuotoiluprosessissa oleellista ole ideoiden laatu, vaan määrä ja ideoiden tuottamat oivallukset. Ideat eivät myöskään synny vain yhdessä vaiheessa muotoiluprosessia, vaan ovat lopputulosta tiedonkäsittelystä läpi koko muotoiluprosessin. Pyrkimys runsaaseen erilaisten ideoiden tuottamiseen auttaa kehittämissprosessiin osallistujia myös pääsemään yli ilmeisistä ideoista ja kohti radikaalimpia, yllättävämpiä suuntia muotoiluprosessissa. (Stickdorn ym. 2018, 157.)

Määritä-vaiheen lopussa toteutuneen muotoiluhaasteen määrittämisen jälkeen opinnäytetyön kohteena olevassa tutkimuksellisessa kehittämistyössä lähdin luomaan pohjaa kohti

ratkaisujen luomista. Tuplatimanttimallin mukaisesti toiseen tuplatimanttiin kuuluu keskittyminen uudelleen divergenttiin vaiheeseen eli ajattelun ja ideoinnin laajentamiseen, ennen kuin kehittämistyön fokus kaventuu jälleen kohti tuotettuja suunnitteluratkaisuja. Tämän laajentamisen tarkoituksena on luoda tilaa ideoinnille, jotta voitaisiin tuottaa laaja valikoima erilaisia mahdollisia ratkaisuja muotoiluhaasteeseen (Björklund 2019). Kehitä-vaihe lähti liikkeelle opiskeluhuollon henkilöstön yhteisellä työpajalla, jonka tarkoituksena oli luoda kuvaus nykytilanteesta ja tunnistaa tarkemmin muotoiluhaasteessa määritellyt osallisuutta tukevan toiminnan nyky muodot koulussa sekä tunnistaa puutteita ja aukkoja teoriaustaan peilaten. Tämän jälkeen opiskeluhuollon henkilöstön esille nostamat havainnot validoitiin opiskelijoille toteutetussa pop-up -työpajassa kerätyillä tiedoilla.

4.3.1 Opiskelijahuollon keinot yhteisöllisyyden kehittämisessä -työpaja

Kehitä-vaiheessa toteutetun ensimmäisen yhteiskehittämisen työpajan tarkoitus määrittyi tutki- ja kehitä-vaiheessa muotoiluhaasteesta kerättyjen tietojen perusteella. Aiemmassa työskentelyssä oli käynyt ilmi, että yhteisöllisyyttä tukeva työ ei koulun henkilökunnankaan parissa ollut selkeä käsite. Yhteinen ymmärrys siitä, mikä kaikki koulussa toteutettavasta toiminnasta on luonteeltaan yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä, puuttui myös tätä työtä toteuttavalta henkilökunnalta. Yhteiskehittämisen työpajan tarkoituksiksi muodostui yhteisen kuvan luominen koulussa toteutettavasta yhteisöllisestä opiskeluhoitotyöstä ja erityisesti opiskelijoiden osallisuuden kokemusta ja kouluun kiinnittymistä tukevasta toiminnasta. Työpajan teoreettisen rungon muodostivat kouluun kiinnittymisen teoria (Fredricks ym.2004) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaista (1287/2013) tulevat koulujen lakisääteiset velvoitteet.

Työpaja toteutui yhden aamupäivän kolmen tunnin mittaisena työskentelynä, johon osallistivat lukion opiskeluhoitoryhmän jäsenet. Osallistujiin kuuluivat lukion opiskeluhoitosta vastaava vararehtori, lukion opinto-ohjaajat, erityisopettaja, kuraattori sekä psykologi. Samanlaisesti toteutettiin myös yläkoulun oppilashoitoryhmän vastaavan sisältöinen työpaja ja työpajojen jälkeen niiden tuloksia tarkasteltiin yhdessä molempien osallistujajoukkojen kesken. Opinnäytetyön tekijä toimi työpajojen fasilitaattorina eikä osallistunut ryhmien työskentelyyn asiantuntijaroolista käsin.

Työpaja lähti liikkeelle lämmittelytehtävällä, jossa osallistujat palauttivat mieleen erilaiset koulussa nyt jo toteutuvat yhteisöllisen työskentelyn muodot ja erilaiset yhteisöllisyyttä tai osallisuutta koulussa lisäävät toimet. Tämän jälkeen ryhmät keskustellen täydensivät tuotettuja yhteisöllisen työn muotoja, jotta esillä olisi mahdollisimman monipuolisesti erilaista koulussa toteutettavaa toimintaa. Työpajan toisessa vaiheessa ryhmät jaottelivat tuottamansa erilaiset yhteisöllisen työn muodot ajalliselle jatkumolle sen mukaan, kohdistuiko kyseinen työ erityisesti lukion 1., 2. tai 3. vuosikurssin opiskelijoihin tai koko koulu yhteisöön. Samanlaisesti erilaiset yhteisöllisen työn muodot jaoteltiin pistemäisiin (yhdessä hetkessä

tapahtuviin) ja jatkuvaluonteisiin toimintoihin. Huomionarvoisesti ryhmien tuottamasta yhteisöllisestä työstä osa oli myös vain opiskelijoiden keskenään tai vain koulun henkilökunnan keskenään toteuttamaa yhteisöllistä työtä.

Työpajan kolmannessa vaiheessa osallistujia pyydettiin määrittelemään ajallisesti lajitettuihin yhteisöllisen työn muotoihin vielä yhteisöllisen työn tavoite ja tekijät. Ryhmiä pyydettiin määrittelemään kunkin nimetyn yhteisöllisen työn muodon kohdalta se, mihin kouluun kiinnittymisen ulottuvuuteen Fredricksin ym. (2004) mukaisen jaottelun mukaan tai vaihtoehtoisesti mihin opiskeluhuollon lakisääteiseen tehtävään kyseisellä yhteisöllisen työn muodolla pyritään vaikuttamaan. Lopuksi ryhmät täydensivät karttamuotoiseen jaotteluun tunnistettuja aukkoja ja keskustelussa heränneitä alustavia ideoita. Työpajojen tuloksia ja heränneitä pohdintoja käytiin läpi yhdessä vastaavan tehtävän tehneen yläkoulun oppilashuoltoryhmän jäsenten kanssa 45 minuutin pituisessa yhteen vetävässä keskustelussa.



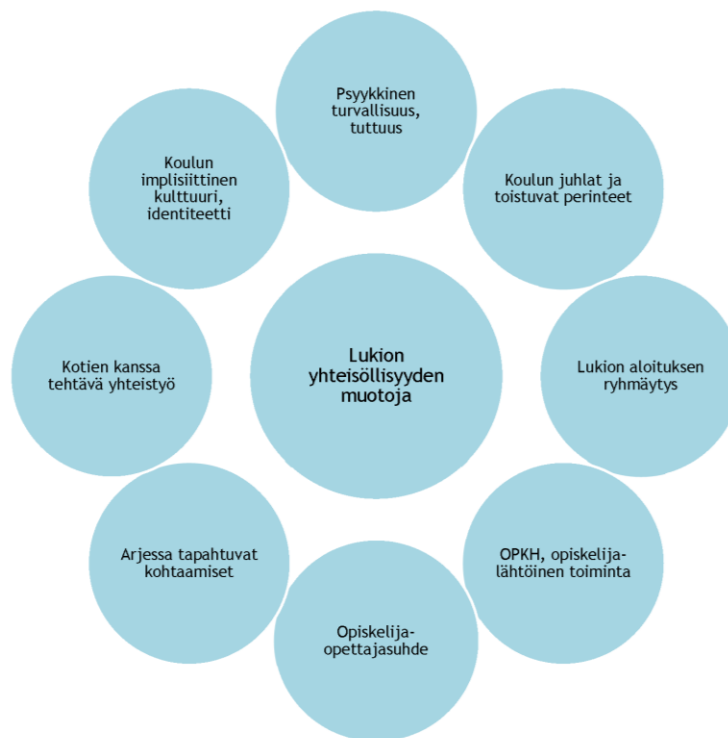
Kuva 1. Tunnelmia yhteiskehittämistyöpajasta

Työpajan tuloksista nousi esille havaintoja niin yhteisöllisen työn määritelmään, yhteisöllisyyttä lisäävään työhön kuin osallisuuteenkin. Työpajan osallistajat nostivat merkitykselliseksi havainnoksi huomion siitä, että kouluorganisaatiossa on määritelty ja ajateltu yhteisöllisen työn olevan pääasiassa opiskeluhuollon yksittäisten tapahtumien järjestämisestä. Yhteisöllisen työn eri muotojen kartoittamisen jälkeen yhteisöllinen työ hahmottuukin tätä laaja-alaisemmaksi ja useamman eri koulun toiminnon yhteistyönä tapahtuvaksi. Yksittäisten tapahtumien

lisäksi tunnistettiin suuri määrä sellaisia toimintoja, jotka tapahtuvat jatkuvasti koulun arjessa kuten oppitunneilla tapahtuvia kohtaamisia tai koulutaloon liittyviä asioita.

Yhteisöllisyyttä lisääviä yhteisöllisen työn muotoja tunnistettiin työpajassa monipuolisesti ja osa tästä yhteisöllisestä työstä voidaan sijoittaa aikajanelle lukiolaisten lukiopolun ajalle. Työpajan osallistujat tunnistivat ilmeisten yhteisöllisen opiskeluhoollon tapahtumien kuten ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmäytyspäivän lisäksi myös runsaasti sellaista koulussa tehtyä jatkuvaa opiskeluhoollotyötä, jota ei yleisesti mielletä kuitenkaan opiskeluhoollolliseksi työksi. Tällaista työtä edustivat esimerkiksi koulun yhteiset juhlat ja perinteet.

Yhteisöllisyyttä lisäävän työn tarkoituksiksi tunnistettiin yleisimmin kouluyhteisöön kuulumisen lisääminen, mutta myös vuosiluokkatasolle ryhmäyttäminen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen liittyvät tavoitteet. Esille nousi havainto siitä, että koulun sanomattomaan kulttuuriin kuuluu esimerkiksi vastaanottilijoiden moikkaaminen koulun käytävillä, jonka koettiin olevan tärkeä yhteisöllistä kulttuuria luova toimintatapa. Erilaisia työpajasta nousseita yhteisöllisyyttä lisäävän yhteisöllisen työn muotoja on kuvattu kuvassa 5 alla.



Kuvio 5. Lukion yhteisöllisyyden eri muotoja

On huomattavaa, että suoraan osallisuuden lisäämiseen tähtääviä yhteisöllisen opiskeluhoollon toimia nousi esille vain opiskelijakuntatoiminta ja opiskelijakunnan hallituksen kanssa

tehty yhteistyö. Opiskelijakunnan hallituksen avulla toteutettu kehittäminen nousi esille selkeimpänä opiskelijoiden ympäristöönsä vaikuttamisen keinona, jossa opiskelijoiden näkemys oman ympäristönsä kehittämistä tulee esiin. Kokonaisuudessaan osallisuuteen liittyvät havainnot jäävät kuitenkin selkeästi yhteisöllisyyttä lisäävän toiminnan varjoon yhteisöllisen opiskeluhuoltotyön kokonaisuudessa.

Työpaja tuotti jonkin verran käsityksiä siitä, miltä osin koulun tämänhetkisessä toiminnassa on aukkoja ja puutteita. Esille nousi yhteisölliseen työhön liittyvien käsitysten yksipuolisuuden lisäksi esimerkiksi koulun ahtaiden tilojen rajoittavuus yhteisen toiminnan järjestämiselle. Opiskelijoiden osallisuutta tukevan toiminnan vähäisyys on toinen selkeästi työpajan tulokista esiin nouseva puute. Kolmantena teemana tunnistettiin kodin ja koulun välisen yhteistyön niukkuus lukioaikana, vaikka kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi Fredricksin ym. (2005) määritelmän mukaisesti yksi oppilaan kouluun kiinnittymistä tukevista osatekijöistä.

4.3.2 Opiskelijoiden kokemukset yhteisöllisyydestä -työpaja

Opiskeluhuollon henkilökunnan työpajan jälkeen opinnäytetyön prosessia ja muotoiluhaastetta täsmennettiin vielä tarkemmin koskemaan nimenomaan yhteisöllisyyden kokemusta tukevaa yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä, opiskelijoiden osallisuuden teeman jäädessä taka-alalle. Opiskeluhuollon henkilökunnan työpajassa tuottamaa aineistoa yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisesta täydennettiin opiskelijoille toteutetulla työpajalla.

Opiskelijoiden osallistaminen toteutettiin kolmen päivän aikana toteutettuna pop-up -työpajana lukuvuoden lopussa. Työpajan suunnittelua ohjasivat koulun arjesta kummunneet suunnitteluajurit, joiden perusteella suunnitellun työpajan haluttiin olevan nopea ja matalalla kynnyksellä lukiolaisia osallistava, vaikeasti ennakoitavaan osallistujien määrään helposti sopeutettava ja nuorten osallistumisen kuitenkin sekä aikataulutettuna että vapaalla aikataululla mahdollistava. Työpajan tavoitteeksi muodostui sen selvittäminen, mitä lisäarvoa lukion opiskelijat kokivat saaneensa erilaisista yhteisöllisen työn muodoista, sekä sen määrittäminen, missä määrin lukiolaiset kokivat identifioituvansa kouluorganisaatioon.

Työpaja toteutettiin koulun lukiolaisten käytössä olevassa oppilaitoksen 3. kerroksen aulaan kolmen arkipäivän aikana siten, että lukiolaiset saivat täyttää paperisen kyselylomakkeen välituntinsa aikana tai myöhemmin koulupäivän aikana. Kyselylomakkeita jakoi opinnäytetyön tekijä, joka toteutti samalla aiheeseen liittyviä lyhyitä haastatteluita kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kanssa. Kyselylomakkeet ja palautuslaatikko olivat opiskelijoiden saatavilla myös silloin, kun haastatteliija ei ollut paikalla. Lisäksi opiskelijoiden käsityksiä jaetusta identiteetistä kartoitettiin seinällä julisteessa olleessa tehtävänannossa, johon opiskelijat saivat vapaasti kirjoittaa viikon ajan. Kyselyä ja julistetta mainostettiin koulun sosiaalisessa mediassa.

