



Oppilas- ja opiskelijahuolto koulua koskevissa kriiseissä

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Jenny Sunia

Juho Melin

Opinnäytetyö

Sosionomi

2025

Opinnäyte

Jenny Sunia & Juho Melin

Oppilas- ja opiskelijahuolto koulua koskevissa kriiseissä

Yrkeshögskolan Arcada: sosionomi (AMK), 2025

Toimeksiantaja:

Länsi-Uusimaan hyvinvointialue/ruotsinkieliset kuraattoripalvelut & Helsingin kaupunki/ruotsinkielinen oppilashuolto

Tiivistelmä:

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää oppilas- ja opiskelijahuollon mahdollisuuksia vastata erilaisiin koulua koskeviin kriiseihin. Opinnäytetyön taustassa ensin kuvataan aiheen ymmärtämisen kannalta tärkeää termistöä, teoriaa ja taustatietoa. Aiempi tutkimus keskittyy muun muassa Kauhajoen, Jokelan ja korona kriiseihin pyrkien antamaan yleiskuvaa koulumaa-ilman kriiseistä. Opinnäytetyö suoritettiin kvalitatiivisena kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, johon valittiin kymmenen aiempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta. Koska kouluja koskevat kriisit ja niitä koskevat mahdolliset toimet ovat niin laajoja ja moni ulotteisia, opinnäytetyö rajaa aihetta keskittymällä, minkälaisia mahdollisuuksia oppilas- ja opiskelijahuollolla on hyödyntää ja kehittää sosiaalipedagogisia menetelmiä ja moniammatillisia mahdollisuuksia kouluyhteisöjen kriiseissä tai niihin varautumisessa. Tulokset sosiaalipedagogisista menetelmistä osoittaa, että kriisien käsittelyssä on useita sosiaalipedagogisia mahdollisuuksia, joista merkittävimmät menetelmät ovat yhteisöllisyyden vahvistaminen ja yksittäisen oppilaan tukeminen dialogisin keinoin. Tulokset moniammatillisista menetelmistä osoittivat, että oppilas- ja opiskelijahuollolla on käytössä paljon moniammatillisia yhteistyömahdollisuuksia, mutta ne ovat usein näkymättömissä tai tiedostamattomia sekä oppilaille, heidän vanhemmilleen ja koulun henkilökunnalle. Tämä tilanne on myös jatkunut usean vuoden, oppilas- ja opiskelijahuoltolain sekä sote-uudistuksen jälkeenkin, jonka takia olisi tärkeää, että moniammatillinen työ tarvitsee selkeät ja valtakunnalliset linjaukset. Tämä opinnäytetyö on tehty yhteistyössä Yrkeshögskolan Arcada ja Laurea ammattikorkeakoulun opiskelijoiden välillä, vaikka opinnäytetyön ohjaus tapahtui Yrkeshögskolan Arcadan puolelta. Työn tilaajina toimivat Länsi-Uudenmaan hyvinvointialueen ruotsinkieliset kuraattoripalvelut ja Helsingin kaupungin ruotsinkielinen opiskelijahuolto.

Avainsanat: Kriisi, oppilas- ja opiskelijahuolto, sosiaalipedagogiikka, moniammatillisuus, koulu, Länsi-Uudenmaan hyvinvointialueen ruotsinkieliset kuraattoripalvelut, Helsingin kaupungin ruotsinkielinen opiskelijahuolto

Lärdomsprov

Jenny Sunia & Juho Melin

Elev- och studerandevård vid skolrelaterade kriser

Yrkeshögskolan Arcada: socionom (YH), 2025

Uppdragsgivare:

Västra Nylands välfärdsområde/svenskspråkiga kuratorstjänster & Helsingfors stad/svenskspråkig elevvård

Sammandrag:

Syftet med detta lärdomsprov var att undersöka elev- och studerandevårdens möjligheter att hantera olika typer av kriser som berör skolor. I bakgrundsdelen presenteras först viktiga begrepp, teorier och bakgrundsinformation som är viktiga för att förstå ämnet. Tidigare forskning har fokus på Kauhajoki, Jokela och COVID-19 kriserna. Syftet med tidigare forskningen är att ge en översikt om kriser som haft påverkan på skolvärlden och på vilket sätt de hade påverkan. Lärdomsprovet genomfördes som en kvalitativ, beskrivande litteraturöversikt, där tio tidigare studier om ämnet valdes ut. Eftersom skolrelaterade kriser och eventuella åtgärder är så omfattande, och flerdimensionella har arbetet avgränsats till att ha fokus på hurdana möjligheter elev- och studerandevården har att utnyttja och utveckla socialpedagogiska arbetsmetoder och mångprofessionella möjligheter i skolgemenskapens kriser eller i krigsförberedelsen. Resultaten kring socialpedagogiska metoder visar sig på att det finns många socialpedagogiska möjligheter i krishantering, där de märkvärdigaste metoderna är att stärka gemenskapen samt att stödja enskilda elever genom dialogiska arbetssätt. Resultaten gällande multiprofessionella metoder visade att elev- och studerandevården har tillgång till många möjligheter för samarbete mellan olika yrkesgrupper, men de ofta är osynliga eller omedvetna för eleverna, deras vårdnadshavarna och skolpersonalen. Situationen har fortsatt i många år, även efter lagen om elev- och studerandevård samt social- och hälsoreformen, vilket gör det viktigt att det mångprofessionella arbetet ska få tydliga och nationella riktlinjer. Detta examensarbete har genomförts i samarbete mellan studerande från Yrkeshögskolan Arcada och Laurea ammattikorkeakoulu, även om handledningen har skett från Yrkeshögskolan Arcadas sida. Beställarna av arbetet var de svenskspråkiga kuratorstjänsterna inom Västra Nylands välfärdsområde och Helsingfors stads svenskspråkiga elevvård.

Nyckelord:

Kris, elev- och studerandevård, socialpedagogik, mångprofessionalism, skola, Västra Nylands välfärdsområdes svenskspråkiga kuratorstjänster, Helsingfors stads svenskspråkiga elevvård

Degree Thesis

Jenny Sunia & Juho Melin

School welfare in a school crisis.

Arcada University of Applied Sciences: Bachelor's degree in social services, 2025.

Commissioned by:

Swedish curator services of Western Uusimaa wellbeing services county & Swedish-language student welfare services of the City of Helsinki.

Abstract:

The objective of this bachelor's thesis was to explore the different options that student welfare has in its disposal in school-related crises.

The thesis begins by describing the most relevant terminology, theory and background information for understanding the subject. Previous research aims to give an overview of school related crises by focusing on crises such as those in Kauhajoki, Jokela and Corona pandemic. The thesis was conducted as a qualitative descriptive literature review to which ten previously done studies related to the subject were selected. Due to the fact that school-related crises and responses to them are broad and multidimensional, the thesis aims to narrow the subject by focusing on the student welfare's possibilities to use and develop socio-pedagogical methods and multidisciplinary possibilities in school community crises or in preparing for them. Results of the thesis show that there are several possible socio-pedagogical methods available for use in school-related crises, whit the most significant being the strengthening of community and supporting individual students through dialogue. Results on multidisciplinary methods indicated that student welfare has many multidisciplinary options at its disposal, but they are often invisible or unknown to students, their parents and school staff. This situation also has continued for several years, even after student welfare act and service structure reform of social welfare and health care, which is why multidisciplinary work needs clear national guidelines. This bachelor's thesis has been done in collaboration with students of both Arcada University of Applied Sciences and Laurea University of Applied Sciences, but the supervision was provided solely by Arcada University of Applied Sciences. This thesis was commissioned by Swedish curator services of Western Uusimaa wellbeing services county and Swedish-language student welfare services of the city of Helsinki.

Keywords: crisis, student welfare, social pedagogy, multidisciplinary, School, Swedish curator services of Western Uusimaa wellbeing services county, Swedish-language student welfare services of the city of Helsinki