Lyhyessä A5-muotoisessa kyselylomakkeessa kysyttiin seuraavat kysymykset:

- Mitkä asiat tai hetket ovat lisänneet tunnetta, että olet osa koulun yhteisöä?
- Millä tavalla seuraavat asiat ovat vaikuttaneet juuri sinun kokemukseesi lukiosta ja yhteisöllisyydestä? Ryhmäytymispäivät ja tapahtumat, oppilaskunnan toiminta, oppitunnit, opettajien toiminta.
- Koetko olevasi (kyseisen oppilaitoksen opiskelijasta käytetty termi)? 1= täysin, 2= jonkin verran kyllä, 3= Jonkin verran ei, 4= ei lainkaan
- Olitko myös yläkoulussa *kyseisessä oppilaitoksessa*? Kyllä, ei



Kuva 2: Opiskelijoiden pop-up -työpajan järjestelyitä

Kyselyyn vastasi kirjallisena 33 opiskelijaa, jonka lisäksi 4 kyselyä palautettiin joko asiaan kuulumattomin vastauksin, sotkettuna tai tyhjänä. Opiskelijat nostivat avoimiin kohtiin yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttaneista tekijöistä ryhmäytymispäivän lukion alussa (17 mainintaa), opettajien toiminnan (15), opiskelijakunnan toiminnan (9), tapahtumat ja teemaviihkeitä (10), tutustumisleikit (6), ryhmätyöt oppitunneilla (6), koulun retket ja muut erityiskurssit (3), vanhojen tanssit ja penkkarit (3) sekä urheilutapahtumat (2). Lisäksi mainintoja saivat aamunavaukset, opettajan tekemä istumajärjestys luokassa sekä opettajajohtoinen pienryhmä- ja parityöskentely oppitunneilla. Opiskelijat kokivat samanaikaisesti opettajien toiminnan yhteisöllisyyttä ja kuulumisen tunnetta eniten vähentävänä tekijänä (7 kielteistä mainintaa).

Opettajien toiminnasta opiskelijat kuvasivat yhteisöllisyyden ja koulu yhteisöön kuulumisen tunnetta lisäävän se, kun opettajat puhuttelevat nimeltä, aktivoivat tutustumaan oppitunneilla ja välittävät opiskelijoista. Myös käytävillä moikkaaminen ja tervehtiminen saivat useita mainintoja. Erään opiskelijan mukaan se, että ”--opettaja kunnioittaa opiskelijoita, eikä kyykytä ja on tukena ja ymmärtäväinen” tukee yhteisöllisyyttä kuten myös ”rento opetustyyli, eikä niin, ettei kukaan uskalla puhua tai edes liikkua”. Kannustavuus, ymmärtäväisyys ja keskusteleavuus nousivat esille opettajien toiminnasta. Myös opettajien esiin nostama ylpeys omasta koulusta tuki kokemusta koulun yhteisöstä.

Opiskelijakunnan toiminta sai runsaasti positiivisia mainintoja (16 mainintaa) ja erityisesti tapahtumat ja tempaukset mainittiin. Toisaalta 9 vastaajaa toi esille, etteivät he kokeneet opiskelijakunnan toiminnalla olleen minkäänlaista vaikutusta yhteisöllisyyteen tai kokemukseen lukioyhteisöstä tai vaikutus oli ollut negatiivinen. Näiden vastaajien lisäksi 8 vastaajaa toi esille, ettei tiennyt mitä opiskelijakunta tekee tai tunnistanut opiskelijakunnan toteuttamia tapahtumia.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 11 (33 %) koki olevansa täysin ”toimeksiantajalaisia” ja 17 (52 %) jonkin verran ”toimeksiantajalaisia”. Vain 3 (9 %) vastaajaa eivät kokeneet itseään jonkin verran tai lainkaan ”toimeksiantajalaisiksi”. Vastanneista vain 4 oli ollut samassa oppilaitoksessa myös yläasteella, eikä tällä ollut merkittävää vaikutusta vastauksiin.

Seinälle ripustetun julisteen avulla toteutetussa tehtävänannossa viitattiin sosiaalisen median Tiktok-sovelluksessa nuorten keskuudessa suosittuun trendiin lauseen aloituksella ”Me ollaan *koulun nimi*, totta kai me...”. Kyseisellä lauseella viitataan sosiaalisessa mediassa eri kouluista tehtyihin videoihin, joissa opiskelijat kertovat erilaisia koulujen opiskelijoihin liittyviä stereotyyppioita tai erottelevia tekijöitä, joita videoissa kommentoi toinen henkilö. Esimerkiksi toisen pääkaupunkiseudulla olevan vastaavan oppilaitoksen osalta kyseisen koulun opiskelijakunnan tekemässä videossa nostettiin esille kyseisen koulun opiskelijoiden työteliäisyys, pitkät koulupäivät, lähi-Alepassa käyminen ja ylioppilaskokeiden uusimisen kulttuuri. Näiden nostojen voidaan ajatella muodostavat yhteisen käsityksen siitä, minkälaisia kyseisen koulun opiskelijat tyypillisesti ovat ja kuvaavan näin opiskelijakunnan jaettua identiteettiä. Opinnäytetyön kohteena olleen koulun opiskelijoista ei vastaavan kaltaista videota ole opinnäytetyöntekijän tiedon mukaan tehty.

Opinnäytetyön kohteena olevan koulun opiskelijoiden vastauksissa (14 kpl) nousi esiin urheilun (3), urheilijuuteen (3), koulun yhteisöön (4), negatiivisiin opettajakokemuksiin (2) sekä yleisiin negatiivisiin piirteisiin (3) liittyviä vastauksia. Huomionarvoisesti annetuista vastauksista vain 4 olivat selkeästi positiivisia tai neutraaleja kommentteja ja negatiiviset kommentit muodostivat pääosan vastauksista. Negatiivisissa vastauksissa viitattiin tarkoitukselliseen lintsaamiseen, koulun sääntöjen vastaiseen toimintaan, tähän lukioon päättymiseen toisen lukion

sijaan sekä koulun yhteisiin tapahtumiin kuten pukeutumispäivään osallistumattomuuteen. Positiivisen sävyisissä vastauksissa viitattiin hyvään menestykseen koulujenvälisissä urheilukilpailuissa, paremmuuteen suhteessa muihin sekä tietyn koulun henkilökunnan jäsenen rakastamiseen.

4.4 Tuota-vaihe

Palvelumuotoilun tuplatimanttimallin neljäs ja viimeinen vaihe on tuota-vaihe. Tuota-vaiheen tarkoituksena on kirjaimellisesti tuottaa muotoiluprosessin lopputulos eli muotoiltu tuote kuten palvelu tai tuote. Tuota-vaiheeseen kuuluu oleellisesti kehittä-vaiheessa ideoitujen ratkaisujen testaaminen ja niiden toimivuuden arviointi matalan kynnyksen testattavilla versioilla, eli palvelumuotoilun kielellä prototyypeillä, ennen kuin muotoiluprosessi etenee kohti hioutumpaa muotoiluprosessin lopputulosta. (British Design Council 2024.)

Palvelumuotoilun keskeinen ominaispiirre on kokemuksellinen suunnittelu, jossa synnytettyjä ideoita pyritään konkretisoimaan ja arvioimaan erilaisten visualisointien tai prototyyppien avulla. Palvelumuotoilun prototyypillä tarkoitetaan varhaisen vaiheen versiota tuotteesta tai palvelusta, jonka tarkoituksena on toimia konseptin tai idean testauksen apuvälineenä. Palveluiden kehittämisen kohdalla prototyypit ovat usein simuloituja tai muuten esitettyjä prosessikuvauksia palvelun etenemisestä. Prototyyppi voi siis mallintaa kokonaista palvelupolkua tai keskittyä tarkemmin johonkin tiettyyn palveluprosessin osaan. Oleellista prototyypissä on, että sen avulla voidaan tutkia, arvioida tai kommunikoida eteenpäin kehityksen kohteena olevaa tuotetta tai palvelua siten, että palvelun kehittämistarpeita, puutteita ja ongelmakohtia saadaan näkyväksi ja jatkokehittelyn kohteeksi. Visualisoinnin tai prototyypin tarkoituksena on myös toimia rajaobjektina (*boundary object*, Star & Griesemer 1989), eli havainnollistaa usein abstrakteja käsitteitä ja tarjota yhteisen alustan keskustelulle helpottaen eritaustaisten ihmisten keskustelua aiheesta. (Ojasalo ym. 2015, 72.)

Tässä kehittämisprosessissa prototypointia hyödynnettiin erityisesti projektin teemojen ja syntyneiden oivallusten kommunikointiin kouluyhteisössä. Kommunikoivaa prototypointia (*communicative prototyping*) hyödynnetään erityisesti silloin, kun tarpeena on vähentää väärinymmärryksen riskiä ja saada aikaan merkityksellisiä keskusteluja muotoilun kohteen ympärillä. Tällöin tarkoituksena on saada tukea yhteistyölle ja päätöksenteolle organisaatiossa, kun erilaiset näkökulmat ja samalla myös potentiaaliset konfliktit aiheeseen liittyen nousevat esiin ja niitä voidaan tutkia turvallisessa ympäristössä yhdessä. Prototypointivaihe edeltääkin myöhempää implementointivaihetta. Vasta valmiista tuotteesta tai palvelusta kehittämiskohde-ten virheiden korjaaminen olisi jo huomattavasti hankalampaa ja kalliimpaa kuin aiemmassa vaiheessa kehitysprosessia. (Stickdorn ym. 2018, 64-66, 209-212.)

Opinnäytetyön kohteena olevassa tutkimuksellisessa kehittämistyössä luotiin tuota-vaiheessa prototyyppi palvelupolusta, jolla kuvataan opiskelijoiden yhteisöllisyyden tunteen syntymistä

lukion aikana sekä palveluanalyysikuvaus yhteisöllisyyteen vaikuttavan työn tuottamisesta kouluorganisaatiossa. Näiden prototyyppien ja niiden pohjalta koulu yhteisössä käydyn keskustelun pohjalta luotiin suositukset organisaatiolle toimenpiteistä lukiolaisten osallisuuden kokemuksen kehittämiseksi jatkossa. Näiden suositusten implementointi jää opinnäytetyön ulkopuolelle, mutta ideoita implementointiin ja jatkokehittämiseen esitetään pohdinnan lopuksi.

4.4.1 Palvelupolkukuvaus

Opiskelijahuollon henkilöstön työpajan sekä opiskelijoille toteutetun pop-up -työpajan tulosten perusteella koostettiin palvelupolkukuvaus opiskelijan yhteisöllisyyden tunteen syntymiseen vaikuttavista kohtaamisista. Palvelupolku (*customer journey*) on käsite, jolla palvelumuotoilussa kuvataan asiakkaan prosessia palvelun eri vaiheissa (Ojasalo, Mielonen & Ritalahti 2015, 73). Palvelupolkukuvauksessa pyritään nostamaan esille asiakkaan kokemat palvelun eri vaiheet sekä mallintamaan eri palvelutuokioita ja kontaktipisteitä (*touchpoint*) asiakkaan ja palveluntuottajan välillä. Näitä kontaktipisteitä ovat esimerkiksi palveluympäristöt, eri ihmiset ja erilaiset toiminnat, joita asiakas kohtaa.

Kerätyn tiedon perusteella lukiolaisten yhteisöllisten kokemusten rakentuminen alkaa Grönroosia ja Voimaa (2013) mukaillen jo ennen lukion aloitusta opiskelijan pohtiessa eri vaihtoehtoja ja hakiessaan lukiokoulutukseen omanlaisekseen mieltämänsä lukioon. Tämän jälkeen lukiolaisen lukiokokemuksen muodostumisesta määrittävät pistemäiset tapahtumat, jotka luovat yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden kokemusta luo yksittäisten tapahtumien lisäksi myös jatkuvaluonteinen arjessa tapahtuva toiminta. Opiskelijan yhteisöllisen kokemuksen rakentumisen palvelupolku opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa on esitelty alla luvussa 5.1.1. kuviossa 8.

4.4.2 Palveluketjuanalyysi

Osana opinnäytetyön tulosten jalkauttamista koulun toiminnan rakenteisiin luotiin myös kouluun kuulumista lisäävän yhteisöllisen opiskeluhoitotyön kuvaus prosessianalyysin avulla. Prosessianalyysi on kehittämistyön menetelmä, jonka avulla voidaan jäsentää ja kehittää prosesseja. Tämä tapahtuu kuvaamalla prosessin eri vaiheita, eri toimijoiden tehtäviä prosessin aikana sekä prosessin toimintaan liittyviä ongelmia. Palveluprosesseja analysoidaan palveluketjuanalyysiksi (*service blueprint*) kutsutulla lähestymistavalla, joka kuvaa palveluprosessin etenemistä ja eri toimijoiden rooleja prosessin eri vaiheissa. Palveluketjuanalyysin tarkoituksena on kuvata prosessin eteneminen kaikille kehittämiseen osallistuville henkilöille ymmärrettävällä tavalla, jotta yhteinen keskustelu kehittämistyöstä on helpompaa. Palveluketjuanalyysi kuvaa palveluprosessia sekä asiakkaan että yrityksen sisäisten prosessien näkökulmasta. Palveluprosessin eri toimintojen havainnollistaminen edistää yhteistä keskustelua näiden osatekijöiden yhteyksistä ja vaikutuksesta kokonaisuuteen. (Ojasalo ym. 2015, 178.)

Palveluketjuanalyysissä kuvataan asiakkaan toimet prosessin aikana sekä jäsennetään asiakkaan kohtaaman palveluyrityksen kontaktihenkilön toimet asiakkaan kannalta näkyviin sekä asiakkaan kannalta näkymättömissä tapahtuviin. Asiakkaalle näkymättömillä toimilla tarkoitetaan siis sellaista toimintaa, jolla tuetaan ja valmistellaan asiakkaalle näkyviä toimia. Tämän lisäksi kuvataan ne palveluorganisaation sisäiset tukiprosessit eli organisaation sisäiset toimet, joilla tuetaan asiakasrajapinnassa työskentelevien palvelutuotantoa. (Ojasalo ym. 2015, 178.) Koulussa opiskelijan osallisuuden tunteen tuottamiseen sovelletaan tässä yhteydessä ajatusmallia, jossa opiskelija on kouluorganisaation palvelutuotannon asiakas. Palveluorganisaation toimijoina toimivat koulun opettajat, opiskelijahuolto, hallinto- ja tukipalvelut sekä koulun johto tuottavat osana koulutoimintaa osallisuutta ja hyvinvointia tukevia palveluita. Lopuksi palveluketjuanalyysiin kirjataan asiakkaalle näkyvät palvelun fyysiset tai tekniset osat. Valmis palveluketjuanalyysi on esitelty tarkemmin luvussa 5.1.2.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Opinnäytetyön johtopäätökset käydään läpi kehittämistyön tulosten esittelyn kautta. Tämän jälkeen käsitellään opinnäytetyön tulokset suhteessa tietoperustaan, käydään läpi tutkimus- ja kehittämismenetelmien arviointi sekä tutkimuksellisen kehittämisen prosessin arviointi. Lopuksi käsitellään kehittämistyön hyödynnettävyyttä toimeksiantajan näkökulmasta sekä esitellään jatkosuositukset kehittämistyölle.

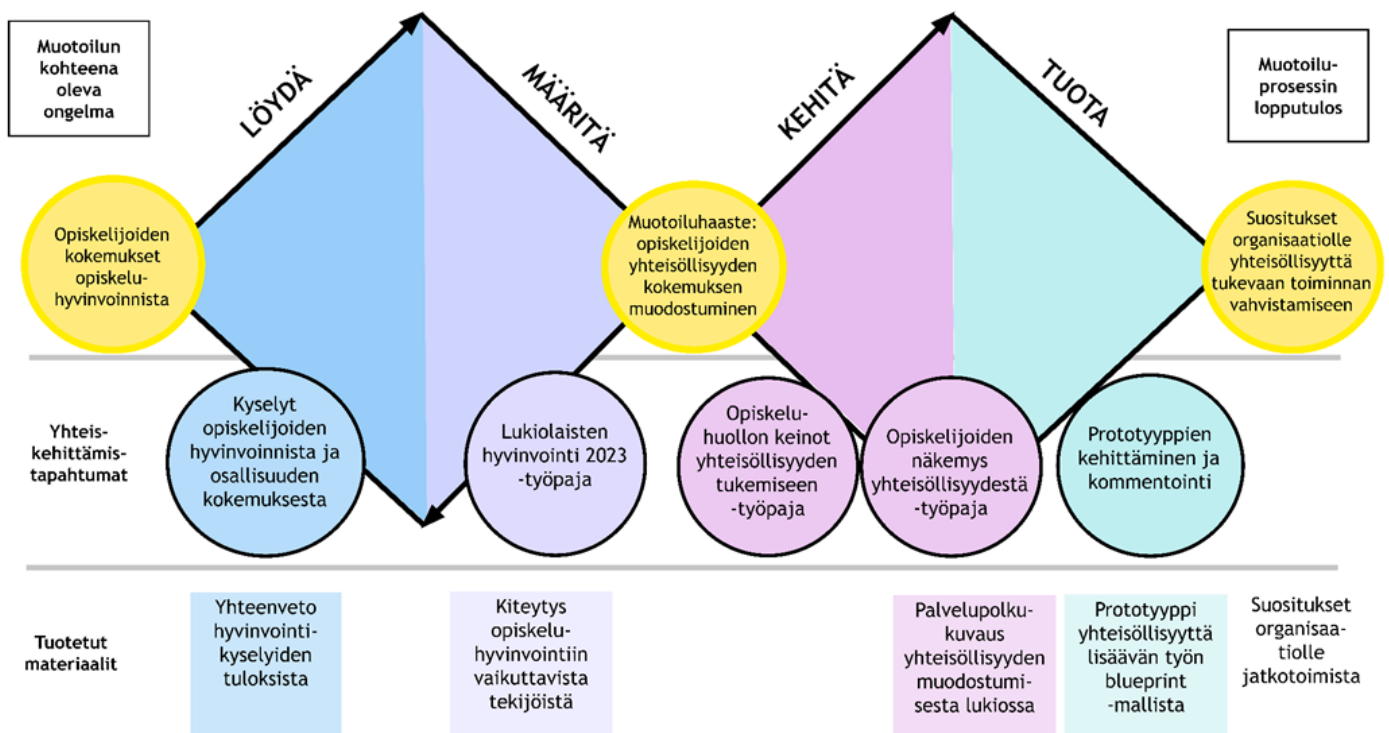
5.1 Kehittämistyön tulokset

Tämä tutkimuksellisen kehittämisen prosessi lähti liikkeelle opinnäytetyön kohteena toimivan kouluorganisaation tarpeesta tarkastella opiskelijoiden hyvinvoinnista ja kouluun kiinnittymisestä kerättyjä tietoja, joista nousi esille havainto lukiolaisten kokemasta osallisuuden puutteesta koulussa sekä opiskelijoiden havaitsemasta yksinäisyydestä oppilaitoksessa. Kouluterveyskyselyyn (THL 2023) vastanneista opiskelijoista vain 12 % koki, että koulussa panostetaan yhteenkuuluvuuteen jatkuvasti. Muotoiluprosessin aikana tutkimuksellisen kehittämistyön aiheeksi tarkentui yhteisöllisyyden kokemuksen syntyminen lukion aikana. Opinnäytetyön kehittämiskysymyksiksi tietoperustan sekä kehittämiskontekstin perusteella valikoitui seuraavat kolme kysymystä:

- Mikä opiskelijoiden näkökulmassa ja omassa kokemuksessa edistää kouluun kiinnittymisen kokemusta ja yhteisöllisyyden tunnetta lukio-opiskelun aikana?
- Mikä on koulun eri toimijoiden merkitys koulun yhteisöllisyyden tukemisessa?
- Mitä toimenpiteitä kouluorganisaatiossa voitaisiin tehdä opiskelijoiden yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukemiseksi?

Opinnäytetyötä ohjaavien kysymysten lisäksi prosessin edetessä fokukseksi tarkentui erityisesti yhteisöllisyyden kokemuksen syntymistä tukevan koulun yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tarkasteleminen, ja opiskelijoiden osallisuuden syntymisen prosessit jätettiin tarkemman tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimuksellisen kehittämistyön etenemistä palvelumuotoilun innovatiomallin (British Design Council 2015) mukaisesti kuviossa 6.

Käyn seuraavaksi läpi opinnäytetyötä ohjaavat kysymykset opinnäytetyön tulosten eli opiskelijan lukiopolkua kuvaavan palvelupolkukuvauksen, koulun eri toimijoiden rooleja erittelevän palveluketjuanalyysin (*service blueprint*) sekä toimenpiteitä esittelevien suositusten avulla.



Kuvio 6: Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi

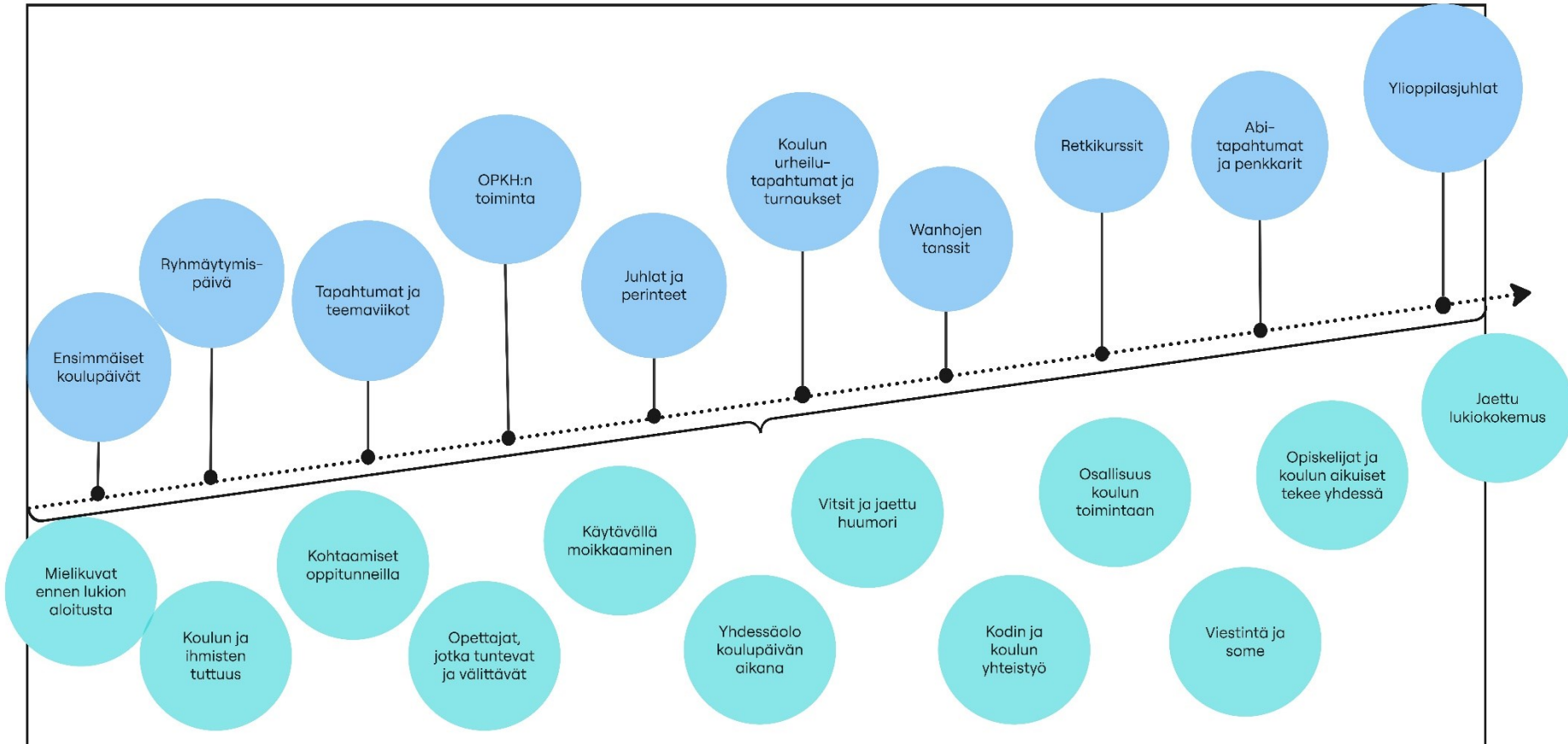
5.1.1 Palvelupolkukuvaus

Tämän opinnäytetyön ohjaavaksi kysymykseksi muodostui se, minkälaisista palvelun osista lukiolaisten kokemus yhteisöllisyys lukioaikana muodostuu. Aiemman tutkimustiedon pohjalta tiedetään, että osallisuuden kokemus koulussa muodostuu ensisijaisesti arkisissa kohtaamisissa (Maunu & Kiilakoski 2018) ja vuorovaikutuksessa yhdessä ihmisten välillä (Isola ym. 2017). Osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemusta voidaan tarkastella sekä yksilökohtaisesti kouluun kiinnittymisen avulla, mutta myös yhteisön näkökulmasta koko kouluyhteisön osallisuuden kokemuksena (Virtanen 2017). Lukiolaisten yhteisöllisyyden kokemuksen rakentumista

kuvaamaan muodostettiin lukiolaisen yhteisöllisyyden kokemuksen polkumalli (kuvio 8), joka mukailee palvelupolkumallien ajatusta asiakkaan palvelukokemuksen jakautumisesta aikajanelle.

Kerätyssä aineistossa osallisuuden kokemusta synnyttävien kohtaamisten osalta aineisto jakautui pistemäisiin palvelukokemuksiin sekä jatkuvaluonteisesti taustalla osallisuuden kokemuksen syntyyn vaikuttaviin tekijöihin. Kerätyn aineiston perusteella erityisesti yhteisöllisen opiskeluhoitotyön käsitteen osalta tunnistettiin paljon sellaista oppilashuollollista toimintaa, jonka tarkoitus on tuottaa jokin tietty tapahtuma tai vuosittain toistuva perinne. Näitä pistemäisiä yhteisöllisyyden kokemusta lisääviä kohtia ovat esimerkiksi ensimmäisten koulupäivien ryhmäytyminen sekä erillinen lukion 1. vuosikurssin opiskelijoiden ryhmäytymispäivä koulun ulkopuolella. Näiden tapahtumien tunnistettiin luovan yhteishenkeä opiskelijoiden kesken tutustumisen ja yhteisen tekemisen avulla. Lukuvuoden aikaiset tapahtumat kuten pukeutumiseen liittyvät teemapäivät, tapahtumat kuten lauantaikoulupäivä ja erilaiset koulun juhlakuten itsenäisyyspäivä, joulujuhla ja kevätjuhla koettiin olevan koko lukion yhteisiä tapahtumia. Opiskelijakunnan toiminta, erityisesti opiskelijakunnan järjestämät tempaukset ja tapahtumat nousivat myös esille. Opinnäytetyön kohteena olevan oppilaitoksen painotettuun opetukseen liittyvät urheilutapahtumat kuten erilaiset turnaukset ja kilpailut koulun ulkopuolella olivat niihin osallistuneiden opiskelijoiden mielestä kokemuksia, joissa he olivat kokeneet olevansa osa koulu yhteisöä. Lukio-opiskelun myöhemmässä vaiheessa opiskelijat nostivat esille kokemukset perinteisistä vanhojen tansseista (lukion 2. vuosikurssin talvella) sekä abitoiminnasta sekä 100 jäljellä olevan aamun juhlistuksen (3. vuoden syksyllä) ja penkkareiden (3. vuoden keväällä) osalta. Yhteisön tunnetta koettiin lisäävän myös erilaiset kurssimuotoiseen opetukseen kuuluvat retki- ja teemakurssit kuten kielen ja kulttuurin teemakurssit ulkomailla tai retkeilytaitoja luonnossa opettavat kurssit. Nämä selkeästi aikajanelle ajoitettavissa olevat tekijät on esitelty kuviossa 8 yhteisöllisyyden polkua kuvaavan linjan yläpuolella.

Kun yhteisöllisyyttä tuottavia kohtaamisia eriteltiin pidemmälle, nousi korostuneesti esille myös runsaasti sellaista yhteisöllisyyttä tuottavaa toimintaa, jota ei kuitenkaan pystytä tarkalleen osoittamaan tiettyyn ajanhetkeen. Tällainen jatkuvaluonteinen yhteisöllisyyttä tuottava toiminta ei myöskään noussut esille kirjatuista yhteisöllisen opiskeluhoitotyön suunnitelmista tai kuvauksista. Jatkuvan taustalla olevan yhteisöllisyyttä lisäävän työn muotoja koettiin olevan esimerkiksi koulutalon ja ihmisten tutuksi tuleminen, tervehtiminen koulun käytävillä, opettajien toiminta oppitunneilla opiskelijoita huomioivasti, koulurakennuksen yhteisen olemisen mahdollistavat tilat, jaettu huumori ja vitsailu omasta koulusta, vaikuttaminen oman koulun toimintaan sekä yhteinen tekeminen koulun opiskelijoiden ja henkilökunnan kesken. Näitä jatkuvia yhteisöllisyyden kokemusta tuottavia tekijöitä kuvataan lukiolaisten yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisen polun aikajanan alapuolella.