Sisällysluettelo

Sisällysluettelo	8
1 Johdanto	6
2 Kriisi ja trauma	7
2.1 Kriisi.....	7
2.2 Trauma.....	10
3 Oppilas- ja opiskelijahuolto	12
3.1 Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelma.....	14
3.2 Koulujen kriisityö	16
4 Sosiaalipedagogiikka	19
5 Aikaisempi tutkimus	23
5.1 Sosiaalipedagogiikka	24
5.2 Moniammatillisuus	27
5.3 Valintakriteerit	29
6 Tutkimuksen tavoite	30
7 Teoreettinen viitekehys	31
7.1 Sosiaalipedagoginen työote	31
7.2 Moniammatillinen yhteistyö.....	35
8 Tutkimuksen menetelmällisyys	37
8.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus	38
8.2 Tiedonkeruu	39
8.3. Valintakriteerit	40
8.4 Sisältöanalyysi	41
8.5 Luotettavuus ja eettisyys	43
9 Tutkimuksen tulokset	45
9.1 Sosiaalipedagogiikka	45
9.1.1 Dialogi	45
9.1.2 Yhteisöllisyys	46
9.1.3 Toiminnalliset menetelmät	49
9.1.4 Toiminnan kolmitasoisuus	50
9.1.5 Osallisuus	52
9.1.6 Voimaantuminen.....	53
9.2 Moniammatillisuus	54
9.2.1 Moniammatillisen työn mahdollisuudet	54
9.2.2 Moniammatillisen työn näkyvyys.....	55
9.2.3 Moniammatillisen työn kehittäminen.....	56
9.2.4 Moniammatillisen työn muutokset.....	58
10 Pohdinta	60

10.1. Sosiaalipedagogiikka	60
10.2 Moniammatillisuus	69
11 Luotettavuus ja eettisyys	71
12 Opinnäytetyön prosessi	73
13 Jatkotutkimusaiheet.....	74
Lähteet.....	75
Liitteet.....	81

1 Johdanto

12.4.2024 kello 9:08 Poliisi sai tiedon, että Viertolan koululla Jokirannan pisteessä Vantaalla, on käynnissä ampumavälikohtaus. Ampumavälikohtauksessa yksi oppilas kuoli ja kaksi oppilasta loukkaantui vakavasti. (Silvander, 2024.) Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksen teetti vuonna 2023 kyselyn lasten ja nuorten hyvinvoinnista, jonka mukaan elämään ja koulunkäyntiin tyytyväisyys on laskenut ja koulukiusaaminen lisääntynyt (THL, 2023. s.1.). Myös THL:n tuottaman tilastoraportin mukaan lasten ja nuorten mielenterveysperusteiset hoitokäynnit ovat vuodesta 2015 lähtien kasvaneet jopa kolmannella. Muut tutkimukset ovat myös arvioineet, että noin 15–25 prosentilla suomalaisista lapsista ja nuorista voidaan todeta jonkinasteinen mielenterveyshäiriö. (THL, 2022. s.1).

Puolitoista kuukautta Viertolan kouluampumisen jälkeen MTV:n toimittaja Joonas Lepistö (2024) raportoi, että poliisin tietoon tulleiden koulu-uhkausten määrä kasvoi huomattavasti. Maaliskuussa 2024 poliisin tiedossa olevien koulu-uhkausten määrä oli 53, mutta pelkästään jo kuun puolivälissä, huhtikuun aikana tulleiden koulu-uhkausten määrä oli jo 89. Myös uhkausten kokonaismäärä on kasvanut viime vuosina. Vuonna 2022 poliisin tietoon tuli yhteensä 433 koulu-uhkausta, mutta vuonna 2023 tämä määrä oli noussut 557:n, eli luvut olivat kasvaneet noin 23 %.

Näiden lukujen valossa voimme olettaa vastaavanlaisten tapausten tapahtuvan uudelleen. Silloin kun kouluhyökkäys tai jokin muu koko koulua koskettava kriisi tapahtuu, koulun henkilökunta on ratkaisevassa roolissa sekä tapahtuman aikana, että sen jälkeen. Esimerkiksi Viertolan kouluampumisessa Poliisin tiedotus (Poliisi, 2024) kertoo, miten opettaja oli saanut ampujan poistumaan rakennuksesta. Opettaja toteutti esimerkillistä toimintaa kriisin sattuessa, joka mahdollisesti pelasti useamman oppilaan hengen. Tämänlainen henkilökunnan osaaminen kriisitilanteessa on todennäköisesti jatkossakin elintärkeää, oppilaiden ja muun henkilökunnan terveyden ja hyvinvoinnin kannalta. (Poliisi, 2024.)