Kuvio 7. Yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisen polku

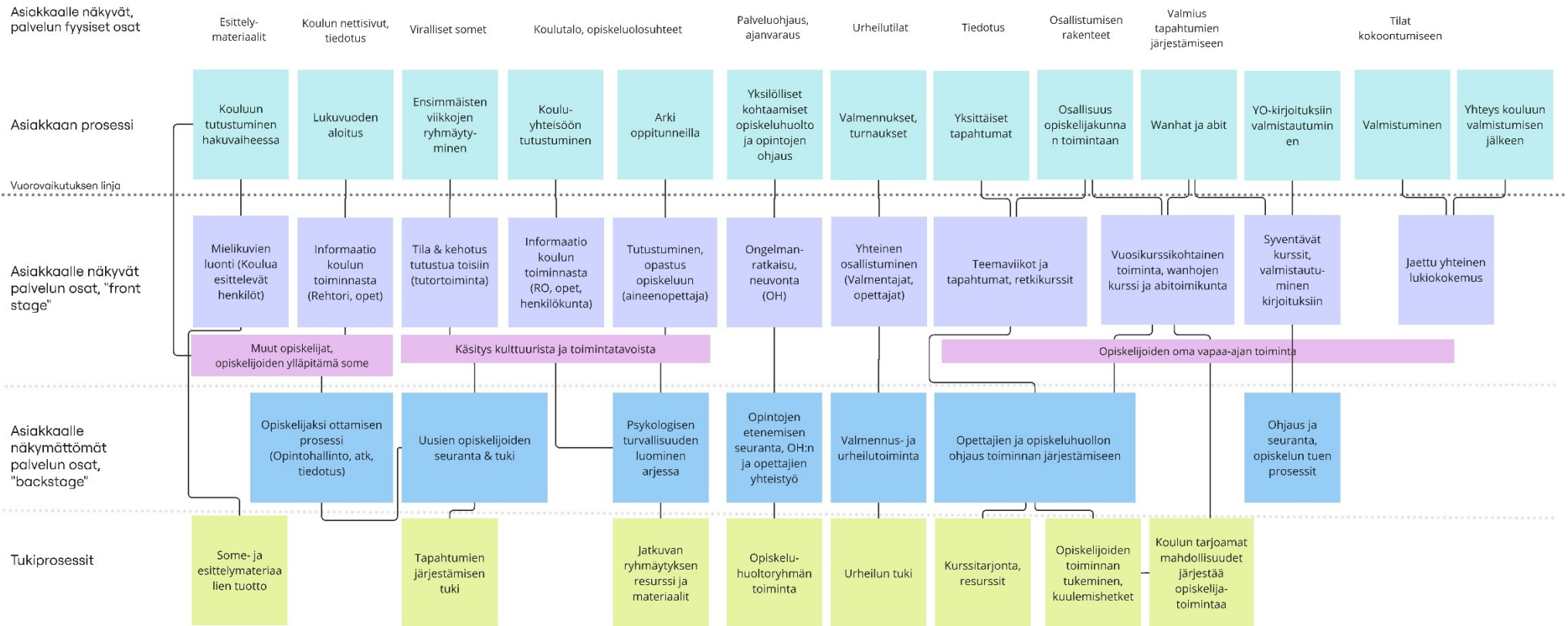
Lukiolaisten yhteisöllisyyden kokemus lukioaikana muodostuu siis yhdistelmästä yksittäisiä tapahtumia sekä jatkuvasti arjessa tapahtuvia kohtaamisia. Näitä kohtaamisia tapahtuu sekä opiskelijoiden kesken että opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Yhteisöllisyyden kokemusta tuottaa sekä kouluorganisaation tuottama eksplisiittinen toiminta, mutta samanaikaisesti myös implisiittisesti syntyvä kokemus koulun ilmapiiristä, organisaatiokulttuurista ja toimintatavoista.

5.1.2 Koulun eri toimintojen tehtävä yhteisöllisyyttä lisäävässä työssä

Luvussa 5.1.1. edellä todettiin lukion yhteisöllisyyden kokemuksen syntyvän kouluorganisaation toiminnan seurauksena. Opinnäytetyön toisena ohjaavana kysymyksenä nousi kysymys siitä, mikä on koulun eri toimijoiden ja eri toimintojen tehtävä yhteisöllisyyttä lisäävässä työssä. Oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa (1287/2013) määrätään yhteisöllisen opiskeluhuollon olevan koko koulu yhteisön toimia opiskelijoiden oppimisen, hyvinvoinnin, terveyden, sosiaalisen vastuullisuuden, vuorovaikutuksen ja osallisuuden edistämiseksi ja tämän työn tulisi olla koko oppilaitoksen henkilökunnan vastuulla. Arkisessa kokemuksessa kouluissa yhteisöllinen opiskeluhuoltotyö on kuitenkin usein määritelty niukemmin esimerkiksi teematapahtumien toteuttamisena tai uusien opiskelijoiden ryhmäyttämisenä.

Lukion yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisen polussa kuvataan kouluorganisaation tuottamia palveluita. Opinnäytetyön koulun toimijoiden merkitystä koskevaan ohjaavaan kysymykseen vastaamiseksi näiden palveluiden taustalla olevaa toimintaa kartoitettiin tarkemmin palveluanalysillä, jonka pohjalta muodostettiin palvelun tuottamista kuvaava palveluketjuanalyysi (kuvio 9 alla). Palveluketjuanalyysi tuo esille yhteisöllisyyttä lisäävän toiminnan koko koulua koskevan luonteen. Vaikka opiskelijoille näkyvä työ tapahtuu vuorovaikutuksessa vain joidenkin koulun henkilökunnan jäsenten kanssa, tulee palveluketjuanalyysissä esille näiden kohtaamisten taustalla vaikuttavien tukiprosessien tärkeys.

Opiskelijoille koulun yhteisöllisyyttä tuottavat toimet ovat korostuneesti asiakkaalle näkyviä palvelun osia, joissa opiskelija on vuorovaikutuksessa jonkun koulun henkilökunnan tai koulu yhteisön jäsenen kanssa (vuorovaikutuksen linja). Opiskelijalle näkymättömissä ovat ne koulun toimintojen osat, joissa ei tapahdu suoraa vuorovaikutusta opiskelijan kanssa. Vaikka nämä kouluorganisaation toimet eivät nouse esille opiskelijoita yhteisöllisestä toiminnasta haastatellessa, ne ovat yhtä lailla oleellinen osa koulun yhteisöllisen opiskeluhuollon kokonaisuutta. Yhteisöllinen työ vaatii toteutuakseen toimivat tukiprosessit ja rakenteet opiskelijoiden kontaktipisteiden taustalla.



Kuvio 8. Yhteisöllisyyttä lisäävän opiskeluhoitotyön palveluketjuanalyysi (*service blueprint*)

Erillisenä lisäyksenä palveluketjuanalyysiin on lisätty asiakkaalle näkyvien palvelutoimien lisäksi myös kouluorganisaation ulkopuoliset, Kiilakosken (2012) määritelmän mukaiset epävirallisen koulun yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttavat ulottuvuudet. Yhteisöllisyyttä lisäävässä työssä merkittävä osuus opiskelijoiden keskinäistä yhteisöllisyyden kokemusta lisäävästä toiminnasta on sellaista, joka tapahtuu koulun tarjoaman sosiaalisen yhteisön sisällä mutta kuitenkin kouluorganisaation vaikutusvallan ulkopuolella. Tällaista toimintaa on esimerkiksi opiskelijoiden keskinäinen viestintä vuositasojen yhteisissä Whatsapp-ryhmissä tai keskustelu Jodel-keskustelusovelluksessa koulun opiskelijoille tarkoitettulla anonyymillä kanavalla. Yhtä lailla tällaista opiskelijoiden omaa, mutta samalla opiskelijoiden kouluun liittyviin mielikuviiin vaikuttavaa toimintaa ovat opiskelijoiden keskinäiset vapaa-ajan tapahtumat ja juhlat. Kouluorganisaation näkökulmasta opiskelijoiden toiminta on kouluorganisaation hallinnan ja vaikutuksen ulkopuolella, vaikka se samanaikaisesti on suoraan opiskelijoiden lukiokokemukseen vaikuttavaa ja heijastuu herkästi myös koulu yhteisön ilmapiiriin tai vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan koulussa.

5.1.3 Suositukset organisaatiolle

Kerätyn tiedon perusteella muodostettiin vielä erilliset suositukset organisaatiolle niistä painopistealueista, jotka tutkimuksellisen kehittämistyön aikana osoittautuivat lukiolaisten kokemuksen osallisuuden kannalta oleellisiksi ja joihin sen vuoksi olisi kerätyn tiedon perusteella suositeltavaa kiinnittää organisaatiossa huomiota. Suositukset organisaatiolle muodostuvat kolmen pääteeman alle: yhteisöllisyyden kokemuksen muodostuminen vuorovaikutuksen ja osallisuuden avulla, yhteisöllisen opiskeluhoitotyön omistajuus organisaatiossa sekä yhteisöllisyyteen panostaminen koulun strategisena valintana.

Opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemus muodostuu vuorovaikutuksessa läpi lukion.

Tutkimuksellisen kehittämistyön tulosten perusteella lukion opiskelijoiden kokema yhteisöllisyyden kokemus syntyy läpi lukiovuosien tapahtuvissa kohtaamisissa toisten opiskelijoiden ja koulun henkilökunnan kesken. Opiskelijoille näkyy lukio-organisaation yhteisöllisyyttä tukevasta toiminnasta vain suorassa vuorovaikutuksessa tapahtuvat kohtaamiset, jotka nousevat silloin tärkeiksi yhteisöllisyyden luomisen kanaviksi. Tämä korostaa arjessa tapahtuvien kohtaamisten tärkeyttä, sillä vaikuttavuus syntyy kohtaamisten tiheyden ja toistuvuuden kautta. Jatkuvalle arjessa tapahtuvalla toiminnalla tuetaan parhaiten kaikkien opiskelijoiden ryhmäytymistä, opiskelijaryhmän tutustumista ja psykologisen turvallisuuden tunteen syntymistä.

Suositus: Huomiota kiinnitettävä arjessa tapahtuviin kohtaamisiin niin opettajien ja opiskelijoiden, henkilökunnan ja opiskelijoiden kuin opiskelijoiden keskinäistenkin kohtaamisten osalta. Ryhmäyttäminen, tutustuminen ja psykologisen turvallisuuden luominen ovat arjessa tapahtuvia prosesseja.

Opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa nähdään yhteistyö opiskelijoiden kanssa tärkeänä, mutta yhteistyö painottuu opiskelijakunnan hallituksen kautta tehtävään yhteistyöhön. Samanaikaisesti kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kokemuksissa oli epäselvyyttä siitä, mitä opiskelijakunnan hallitus tekee yhteisöllisyyden eteen. Koulun henkilökunnan ja opiskelijakunnan hallituksen välinen yhteistyö on tärkeä painopistealue nuorten oman yhteisöllisyyttä tukevan toiminnan tukemiseen ja yhteistyötä olisi suositeltavaa entisestään tiivistää. Opiskelijoiden osallistaminen koulu yhteisön toimintaan ja nuorten vahvempi mukaan ottaminen koulun päätöksentekoon on selkeä kehittämiskohde jatkossa. Huomiota olisi hyvä kiinnittää myös opiskelijakunnan toiminnan näkyvyyteen, sillä opiskelijakunnan tehtävä oli jäänyt opiskelijoiden työpajan osallistujille epäselväksi.

Suositus: Opiskelijoiden osallistamisen rakenteita koulussa on syytä tarkastella, jotta opiskelijat tulevat jatkossakin kuulluksi koulu yhteisön kehittämisessä.

Virallisen ja epävirallisen koulukulttuurin huomioiminen ja yhteinen linjanveto kouluorganisaation roolista rajapinnoilla on tärkeää. On todennäköistä, että lukiolaisten ikimuistoisimmat lukiohetket eivät ole koulun henkilökunnan kanssa tapahtuvia, vaan pikemminkin opiskelijoiden omissa sosiaalisissa verkostoissa tapahtuvia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö näiden hetkien syntyyn vaikuta myös koulun henkilökunnan toiminta, sillä koulun aikuiset luovat työllään rakenteita ja mahdollisuuksia opiskelijoiden yhteisön toiminnalle. Mahdollisuuksien luominen lukiolaisten oman toiminnan toteuttamiselle koulupäivän aikana on ainoa tapa toteuttaa tätä toimintaa siten, että koulun henkilökunnalla säilyy mahdollisuus vaikuttaa siihen.

Suositus: Ylläpidetään opiskelijoiden omaa toimintaa koulupäivien aikana koulun aikuisten tuella. Tarjotaan opiskelijoille riittävää ohjausta ja resursseja opiskelijoiden omien ideoiden toteuttamiselle.

Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö toteutuu koko koulun yhteistyönä.

Tutkimuksellisen kehittämistyön tulokset tukevat, hieman yllättäenkin, näkemystä siitä, että yhteisöllisyyttä lisäävä yhteisöllinen opiskeluhoitotyö toteutuu koko organisaation yhteistyönä, kuten tulee esille palveluketjuanalyysissä (kuvio 9). Vaikka tämä on lähtökohtaisesti oppilas- ja opiskeluhoitolaisten (1287/2013) henki, ei tämä kuitenkaan ollut laajasti koulu yhteisössä tunnistettu seikka ennen yhteisöllisen opiskeluhoitotyön prosessin tarkempaa tarkastelua tutkimuksellisen kehittämistyön yhteydessä. Koko koulu yhteisö kaikkine jäsenineen on mukana yhteisöllisyyden tunteen muodostumisessa.

Suositus: Organisaatiossa käytävä keskustelua yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tämänhetkisestä toteutumisesta ja toteuttamisesta siten, että jo tehdyn työn laajuus ja tärkeys tulee myös tätä työtä toteuttavien opettajien ja muun henkilökunnan tietoon.

Yhteisöllisyyttä lisäävästä työstä muodostuva arvo on vaikeasti määriteltävissä ja mitattavissa lukiolaisen lukiokokemuksen aikana, sillä tutkimuskirjallisuuden perusteella yhteisöllisyyden arvo tulee esille vain epäsuorasti opiskelijoiden kouluun kiinnittymisessä ja hyvinvoinnin lisääntymisessä. Lisäksi merkittävä osa yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttavasta työstä ei tule kirjattua näkyvästi esiin koulun toimintasuunnitelmaan tai toimintakertomukseen muutoin kuin pistemäisten tapahtumien toteuttamisen osalta. Toiminta, jonka tuottama lisäarvo ei ole selkeästi esillä, jää helposti syrjään muutostilanteissa. Tämän vuoksi myös arjessa tapahtuva yhteisöllisyyttä lisäävä toiminta olisi tärkeää saada kirjattua ja linkitettyä myös kouluorganisaation sisällä osaksi yhteisöllisyyttä lisäävää toimintaa.

Suositus: Yhteisöllisen opiskeluhoultotyön suunnittelun ja kirjaamisen käytänteitä on tarkasteltava, jotta yhteisöllisen opiskeluhoultotyön tuottama lisäarvo nähtäisiin selkeämmin.

Yhteisöllisen työn toteuttaminen organisaatiossa on aiemmin asetettu yhteisöllisen opiskeluhoultotyöryhmän jäsenille. Yhteisöllisyyttä tuottavan työn palveluketjuanalyysi kuitenkin osoittaa, että suurin osa yhteisöllisyyden syntyyn vaikuttavista kohtaamisista tapahtuu sellaisissa organisaation toiminnoissa, joissa yhteisöllinen opiskeluhoultotyöryhmä ei ole mukana. Yhteisöllisen työn toteuttamiseen liittyy myös monia tukiprosesseja, joista osassa vastuun jakautuminen organisaation sisällä on epäselvää tai vaihtelee tilannekohtaisesti, tai yhteisöllisen työn toteuttaminen riippuu vapaaehtoisuudesta tai resurssin riittämisestä muiden työtehtävien jälkeen. Tämä tekee yhteisöllisen työn toteuttamisesta työntekijöille kuormittavaa ja ”ylimääräistä”. Organisaation olisi hyvä pyrkiä jatkuvaluonteiseen, lukuvuoden työmäärien suunnittelussa huomioituun ja toistuviin lukuvuosirakenteisiin sisällytettyyn yhteisölliseen opiskeluhoultotyöhön.

Suositus: Organisaation sisäisten rakenteiden ja johtamisen sujuvoittaminen organisaatiossa tukee yhteisöllisen työn toteutumista.

Osallisuus ja yhteisöllisyys on koululle tärkeä strateginen tekijä.

Opinnäytetyön osana toteutetun opiskelijoiden työpajan tulokset nostavat esiin kysymyksen siitä, miten opiskelijat kokevat kouluyhteisön identiteetin ja oman samaistumisensa kouluyhteisön miellettyyn identiteettiin. Määrittykö koulun identiteetti suhteessa toisiin oppilaitoksiin, vai onko koululle nimettävissä selkeä oma identiteetti? Yhteisöllisyys ja yhteisön kokemus voisi olla yksi tekijä, jolla jaettua identiteettiä voitaisiin vahvistaa. Yhtä lailla huomiota tulisi kiinnittää koulun opiskelijoiden omalla viestinnällään luoman epävirallisen koulun antamaan kuvaan koulusta ja opiskelijoista esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Tietoinen työ koulumielikuvan ja opiskelijaidentiteetin muuttamiseksi positiivisemmaksi ja vahvemaksi toimii myös yhteisöllisyyden rakentumisen apuna.

Suositus: Opiskelijoiden mielikuvia ja jaettua identiteettiä opinnäytetyön kohteena olevan organisaation opiskelijoina olisi syytä tarkastella tarkemmin ja positiivista mielikuvaa korostaa.

Opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa on panostettu oppilas- ja opiskeluhuoltotyön resursseihin, mutta tämä hyvinvointityöhön panostus tulee vaihtelevasti esille koulun markkinoinnissa ja viestinnässä. Koulussa tehty, opiskelijoiden hyvinvointia tukeva työ voisi kuitenkin toimia strategisena, opiskelijoita ja perheitä houkuttavana tekijänä vieläkin selkeämmin. Yhteisön tehtävä hyvinvointia tukevana tekijänä korostuu etenkin opiskelijoiden yksinäisyyden, kiusaamisen ja koulusta pois jäämisen teemoissa, jotka ovat olleet esillä julkisessa keskustelussa esimerkiksi kouluterveyskyselyn (THL 2023) tulosten myötä. Näiden asioiden kanssa tehty työ on julkisesti kiiteltä ja nostaisi oppilaitoksen profiilia ja arvostusta, kun sitä tuotaisiin voimakkaammin esiin sekä organisaation sisäisesti että myös ulkoisesti eri sidosryhmille.

Suositus: Yhteisöllisyys ja opiskeluhuoltotyöhön panostaminen on tekijä, jolla erottua strategisesti muista vastaavista oppilaitoksista. Hyvinvointiin panostaminen yksilö- ja yhteisötasolla on arvovalinta, jonka näkyväksi nostaminen tuo koulua positiivisesti esiin opiskelijavalinnoissa ja yhteistyöverkostoissa.

Opiskelijoiden kokemus lukioajan tuottamasta lisäarvosta muodostuu osin vasta lukiokokemuksen jälkeen. Osa lukioajan merkityksestä muodostuu vasta lukiokokemuksen jälkeen muihin sosiaalisiin yhteisöihin siirryttäessä. Jo valmistuneet opiskelijat muodostavat kouluorganisaatiolle arvokkaan tietolähteen siitä, mikä on ollut merkityksellistä opintojen aikaisen kehityksen tukemisessa. Opinnäytetyön kohteena oleva organisaatio hyödyntää jossain määrin koulun entisiä opiskelijoita koulun markkinoinnissa, mutta entisten opiskelijoiden kokemuksia voisi hyödyntää laajemminkin kuin vain urheilussa menestymisen näkökulmasta. Kouluyhteisö tuottaa kuitenkin lisäarvoa myös niille, joiden polku suuntautuu lukio-opintojen jälkeen muualle.

Suositus: Alumnitoiminnan luominen valmistuneille opiskelijoille toisi aiempia opiskelijaryhmiä osaksi koulun yhteisöä. Valmistuneiden opiskelijoiden näkökulman kuuleminen toisi arvokasta lisätietoa koulun kehittämiseen. Alumneja voisi hyödyntää kouluyhteisön jaetun identiteetin muodostamisessa opiskelijoille.

Opiskelijoiden oma sosiaalinen piiri ei rajoitu vain kouluun, urheiluseuroihin ja kavereihin. Kouluyhteisö jää opiskelijoiden huoltajille etäälle, sillä huoltajien osallistuminen koulun toimintaan jää muutamaan vanhempainiltaan lukioaikana. Opinnäytetyön kohteena olevassa kouluorganisaatiossa on vahva perinne vanhempainoimikunnasta ja kotien ja koulun yhteistyöstä jo perustamisvaiheesta lähtien, mutta tämä toiminta on vuosien saatossa jäänyt takalalle. Yhdessä alumnitoiminnan kehittämisen kanssa myös kotien ja koulun välistä yhteistyötä voisi tiivistää ja laajentaa näin koulun yhteisön tunnetta myös koulun ulkopuolelle.

Suositus: Kotien ja koulun yhteistyön malleja on syytä kehittää, jotta myös opiskelijoiden huoltajat tuntevat yhteisön, johon heidän nuorensa kuuluvat.

Taulukko 9. Yhteenveto opinnäytetyön tulosten perusteella tehdyistä suosituksista organisaatiolle.

Opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemus muodostuu vuorovaikutuksessa läpi lukion.	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Huomio suunnattava arjessa tapahtuviin kohtaamisiin opiskelijoiden välillä sekä opettajien, henkilökunnan ja opiskelijoiden kesken. 2. Opiskelijoiden ääni saatava kuuluviin koulu yhteisön kehittämisessä osallistamisen rakenteita tarkastelemalla. 3. Opiskelijoiden omalle toiminnalle järjestettävä riittävä koulun aikuisten tuki ja ohjaus.
Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö toteutuu koko koulun yhteistyönä.	
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Nykyisen yhteisöllisen opiskeluhoitotyön laajuus ja merkitys nostettava työtä toteuttavien opettajien ja muun henkilökunnan tietoon. 5. Yhteisöllisen opiskeluhoitotyön suunnittelun ja kirjaamisen käytänteitä on tarkasteltava, jotta yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tuottama lisäarvo tulee esiin. 6. Organisaation sisäisten rakenteiden ja johtamisen sujuvoittaminen organisaatiossa tukisi yhteisöllisen työn toteutumista.
Osallisuus ja yhteisöllisyys on koululle tärkeä strateginen tekijä.	
	<ol style="list-style-type: none"> 7. Opiskelijoiden identiteettiä koulu yhteisön jäsenenä syytä selkiyttää ja positiivista mielikuvaa korostaa. 8. Yhteisöllisyys ja opiskeluhoitotyöhön panostaminen on strateginen erottautumistekijä. Kouluorganisaation kannattaisi nostaa näkyviin hyvinvointiin panostamista koulun viestinnässä. 9. Alumnitoimintaa tulisi hyödyntää koulu yhteisön identiteetin kehittämisessä ja opiskelijoiden tulevaisuusnäkökulmien luomisessa. 10. Kotien ja koulun yhteistyön malleja on syytä kehittää, jotta myös opiskelijoiden huoltajat tuntevat yhteisön, johon heidän nuorensa kuuluvat.

5.2 Pohdinta

Pohdinta-luvussa käyn läpi opinnäytetyön tulokset suhteessa tietoperustaan. Lisäksi arvioin käytettyjä tutkimus- ja kehittämismenetelmiä ja kehittämisprosessin etenemistä. Lopuksi käyn läpi tutkimuksellisen kehittämistyön tulosten hyödynnettävyyden ja merkityksen opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa sekä esitän suositukset jatkotyöskentelylle.

5.2.1 Tulosten kuvaus ja arviointi

Palvelukeskeinen logiikka ja arvonluonti palveluissa

Opinnäytetyön tietoperustassa kävin läpi palvelukeskeisen logiikan periaatteita ja argumentoin sen puolesta, että koulutusta on perusteltua tarkastella palvelukeskeisen logiikan avulla. Käyn seuraavaksi läpi tämän argumentaation opinnäytetyön tutkimuksellisen kehittämistyön aikana kerättyjen tietojen valossa.

Tietoperustan yhteydessä argumentoin, että myös lukio-opiskelijan lukioaikaista kokemusta tarkasteltaessa voidaan soveltaa Osbornen (2020) palvelulogiikkaan liitettyjä periaatteita palvelukokemuksen muodostumisesta. Palvelukeskeisen logiikan periaatteiden mukaisesti myös yhteisöllisyyttä lisäävän koulun toiminnan osalta asiakas eli opiskelija on aktiivisessa roolissa suhteessa palvelutuottajaan. Kuten palvelukeskeisessä logiikassa, opiskelijalla säilyy omistajuus ja toimijuus omaan palvelukokemuksensa eli lukiokokemuksensa. Lukiokokemuksen aikana opiskelijan asiakaskokemus muodostuu useasta ajallisesti hajautuvasta osasta, jotka yhdessä muodostavat asiakkaalle omanlaisensa heterogeenisen palvelukokemuksen. Näin ollen asiakasta ei voida nähdä vain palvelun kuluttajana, vaan yhtä lailla palvelun tuottamiseen osallistuvana. Samoin opiskelijan lukioaikaisen yhteisöllisyyden kokemuksen tuottamisessa opiskelijaa ei voida nähdä vain passiivisena palvelun vastaanottajana, vaan omalla toiminnallaan palvelukokemuksen itse itselleen käytettävissä olevan palvelukokonaisuuden avulla muodostavana. Opiskelijalla onkin palvelukeskeisen logiikan periaatteen mukaisesti keskeinen osa lisäarvon luomisessa palvelun avulla kuten Vargo ja Lusch (2016) palveluiden arvonluonnista esittävät.

Osborne (2020) esittää, että palveluiden tuottaminen muodostuu dynaamisen ja prosessimaisen palveluprosessin kautta asiakkaan ja palveluntuottajan vuorovaikutuksessa. Lukion yhteisöllisyyden tuottamisen näkökulmasta tämä tapahtuu opiskelijan ja kouluorganisaation välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus on osin määriteltyä lukiovuosien aikana tapahtuvien pistemäisten kohtaamisten kautta, mutta osin myös spontaanien arjessa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden kautta, kuten lukion yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumista kuvaava palvelupolkumalli (kuvio 8) osoittaa. Osbornen (2020) palvelukeskeisen logiikan periaatteiden mukaisesti kunkin asiakkaan itse vuorovaikutuksessa muodostama palvelupolku eroaa kuitenkin kyseisen asiakkaan tarpeiden ja toiveiden mukaisesti. Samoin voidaan todeta

kunkin opiskelijan lukiopolun ja siihen sisältyvien palvelukohtaamisten muodostuvan yksilöllisesti opiskelijan tarpeiden ja oman aktiivisuuden mukaisesti. Tätä kuvaa Grönroosin ja Voiman (2013) kuvaama resurssien yhdistäminen (*resource integration*), sillä myös lukio-organisaation tuottamien palveluiden opiskelijalle muodostama lisäarvo muodostuu sen mukaan, miten opiskelija pystyy integroimaan palveluiden tarjoamat resurssit omiin tarpeisiinsa, odotuksiinsa ja arvoihinsa. Se, muodostuuko opiskelijan lukiokokemuksen aikana yhteisöllisyyden kokemus, riippuu samanaikaisesti sekä kouluorganisaation tarjoamista yhteisöllisyyttä lisäävien kohtaamisten mahdollisuudesta, mutta myös opiskelijan tavasta itse hyödyntää organisaation tarjoamia mahdollisuuksia.

Grönroos ja Voima (2013) tuovat mallissaan esille arvonluomisen palvelussa tapahtuvan palveluntuottajan ja asiakkaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa asiakas hyödyntää palvelua luodakseen itselleen arvoa. Opinnäytetyön tuloksena syntyneessä palveluketjuanalyysissä (*service blueprint*, kuvio 9) tämä konkretisoituu vuorovaikutuksen linjalla asiakkaan prosessin ja palveluntuottajan palvelukohtaamisten välillä. Tutkimuksellisen kehittämisen tulosten perusteella juuri tällä vuorovaikutuksen linjalla koulun henkilökunnan tai opiskelijakunnan kanssa tapahtuvissa kohtaamisissa syntyvät ne kokemukset, jotka opiskelijat itse nimesivät kerättyssä aineistossa yhteisöllisyyttä lisääviksi. Palveluketjuanalyysissä kuvataan Grönroosin ja Voiman (2013) teoriaa mukaillen palveluntuottajan omaa prosessia yhteisöllisyyden tuottamisessa, mutta myös opiskelijan ja kouluorganisaation yhteisöllisyyttä tuottavaa vuorovaikutusta. Asiakkaan vuorovaikutuksen jälkeen itselleen muodostama lisäarvo, eli kokemus yhteisöllisyyden tunteesta, tulee esille viitteellisemmässä muodossa siinä, mitä opiskelijat kuvasivat yhteisöllisyyttä tuottaneiksi tilanteiksi jälkikäteen (4.3.2, opiskelijoiden työpajan tulokset).

Tutkimuksellisen kehittämisen aikana nousi esille myös kokemus siitä, että lukion aikana muodostunut lisäarvo ja kokemus yhteisöllisyydestä jatkaa muodostumistaan myös itse palvelukokemuksen päättymisen jälkeen, eli myös ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen. Opinnäytetyön yhteiskehittämistapahtumiin osallistuneet aikuiset toivat esille oman lukiokokemuksensa ja lukiossa muodostuneen yhteisön tärkeyttä myöhemmin elämässä. Tämä viittaa osaltaan Grönroosin ja Voiman (2013) teoriaan siitä, että palvelukokemuksessa lisäarvon muodostuminen tapahtuu osin myös palvelukokemuksen jälkeen asiakkaan oman prosessin kautta. Tämä lisäarvo on lukiokoulutuksen osalta sekä saatujen oppien hyödyntämistä tai ylioppilastutkinnon avulla jatko-opintoihin etenemistä, mutta yhtä lailla lukion yhteisön tuottamia kaveriporukoita, osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuksia ja lukioaikana eri tapahtumissa tai koulun retkillä kertyneen elämäkokemuksen arvostamista.

Yhteisöllisyys ja osallisuus koulu yhteisössä

Tutkimuksellisen kehittämisen tulokset viittaavat siihen, että yhteisöllisyyttä ja osallisuutta lisäävää työtä tehdään jo nyky muodossaan opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa,

ja että yhteisöllisyys muodostuu suomalaisissa kouluissa perinteiden ja kouluvuoteen kiinteästi liitettyjen yhteisten tapahtumien kautta. Yhteisöllisyyttä tuottavien kokemusten tarkastelu nostaa yhtä lailla valokeilaan osallisuuden kokemuksen tärkeyden.

Yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteet erottuvat opinnäytetyön tuloksista hieman eri tavoin. Siinä missä yhteisöllisyyttä tuottavia kokemuksia tunnistettiin laajamittaisesti koulun arjesta ja eri toiminnoista, osallisuuden kouluyhteisössä koettiin liittyvän korostuneesti erityisesti opiskelijakunnan toimintaan ja opiskelijoiden vaikuttamiseen opiskelijakuntatoiminnan kautta. Osallisuuden käsite koulussa ei kuitenkaan rajoitu koskemaan vain suoraa vaikuttamistoimintaa kouluorganisaatiossa, vaan tarkoittaa laajemmin kuulumisen ja kuulluksi tulemisen tunnetta (Heinonen 2024) ja on näin ollen hyvinkin lähellä yhteisöllisyyden käsitettä. Tällainen osallisuus ilmenee ensisijaisesti juuri arjen kohtaamisissa (Maunu & Kiilakoski 2018), jotka sinänsä nousivat esiin tärkeinä yhteisöllisyyden kokemuksen tuottajina. Osallisuuden kokemus kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten välillä (Isola 2017), aivan kuten yhteisöllisyydenkin kokemus. Tämä viittaa osaltaan siihen, että vaikka tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä ei menetelmällisten valintojen vuoksi saatu esiin kouluissa tapahtuvaa osallisuuden kokemusta samalla tavalla kuin yhteisöllisyyttä, voivat tutkimuksellisen kehittämisen tulokset jossain määrin koskea myös osallisuutta.

Kouluun kiinnittymisen teorian (Fredricks ym.2004) eri ulottuvuuksista erityisesti emotionaalinen ja behavioraalinen kiinnittyminen linkittyivät opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksiin koulussa. Emotionaalisen kiinnittymisen osuolottuvuudet opiskelija-opettajasuhteen sekä vertaisten tuen osalta linkittyivät opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemukseen. Opiskelija-opettajasuhde nousi esille sekä koulun henkilökunnan että opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksen syntymiseen vaikuttaneiden palvelukohtaamisten osalta. Näitä olivat esimerkiksi kohtaamiset opettajien kanssa sekä oppituntitilanteissa että koulun käytävillä. Hyvät opiskelija-opettajasuhteet mainittiin myös henkilökunnan kokemuksissa yhteisöllisyyttä lisäävistä tekijöistä. Myös opiskelijoiden keskinäiset suhteet nousivat esille opiskelijoiden yhteisöllisyyttä lisänneistä toimista.

Behavioraalinen kouluun kiinnittyminen, eli toiminta ja osallistuminen koulussa, nousi esiin yhteisöllisyyttä lisänneissä kokemuksissa. Vaikka Fredricksin, Blumenfeldin ja Parisin alkuperäisessä mallissa (2004) behavioraalinen kouluun kiinnittyminen tuodaan esiin erityisesti opiskeluun ja oppituntitilanteisiin sitoutumisen osalta, toiminnan ja käyttäytymisen tasolla esiin tulevan kouluun sitoutumisen voidaan ajatella koskevan myös muuta oppituntien ulkopuolista koulun toimintaan osallistumista. Opiskelijat mainitsivat sekä koulun toimintaan kuten tapahtumiin ja kursseihin osallistumisen lisänneen yhteisöllisyyden kokemusta.

Koulun eri toimijoiden merkitys yhteisöllisessä työssä

Opinnäytetyön tulokset tuovat osaltaan esiin THL:n opiskeluhuollon määritelmässä (THL 2024a) sekä oppilas- ja opiskeluhoitolaissa (1286/2013) esiin tuotua näkemystä yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toteuttamisesta koko oppilaitoksen henkilöstön voimin. THL:n määritelmän mukaan ensisijainen vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista on oppilaitoksen henkilökunnalla ja tämä kattaa rehtorin, opettajien ja opiskeluhoollon ammattihenkilöiden lisäksi myös koulun muun henkilökunnan. Tämä tulee välillisesti esiin myös opinnäytetyössä laaditusta yhteisöllisyyttä lisäävää yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä kuvaavasta palveluketjuanalyysistä (kuvio 9).

Tämän opinnäytetyön tulokset tukevat linjassa Holopaisen (2022) ehdotuksen kanssa näkemystä koulun aikuisten keskinäisen työnjaon ja selkeiden tehtävien merkityksestä yhteisöllisen toiminnan toteuttamisessa. Holopainen peräänkuulutti opettajien ja monialaisten oppilashuollon ammattihenkilöistä koostuvien asiantuntijaryhmien keskinäistä yhteistyötä kouluyhteisössä, sillä Holopaisen näkökulmasta tässä työssä on oleellista monipuolinen ymmärrys opiskelijoiden tilanteesta ja näkemyksistä. Yhtä lailla tutkimuksellisen kehittämistyön tulosten perusteella laaja-alainen yhteistyö koulun eri toimijoiden välillä sekä opiskelijoiden osallistaminen kehittämistyöhön näyttäytyvät oleellisina toiminnan kehittämiseksi. Myös Mannisen (2018) näkemykset opiskelijoita osallistavista toimintamalleista saavat tukea niin tutkimuksellisen kehittämistyön tuloksista. Opiskelijoiden osallistamiseen osaksi yhteiskehittämistä liittyy kuitenkin omat haasteensa, kuten tutkimuksellisen kehittämistyön arvioinnissa myöhemmin käydään läpi.

5.2.2 Tutkimus- ja kehittämismenetelmien arviointi

Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä pyrittiin laajaan ja monipuoliseen tutkimus- ja kehittämismenetelmien käyttöön erityisesti yhteiskehittämisen menetelmien hyödyntämisen osalta. Menetelmävalinnoissa korostui erityisesti koulun henkilökunnan ja opiskelijoiden kuuleminen. Tässä kehittämistyössä hyödynnettiin ensisijaisesti laadullisia menetelmiä aineiston jäsentämiseksi ja tiivistämiseksi, vaikkakin kyselyin kerätyn tiedon kategorisoinnissa hyödynnettiin myös vastaajien antamien näkemysten kuvaamista prosenttiosuuksin. Lisäksi laadullisin menetelmin luokiteltua ja kategorisoitua aineistoa kvantifioitiin ilmiöiden keskinäisten suuruusluokkien kuvaamiseksi.

Opinnäytetyön tekemisessä noudatettiin Laurea-ammattikorkeakoulun tutkimuseettistä ohjetta opinnäytetöissä (Laurea 2024) sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Keiski ym. 2023) ja ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (Kohonen ym. 2019). Opinnäytetyön tekemisen yhteydessä ei lainkaan kerätty henkilötietoja tai muita tunnistetietoja tiedonkeruun ja yhteiskehittämisen eri vaiheissa osallistuneista, ja tutkimuksen eri vaiheissa tietoisesti pidättäytyttiin keräämästä mitään selkeää tietoa, jonka käyttöä säätelevät salassapitosäädökset. Erityistä eettistä huolellisuutta

vaati tutkimuksellisen kehittämistyön kohdistuminen lukiolaisiin, joista 1. ja 2. vuosiluokan opiskelijat ovat yli 15-vuotiaita mutta yhä alaikäisiä. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen on kerätty kyselylomakkeen alussa kirjallisena ja yhteiskehittämistoimintojen yhteydessä työpajaan osallistumisen yhteydessä. Ulkopuolisten tahojen toteuttamien kyselyiden osalta (Kouluterveyskysely, THL sekä School to Belong -kysely, HelsinkiMissio) osallistujilta on pyydetty lupa tietojen käyttämiseen koulujen toiminnan kehittämiseen. Näiden kyselyiden osalta tutkimuksessa kerättyjä tietoja on käsitelty siinä laajuudessa, kuin ne on annettu koulun käyttöön sekä julkaistu valtakunnallisesti vapaaseen käyttöön (THL 2023; HelsinkiMissio 2023).

Tutkimuksellisen kehittämisen lähtökohtana toimi muiden toimijoiden laajalla otannalla keräämä tuore kyselytieto kouluterveyskyselystä (THL 2023) sekä School to Belong -kyselystä (HelsinkiMissio 2023), joiden lisäksi kerättyä tietoa täydennettiin vielä syksyllä 2023 1. vuosikurssin opiskelijoiden kouluun kiinnittymistä mitanneella OKI-kyselyllä. Tämän määrällisen kyselyaineiston luotettavuutta (reliabiliteettia) tuki koko vuosikurssin kaikki opiskelijat kattava otanta. Kyselyiden tulosten luotettavuutta tuki myös hyvä vastaavuus eri kyselyillä saatujen tulosten välillä sekä tiedonkeruu useammalta eri ikäryhmältä, sillä kyselyitä ovat täyttäneet vuosina 2021, 2022 ja 2023 aloittaneet lukioiryhmät. Tutkimusaineiston pätevyyttä (validiteettia), eli kykyä mitata tarkoitettua asiaa, tukee erityisesti kouluterveyskyselyn ja OKI-kyselyn käyttöä tukeva laaja tieteellinen tutkimuskirjallisuus, jota käytiin läpi tietoperustan yhteydessä (2.2. Osallisuus koulu yhteisössä) sekä kehittämistyön etenemisen kuvauksessa (4.1. Löydä-vaihe). Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön määrällisin menetelmin toteutetun alkuvaiheen osalta tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin eli yhteiskäsitteenä kokonaisluotettavuuden voidaan siis arvioida toteutuneen hyvin. (Vilkkä 2015).

Tutkimuksen tuloksista tehtyjen tulkintojen yleistäminen yhdestä havainnoista laajemmaksi vaatii tehtyjen tulkintojen kestävyttä ja syvyyttä (Vilkkä 2015). Kun kyseessä on yhteen organisaatioon kohdistuva tutkimuksellinen kehittämistyö, on oleellista pohtia kerätyn aineiston yleistettävyyttä koskemaan muita kouluorganisaatioita Suomessa. Tutkimuksen tuloksena saadut kuvaukset vaihtelevat yleistettävyydessään. Siinä missä organisaatiolle annetut suositukset pureutuvat juuri kyseisen kouluorganisaation tunnistettuihin tarpeisiin, ovat luodut palvelupolkukuvaus ja palveluketjuanalyysi jossain määrin yleistettävissä muihin suomalaisiin lukioihin. Tutkimuksellisen kehittämistyön tuoma ymmärrys yhteisöllisyyden tunnetta kouluympäristössä tuottavista kohtaamisista voidaan hyvinkin yleistää koskemaan myös muita koulu yhteisöjä. Kerättyä tutkimusaineistoa olisi voinut tutkimuksen alkuvaiheessa syventää vielä entisestään haastatteleamalla sekä nykyisiä että jo lukionsa päättäneitä opiskelijoita heidän kokemuksistaan. Erityisesti jo lukionsa käyneiden kokemukset lukiokokemuksen synnystä ja siinä yhteisöllisyyden tunnetta lisänneistä kohtaamisista olisi ollut hyvä lisä lukion jälkeisen yhteisöllisyyden ja jatkuvan arvonmuodostuksen johtopäätöksen validoimiseksi.

Koska suuri osa tutkimuksellisen kehittämistyön edetessä kerätystä aineistosta on kerätty erilaisten yhteiskehittämisen menetelmien avulla, on oleellista arvioida myös opinnäytetyön tekijän roolia tiedonkeruussa. Tutkimuksellisen kehittämisen kohteena olevan organisaation jäsenenä ja samassa organisaatiossa myös toisenlaisessa roolissa opiskelijahuollon ammattihenkilönä toimiessa saavutettu asema ja rooli sekoittuvat väistämättä opinnäytetyön tekijän roolin kanssa. Laadullisissa menetelmissä on toki myös tyypillistä ja usein väistämätöntä, että tutkija on hyvin lähellä tutkimukseen osallistujia ja saattaa myös osallistua heidän toimintaansa (Ojasalo ym. 2015, 105). Aiempi työkokemuksen kautta kerätty ymmärrys organisaation toiminnasta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista yhteiskehittämistoiminnalle vaikutti väistämättä myös tässä opinnäytetyössä kerätyn tiedon pohjalta luotuihin tulkintoihin. Lähellä organisaatiota toimimisesta syntyvän ilmeisen ristiriidan lievittämiseksi tässä opinnäytetyössä on pyritty hyödyntämään triangulaatiota eli erilaisten menetelmien käyttöä erilaisten näkökulmien esiin saamiseksi (Ojasalo ym. 2015).

Ilmeinen määritelmällinen haaste opiskelijoiden rooliin liittyen nousee koulun toiminnan käsittelystä palveluorganisaation kuvaamista varten luotujen mallien kautta. Koulun kuvaaminen hyvinvointia tuottavana palveluorganisaationa on tämän opinnäytetyön tietoperustassa esitellyn tutkimuskirjallisuuden valossa perusteltua. Lukion opiskelijat voitaisiin jossain yhteydessä käsittää kouluorganisaatiossa selkeästi palvelun asiakkaiksi. Tällöin opiskelijat olisivat koulun henkilökunnan tuottamien palveluiden vastaanottajina, jotka loisivat tarjottujen palveluiden avulla itse itselleen haluamaansa lisäarvoa yksittäisinä palvelun käyttäjinä. Toisaalta opiskelijat kouluorganisaatiossa voidaan nähdä myös itse aktiivisina yhteisön jäseninä siinä missä koulun henkilökuntakin, sillä opiskelijat tuottavat myös itse merkittävän osan koulun osallistavasta toimintakulttuurista. Kiilakosken (2012; 2014) ”virallisen” ja ”epävirallisen” koulun ajatusta mukaillen kouluissa on sekä ”virallista” osallisuutta ja yhteisöllisyyttä lisäävää toimintaa (opiskelijakuntatoiminta, tapahtumat, tutorit), että myös ”epävirallista” yhteisöllisyyttä (välitunnit, sosiaalinen media, koulun ulkopuolinen toiminta). Näin ollen opiskelijat, tai ainakin osa heistä, voitaisiin nähdä myös osana palveluorganisaatiota sen asiakkaiden roolin sijaan.

5.2.3 Tutkimuksellisen kehittämisen prosessin arviointi

Ojasalo ym. (2015) ovat jakaneet tutkimuksellisen kehittämistyön kolmivaiheiseksi muutostyön prosessiksi, joka koostuu suunnitteluvaiheesta, toteutusvaiheesta sekä arviointivaiheesta. Tämän opinnäytetyön osalta liikkeelle lähdettiin organisaation sisäisestä tarpeesta suunnitella ja jäsentää koulussa toteutettavaa yhteisöllistä opiskeluhoultotyötä. Tällainen ongelmaperusteinen kehittäminen on tutkimukselliselle kehittämistyölle tyypillinen lähtökohta (Ojasalo ym. 2015). Tutkimuksellisen kehittämistyön tavoite ja tarkoitus tarkentuivat myös pikkuhiljaa kehittämistyön edetessä. Tämä on tyypillistä ongelmaperusteiselle kehittämisen lähtökohdalle, sillä ongelmaperusteisessa kehittämisessä vaaditaan usein kunnollisia lisäselvityksiä ongelman tilasta ennen kuin varsinaisen

kehittämistehtävä voidaan määritellä tarkasti (Ojasalo ym. 2015, 26). Tämänkaltaista vaiheita etenemistä kuvaakin osuvasti opinnäytetyön kehittämisprosessin viitekehykseksi valittu British Design Councilin (2015) tuplatimanttimalli, joka määrittelyllään antaa ”luvan” ongelmalähtöiselle kehittämistyölle perehtyä ensin laajasti ongelmaan ja kerätä lisätietoa. Tämä tapahtuu ennen kuin muotoiluhaaste eli kehittämistehtävä määrittyy tuplatimanttimallin timanttien välissä. Näin tapahtui myös tämän opinnäytetyön kohteena olevassa kehittämistyössä, kun hyvinvointiteemasta liikkeelle lähtenyt kehitysprosessi täsmentyi koskemaan opiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumista.

Tutkimuksellisen kehittämistyön toteutusvaihe ei puolestaan noudattanut British Design Councilin (2015) tuplatimanttimallia yhtä suoraviivaisesti kuin suunnitteluvaihe, joka toki sekin on Ojasalon ym. (2015, 23) mukaan tutkimukselliselle kehittämistyölle tyypillistä. Muotoiluprosessi on luonnollisesti usein ei-lineaarisesti etenevä ja eri vaiheiden välillä liikutaan myös taaksepäin. Muotoiluprosessin eri vaiheiden välillä liikkumista on kuvannut myös Stickdorn ym. (2018) sekä Miettinen (2014) palvelumuotoilun iteratiivisuudesta kirjoittaessaan. Tämän kehittämistyön osalta iteratiivisuus konkretisoitui erityisesti määritä- ja kehitä -vaiheiden työskentelyssä, jossa muotoiluhaasteen ratkaisemisen eteen työskentely vaati ajoittain lisätiedon ja -ymmärryksen keräämistä. Tämä korostui erityisesti kehitä-vaiheen henkilökunnan kanssa toteutetun työpajan jälkeen, sillä opiskelijaedustajien puuttuminen yhteisestä keskustelusta toi tarpeen palata tiedonkeruuseen opiskelijoiden pariin koulun aikuisten esille nostamien näkemysten validoimiseksi. Koulun henkilökunnan esille nostamien kantojen varmistaminen ja tarkistaminen opiskelijoilta korostaa yhtä tämän opinnäytetyön suurimmista opeista koulussa toteutettavalle kehittämistyölle, eli opiskelijoiden kuulemisen ja osallistamisen tärkeyden. Toistuvasti läpi kehittämistyön nousi esille kohtia, joissa koulun aikuiset toivat esille omaa näkemystään siitä, mitä nuoret koulussa toivovat ja tarvitsevat ilman että opiskelijoiden oma näkemys tuli näissä keskusteluissa kuulluksi.

Positiivisena asiana tutkimuksellisesta kehittämistyöstä voidaan nostaa esiin koulun opiskelijoiden positiivinen ja innokas osallistuminen yhteiskehittämistapahtumiin. Opiskelijat kokivat osallistumisen yhteiseen keskusteluun koulun aikuisten kanssa tärkeänä mahdollisuutena tulla kuulluksi ja osallistua. Nuorten myönteinen suhtautuminen tukee myös opinnäytetyön tuloksia osallistumisen ja osallistamisen positiivisesta vaikutuksesta ja rohkaisee toivottavasti myös muissa kehittämistöissä nuorten mukaan ottamiseen. Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön prosessia jälkikäteen arvioitaessa on todettava, että opiskelijoita olisi voinut osallistaa vielä tiheämmin ja laajemmin yhteiskehittämistoimintaan. Haasteeksi opiskelijoiden laajamittaiselle osallistumiselle muodostui yhteiskehittämistoiminnan sovittaminen yhteen koulun arki-toiminnan kanssa. Samoin opettajien osallistaminen yhteiskehittämiseen tai muuhun koulun opintojaksorakenteen ulkopuoliseen toimintaan tuntuu opettajien työtä säätelevien käytäntöjen vuoksi vaikealta, sillä kehittämistyön tulisi tuolloin mahtua opettajien jo valmiiksi kuormitetun yhteissuunnittelutyöajan sisään (OAJ 2024) ja toteutua siten, ettei aikataulullisia

päällekkäisyyksiä oppituntien kanssa synny. Ilman koko koulun kiinteää, yhteisesti sovittua yhteissuunnittelu-aikaa, tai mandaattia käyttää oppitunteja yhteiskehittämiseen, täytyy opettajien osallistua yhteiskehittämiseen palkattomasti työajan ulkopuolella. Monella muulla toimialalla työajan määrittely ei muodostuisi henkilökunnan osallistumisen esteeksi samalla tavalla kuin kouluissa.

Tutkimuksellista kehittämistyötä on arvioitava jatkuvana vuorovaikutuksellisenä prosessina (Ojasalo ym. 2015). Tieteelliseen tutkimustyöhön verrattuna tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi näyttää joustavana ja mukautuvana, mutta toisaalta vaihe vaiheelta määrittyvä prosessi vaatii tekijältään sekä epävarmuuden sietämisen taitoa sekä malttia rajata työtä. Systemaattisesti, mutta iteratiivisesti etenevä kehittämisprosessi mahdollisti myös korjausliikkeiden tekemisen matkan varrella heränneiden havaintojen perusteella. Esimerkkinä tästä on yhteiskehittämistapahtumien sisältöjen tai osallistujien muokkautuminen kehittämistyön aikana, kun kokemusta yhteiskehittämistoiminnasta opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa kertyi. Samanaikaisesti palvelumuotoiluprosessin luontainen iteratiivisuus tuotti myös haasteita, sillä lopputulokseltaan tuntemattoman prosessin viestiminen ja osallistujien mukaan motivointi oli ajoittain hankalaa. Iteratiivisen prosessin vaikeus korostuu erityisesti tämän opinnäytetyön toimeksiantajan kaltaisissa organisaatioissa, joissa muotoilun menetelmien hyödyntäminen kehittämistyössä on vielä vieras ja uusi asia.

Tutkimuksellista kehittämistyötä koulussa vaikeuttaa kehittämistyön irrallisuus koulun arjesta. Tämä tutkimuksellinen kehittämistyö olisi hyötynyt vahvemman kehittämishankkeiden johtamisesta organisaatiossa. Systemaattinen kehittämistyö vaatii kehittämisen sitomista mukaan organisaation toiminnan rakenteisiin, jotta riittävästi mahdollisuuksia yhteiskehittämiseen syntyy. Tähän vaikuttaa myös kehittämistyön tekemiselle annettu mandaatti organisaation johdolta, jotta kehittämistyöhön panostetut resurssit voidaan perustella myös kehittämistyöhön osallistuville henkilökunnan jäsenille. Tutkimuksellisen kehittämistyön eri vaiheissa kerätyn tiedon validiteettia nostaa se, että yhteiskehittämistapahtumassa esille nousseisiin ajatuksiin on myöhemmin toistuvasti palattu koulun arkisissa keskusteluissa. Tällaisia pieniä ”yhteiskehittämishetkiä” syntyi opinnäytetyöprosessin aikana lukemattomia. Vaikka ne ovat luonteeltaan varsinaisen kehittämisprosessin ulkopuolella tapahtuvia, näillä kahvipöytäkeskusteluilla on ollut suuri merkitys tutkimuksellisen kehittämistyön etenemisessä sekä opinnäytetyön tekijän ajatusten jalostamisessa. Kiilakosken (2012; 2014) ajatuksiin virallisesta ja ”epävirallisesta” koulusta viitaten, myös kehittämistyössä vaikuttaa olevan ”virallinen ja epävirallinen” puoli kehittämisprosessia silloin, kun kehittämistyö tapahtuu organisaation sisäisenä toimintana. ”Virallisen”, ääneen lausutun ja kaavioissa kuvatun kehittämistyön eteneminen on tässä opinnäytetyössä laajalti kirjattua, mutta ”epävirallisen” kehittämistyön oivallukset muiden pohdintojen yhteydessä ovat vaikeammin jälkikäteen määriteltävissä.

5.2.4 Kehittämistyön hyödynnettävyys

Tämän tutkimuksellisen kehittämistyön tulokset koskevat ensisijaisesti opinnäytetyön kohteena olevaa oppilaitosta ja sen toimintaa. Tästä huolimatta jotkin opinnäytetyössä tehdyt johtopäätökset yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisesta saattavat olla yleistettävissä muidenkin lukioiden toimintaan. Lukioiden perinteet ja toimintatavat Suomessa ovat melko samankaltaisia, kuten myös lukio-opintojen rakenteen aiheuttamat haasteet yhteisöllisyyden kokemuksen syntymiselle. Yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toteutumisen haasteet sen sijaan ovat jossain määrin koulukohtaisia, sillä yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toteutumiseen vaikuttavat esimerkiksi koulun organisaatiomalli ja opiskeluhoitotyön keskinäinen työnjako, joka vaihtelee koulujen käytettävissä olevan henkilöstöresurssin mukaan. Tutkimuksellisen kehittämistyön tulokset tukevat toisaalta ajatusta siitä, että opiskeluhoitotyötä voitaisiin kouluissa toteuttaa niukemmilla resursseilla. Arkiset kohtaamiset koulurakennuksessa ja koulun henki nousivat yksittäisiä, usein resursseja vaativia tapahtumia vastaavaan osaan yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisessa. Tällöin yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toteutumista pystyy edistämään koko koulun henkilöstön ja opettajien kesken, riippumatta opiskeluhoitotyöntekijöiden resursseista.

Tämä tutkimuksellinen kehittäminen mallinsi samalla opinnäytetyön kohteena olevassa organisaatiossa palvelumuotoilun menetelmiä, jotka eivät olleet olleet organisaatiossa aiemmin käytössä. Palvelumuotoilun menetelmien avulla pyrittiin tuomaan erityisesti asiakasymmärrystä ja palveluprosessien näkökulmaa kouluorganisaatioon. Vaikka käytetty käsitteistö ja ajattelumallit olivat uusia, opinnäytetyön tulokset koettiin organisaatiossa ymmärrettävinä ja tuttuina. Jatkossa palvelumuotoilullisen ajattelutavan hyödyntäminen myös kouluorganisaatiossa toisi organisaatiolle etua organisaation kulttuurin muuttuessa pikkuhiljaa asiakaskeskeisemmäksi ja koko organisaation näkökulmaa kuuntelevammaksi nykyisen jäsentymättömämmän organisaatiotoiminnan sijaan (Ojasalo ym. 2015, 73). Yhteinen keskustelu ja sitä auttavat rajaobjektit kuten luodut palvelupolku ja palveluketjuanalyysi toivottavasti auttavat keskustelua yhteisöllisyydestä etenemään.

Koulun organisaatiokulttuurin pitäminen kehittämismyönteisenä ja asiakaskeskeisenä vaatii kuitenkin panostusta niihin rakenteisiin, joilla erityisesti opiskelijoiden näkökannan kuulemisesta tulee pysyvä toimintatapa. Opiskelijoiden kuulemisen ja osallistumisen tärkeys alleviivaa paitsi palvelumuotoilullista lähestymistapaa, mutta myös yhteisöllisyyttä vaalivan ja osallistavan kouluyhteisön merkitystä. Parhaimmillaan tällainen toimintatapa voi muodostua kouluorganisaatiolle strategiseksi vahvuudeksi koulun markkinoinnissa uusille opiskelijoille ja koulun toimintaa tukeville yhteistyökumppaneille ja sidosryhmille kuten organisaatiolle annetuissa suosituksissa (luku 5.1.2) todetaan.

5.2.5 Kehittämistyön jatkosuosituksat

Suosittelien opinnäytetyön kohteena olevalle organisaatiolle nyt kerättyjen tietojen lisäksi jatkokkehittämissytötä tarkemman näkemyksen saamiseksi. Annettujen suositusten konkretisointi tulisi tehdä nimenomaan yhteiskehittämisen keinoin sekä henkilökuntaa, että opiskelijoita koskevissa kohdissa opiskelijoita osallistamalla. Kuten opinnäytetyössä tehty palveluketjuanalyysi (kuvio 9) osoittaa, koulun sisällä on monia samanaikaisia yhteen kietoutuvia prosesseja, joiden tarkempi tarkastelu sekä palvelukontaktien tarkastelu että myös taustalta löytyvän palvelun tuottamisen prosessianalyysin avulla voisi olla hedelmällistä. Yksi esimerkki tällaisesta kehityskohteesta voisi olla lukion aloittavan opiskelijan palvelupolku opiskelijaksi ottamisen yhteydessä.

Ojasalo ym. (2015) peräänkuuluttavat, että tutkimuksellisessa kehittämissessä on määriteltävä myös jonkinlainen kehittämistehtävässä onnistumista mittaava mittari, jonka avulla kehittämistehtävän tuloksia voidaan myöhemmin arvioida. Opinnäytetyökontekstissa kehittämistyön onnistumista mitataan ensisijaisesti kehittämistyön osana tuotettujen aineistojen laadukkuudella, työelämälähtöisyydellä ja toimeksiantajalle hyödyllisyydellä. Myöhemmin kehittämistyön tuloksellisuutta voitaisiin mitata esimerkiksi samoilla kyselyinstrumenteilla, joita hyödynnettiin löydä-vaiheen tiedonkeruussa opiskelijoiden hyvinvointiin ja kokemaan osallisuuden liittyen (Kouluterveyskysely, THL, School to Belong -hankkeen kysely, Helsinki Missio sekä oppilaiden kouluun kiinnittymisen OKI-mittari (Fredricks ym.2005; Nolvi 2011)). Näistä kouluterveyskysely toteutetaan seuraavan kerran lukion 1. ja 2. vuositasen opiskelijoille keväällä 2025. Kyselyiden tulosten vertailu tässä opinnäytetyössä käytettyihin vuoden 2023 kyselyihin antaisi selkeän vertailukohteen tutkimuksellisesta kehittämistyöstä mahdollisesti seuranneiden toimenpiteiden tuloksista.

Opinnäytetyön rajauksen ulkopuolelle jäi opiskelijoiden toisistaan eroavien tarpeiden tarkastelu. Opiskelijoita käsitelläänkin tässä opinnäytetyössä viitteellisesti samanlaiset tarpeet ja toiveet omaavana asiakasryhmänä, vaikka opiskelijaryhmän sisältä nousee myös yksilökohtaisia eroja. Yhteisöllisyyden muodostumisessa, kuten muissakin lukiopolun aikaisissa palvelutarpeissa, erottuu kuitenkin yksilöllisiä toiveita ja tarpeita opiskelijoiden henkilökohtaisiin tilanteisiin liittyen. Suositteisin organisaatiolle opiskelijoiden asiakaspersonien muodostamista työvälineeksi erilaisten opiskelijoiden kuvaamiseen. Asiakaspersonien ja niiden pohjalta tehtyjen empatiakarttojen avulla organisaatio voisi lähemmin tarkastella opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden täyttymistä ja tarvittavia tukitoimia. Kokemus opinnäytetyön prosessista on rohkaiseva yhteiskehittämismenetelmien soveltuvuudesta myös opiskelijoiden saamiseen mukaan koulun yhteiseen kehittämiseen. Rohkaisen tämän kokemuksen pohjalta sekä opinnäytetyön kohteena ollutta kouluorganisaatiota, mutta yhtä lailla myös muita kouluja ottamaan käyttöön palvelumuotoilun ja yhteiskehittämisen työkaluja koulun kehittämiseen.

Lähteet

Painetut

- Aalto-Setälä, T., & Marttunen, M. (2007). Nuoren psyykinen oireilu--häiriö vai normaalia kehitystä?. *Duodecim; Lääketieteellinen aikakauskirja*, 123(2), 207-213.
- Aalto-Setälä, T., Suvisaari, J., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Kiviruusu, O. (2021). Pandemia ja nuorten mielenterveys: Kouluterveyskysely 2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Tutkimuksesta tiiviisti 55/2021.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066.
- Alhanen, K. & Henttonen, E. (2023). Demokraattisten kohtaamisten käsikirja. Osallisuudesta vaikuttavuutta julkisiin palveluihin. *Sitran selvityksiä*, 223.
- Andersen, H. H., Nelson, I., & Ronex, K. (2020). *Virtual facilitation: Create more engagement and impact*. John Wiley & Sons.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Barendregt, W., Börjesson, P., Eriksson, E., Torgersson, O., Bekker, T., & Skovbjerg, H. M. (2018). Modelling the roles of designers and teaching staff when doing participatory design with children in special education. In *Proceedings of the 15th Participatory Design Conference: Full Papers-Volume 1* (ss. 1-11).
- Björklund, T. & Keipi, T. (2019). *Design+*. Helsinki: Aalto University.
- Björklund, T., Hannukainen, P., & Manninen, T. (2018). Measuring the impact of design, service design and design thinking in organizations on different maturity levels. *Service Design and Service Innovation Conference* (pp. 500-511). Linköping University Electronic Press.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Teoksessa Review, H. B. 2020. HBR's 10 Must Reads on Design Thinking*. Harvard Business Review, 84-95.
- Brown, T. (2009). *Change by design: how design thinking can transform organizations and inspire innovation*. New York: HarperCollins Publishers

- Chavis, D. M., Hogge, J. H., McMillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of community psychology*, 14(1), 24-40. Kuten viitattuna Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa (Doctoral dissertation, Jyväskylän yliopisto).
- Clark, A., & Percy-Smith, B. (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday spaces. *Children, youth and environments*, 16(2), 1-9.
- Cooper, I. (1981). The politics of education and architectural design: the instructive example of British primary education. *British Educational Research Journal*, 7(2), 125-136.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401.
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- GDPR (2016). General data protection regulation. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC.
- Grönroos, C. (2011). Value co-creation in service logic: A critical analysis. *Marketing theory*, 11(3), 279-301.
- Grönroos, C., & Voima, P. (2013). Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *Journal of the academy of marketing science*, 41, 133-150.
- Haapaniemi, R., & Raina, L. (2014). Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakanen, J. (2018). Työn imu. Työterveyslaitos, Helsinki.

- Heinonen, T., & Järvinen, T. (2018). Kiusaaminen ja koulun tuki mielenterveysongelmissa: nuoret mielenterveyskuntoutujat kertovat koulukokemuksistaan. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 49(2018): 1.
- Helakorpi, S., & Kivimäki, H. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi-Kouluterveyskysely 2021: Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä-yksinäisyyden tunne on yleistynyt. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Tilastoraportti* 20(2021).
- Holopainen, L. (2022). Osallisuus syntyy yhteistyöstä. *Kasvatus*, 53(3), 304-305.
- Isola, A. M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpäperi* 33/2017. Helsinki.
- Junginger, S. (2016). *Transforming Public Services by Design: Re-orienting policies, organizations and services around people*. Routledge.
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & aika*, 15(2), 4-21.
- Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S. & Berger, D. (2014) *Facilitator's guide to participatory decision-making*. 3rd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keiski, R. L., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., ... & Aittasalo, M. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu* 2(2023). *Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta*.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Tutkimusinventaaari: Nuorisotutkimuksen nuorten koulukokemuksista*. Opetushallitus. *Muistiot*, 6, 39.
- Kiilakoski, T. (2014). *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Knapp, J., Zeratsky, J., & Kowitz, B. (2016). *Sprint: How to solve big problems and test new ideas in just five days*. Simon and Schuster.
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research*, (390).

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., Spoof, S. K., Löfström, E., Hämäläinen, K., Kettunen, J., ... & Turunen, R. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3(2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta ja Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta.

Lee, J. J., Jaatinen, M., Salmi, A., Mattelmäki, T., Smeds, R., & Holopainen, M. (2018). Design choices framework for co-creation projects. *International Journal of Design*, 12(2).

Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2005). Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi; Pirjo Linnakylä & Jouni Välijärvi. PS-kustannus.

Lukiolaki (629/1998)

Lumme, M., & Mattelmäki, T. (2018). Oppimisympäristöjen yhteissuunnittelu. In *Meidän koulu muotoilee* (pp. 18-29). Aalto University.

Lusch, R. F., Vargo, S. L., & Gustafsson, A. (2016). Fostering a trans-disciplinary perspectives of service ecosystems. *Journal of Business Research*, 69(8), 2957-2963.

Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa-kasvatustajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 25(1), 32-50.

Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research*, (612).

Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of personality*, 84(6), 750-764.

Miettinen, S. (2013). Käyttäjien osallisuus ja palvelumuotoilu Living Lab-toiminnassa. Julkaisussa Merivirta, M. (toim.). Tee-se-itse-yhdessä: käyttäjälähtöisyydellä ja Living Lab-toiminnalla kohti elävää Lappia. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 4/2013, 19-22.

Ojasalo, K., Moilanen, T., & Ritalahti, J. (2014). Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013)

Oppivelvollisuuslaki (1214 / 2020)

Osborne, S. (2020). *Public service logic: Creating value for public service users, citizens, and society through public service delivery*. Routledge.

Pelkonen, J., Kiuru, N., & Virtanen, T. (2022). Miksi yläkoululainen on poissa koulusta?: integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. *Kasvatus*, 53(3).

Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement?. *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.

Stickdorn, M., Hormess, M. E., Lawrence, A., & Schneider, J. 2018. This is service design doing: applying service design thinking in the real world: a practitioner's handbook. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.

Strand, A. S. M. (2014). 'School-no thanks-it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 262-277.

Strand, A. S. M., & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551-569.

Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers college record*, 111(3), 712-749.

Telef, B. B., Arslan, G., Mert, A., & Kalafat, S. (2015). The mediation effect of school satisfaction in the relationship between teacher support, positive affect and life satisfaction in adolescents. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1633-1640.

Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter?. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137.

van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.

Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of marketing Science*, 44, 5-23.

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

Virtanen, T. (2016). *Student Engagement in Finnish Lower Secondary School*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.

Virtanen, T. (2017). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 27(2).

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Woolner, P., Hall, E., Wall, K., & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: User consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, 10(3), 233-248.

Sähköiset

Aalto, M. (2023, 14.11.). ”Avokonttorikoulu” aiheuttaa ongelmia laajasti Helsingissä. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000009987263.html> Viitattu 6.7.2024.

Ball, J. (2019). The Double Diamond: A universally accepted depiction of the design process. <https://www.designcouncil.org.uk/our-work/news-opinion/double-diamond-universally-accepted-depiction-design-process/> Viitattu 4.2.2024.

British Design Council (2015). Design methods for developing services. www.designcouncil.org.uk/fileadmin/uploads/dc/Documents/DesignCouncil_De-sign%2520methods%2520for%2520developing%2520services.pdf Viitattu 1.1.2024.

British Design Council (2024). Framework for innovation. <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/framework-for-innovation/> Viitattu 3.2.2024.

Helsingin kaupunki (2024). Nuorten budjetti. <https://nuortenbudjetti.hel.fi/> Viitattu 8.7.2024.

Helsinki Missio (2023). School to Belong -hanke. <https://www.helsinkimissio.fi/schoolto-belong/> Viitattu 27.1.2024.

HelsinkiMissio (2023). School to belong - yksinäisyyskysely 2023. Julkaistu yhteenveto tuloksista. www.helsinkimissio.fi/wp-content/uploads/2023/09/School-to-Belong-yksinaisyyskyselyn-tulokset-2023.pdf Viitattu 27.1.2024.

Härkönen, A. (2021, 10.11.) Opettajan julkinen hätähuuto nosti karulla tavalla esiin lukion ongelmat: ”En ole koskaan ollut näin väsynyt”. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000008389364.html> Viitattu 9.11.2024.

Konttinen, J. (2020, 27.1.) Ei luokkia, ei seiniä. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/feature/art-2000006383807.html> Viitattu 6.7.2024.

Laurea (2024). Tutkimusetiikka opinnäytetyössä. <https://libguides.laurea.fi/ONT-aineiston-hallinta/tutkimusetiikka> Viitattu 1.1.2024.

Opettajien ammattijärjestö (OAJ) (2024). Työelämäopas. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/> Viitattu 2.8.2024.

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf Viitattu 8.7.2024.

Psykologiliitto (2020). Psykologiliiton lausunto hallituksen esitysluonnoksesta eduskunnalle sosiaali- ja terveydenhuollon sekä pelastustoimen järjestämisen uudistusta ja maakuntien perustamista koskevaksi lainsäädännöksi. <https://www.psyli.fi/psykologiliiton-lausunto-hallituksen-esitysluonnoksesta-eduskunnalle-sosiaali-ja-terveydenhuollon-seka-pelastustoimen-jarjestamisen-uudistusta-ja-maakuntien-perustamista-koskevaksi-lainsaadannoksi/> Viitattu 4.2.2024.

Session Lab (2023). W³ - What, So what, Now what? <https://www.sessionlab.com/methods/w-what-so-what-now-what> Viitattu 28.1.2024.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023. <https://thl.fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely> Viitattu 9.7.2024

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL (2024a). Yhteisöllinen opiskeluhoolto. <https://thl.fi/aiheet/lapset-nuoret-ja-perheet/sote-palvelut/opiskeluhoolto/yhteisollinen-opiskeluhoolto> Viitattu 4.2.2024

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL (2024b). Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> Viitattu 27.1.2024

Julkaisemattomat

Granö, S. (2015). RuutiBudjetti kehittyvä toimintakokonaisuus: helsinkiläisten nuorten lähidemokratiaa vahvistamassa. Opinnäytetyö, Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Nolvi, S. 2011. OKI - Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1: Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet (Fredricks ym.2004; Nolvi 2011).	20
Kuvio 2. Opinnäytetyön tietoperusta visualisoituna.....	27
Kuvio 3. Tuplatimanttimalli (mukailtuna <i>double diamond model</i> , British Design Council 2015)	33
Taulukko 4. Lukiolaisten hyvinvointityöpajan tulokset	45
Kuvio 5. Lukion yhteisöllisyyden eri muotoja	49
Kuvio 6: Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessi.....	56
Kuvio 8. Yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumisen polku	58
Kuvio 9. Yhteisöllisyyttä lisäävän opiskeluhoitotyön palveluketjuanalyysi (<i>service blueprint</i>)	60
Taulukko 10. Yhteenveto opinnäytetyön tulosten perusteella tehdyistä suosituksista organisaatiolle.....	65

Kuvat

Kuva 1. Tunnelmia yhteiskehittämistyöpajasta.....	48
Kuva 2: Opiskelijoiden pop-up -työpajan järjestelyitä	51