Tämän opinnäytetyön tavoite on selvittää oppilas- ja opiskelijahuollon toimintamahdollisuuksia kouluympäristössä tapahtuvissa kriiseissä, sekä pyrkiä havaitsemaan mahdollisia puutteita että kehityskohteita oppilas- ja opiskelijahuollon kriisitoiminnasta. Tämä tehdään kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla, johon olemme valinneet kymmenen tutkimusta. Ennen itse kirjallisuuskatsausta, avaamme kappaleissa 2–4 opinnäytetyön kannalta oleelliset käsitteet. Opinnäytetyön tilaajana toimii Helsingin kaupungin ruotsinkielinen oppilas- ja opiskelijahuolto ja Länsi-Uudenmaan hyvinvointialueen ruotsinkieliset kuraattoripalvelut.

2 Kriisi ja trauma

Tässä kappaleessa määritellään kriisi ja trauma, sekä perehdytään kriisin tyypeihin, trauman vaiheisiin ja kriisityöhön.

2.1 Kriisi

Kriisit ovat hyvin yksilökohtainen tapahtuma. Samasta kriisistä kärsivät ihmiset voivat kokea hyvin erilaisia tunteita ja oireita. Esimerkiksi ahdistus, fyysinen kipu, masennus, unettomuus ja ärtyneisyys ovat yleisimpiä kriisistä seuraamia kokemuksia. Kriisi määritellään yleisesti uudeksi tilanteeksi, mistä sitä kokevalla/kokevilla ei ole aikaisempaa kokemusta ja mihin heidän henkilökohtaiset elämäkokemuksensa kautta tulleet selviytymismekanismit eivät riitä. Kriisille on siis olennaista, että se järkyttää ihmisen selviytymisen sekä turvallisuuden tunteita ja tuo niiden tilalle avuttomuuden tunteen. Tämän takia yhden ihmisen kriisi saattaa olla toisen ihmisen arkipäiväinen tapahtuma. Kriisit voidaan kuitenkin jaotella kolmeen kriisityyppiin, ja nämä ovat elämäntilannekriisi, kehityskriisi ja traumaattinen kriisi. (Jokiniemi 2017. s.7–8.) Kriisit voidaan jakaa myös kriisin vaiheisiin, jotka ovat sokkivaihe, reaktiovaihe, työstämisvaihe ja uudelleensuuntautumisen vaihe (THL, 2024).

Elämäntilannekriisit ovat kriisejä, jotka ovat ennakoitavissa olevia, mutta silti huomattavasti elämää muuttavia ja pitkäkestoista rasitusta aiheuttavia. Esimerkiksi ennakoitu

irtisanominen, pitkään odotettu avioero tai muu välirikko ja työuupumus ovat yleisiä elämäntilannekriisejä. (Palosaari, 2008. s. 23–24).

Kehityskriisit ovat kriisejä, jotka seuraavat normaalista elämän ja kehityksen kulusta, mutta aiheuttavat kuitenkin ongelmia niistä kärsiville. Esimerkiksi työelämään astuminen, vanhemmaksi tuleminen, eläköityminen ja vanheneminen (ikäkriisi) voi aiheuttaa kehityskriisin. (Palosaari 2008. s. 23–24).

Traumaattiset kriisit ovat äkillisen, harvinaisen ja vakavan tapahtuman aiheuttava kriisi, joka aiheuttaa suurta stressiä ja henkistä pahoinvointia jokaiselle sitä kohtaavalle. Esimerkiksi äkillinen ja vakava sairastuminen, onnettomuus, kuolema, kuolemaa uhkaava tilanne, suuri negatiivinen elämänmuutos tai muu merkittävä menetys tai tapahtuma, joka tapahtuu itselle tai läheiselle. (Palosaari 2008. s. 23–24).

Sokkivaihe tapahtuu yleensä välittömästi traumatapahtuman jälkeen ja se voi kestää hetkestä useaan vuorokauteen. Ihmisen reaktiot sokkivaiheeseen ovat hyvin yksilökohtaisia, jotkut saattavat raivostua, jotkut itkevät, jotkut menevät apaattisiksi, jotkut kieltävät tapahtuneen ja jotkut saattavat mennä hysteriseksi. Ihmisen aivot pyrkivät usein suojaamaan itseään kriisin tapahtuessa aiheuttamalla dissosiaatiotilan (kts 2.2). Tämän takia on yleistä, että sokkivaiheen kokenut ei muista tapahtunutta kunnolla tai ollenkaan. (THL, 2024).

Reaktiovaihe on sitä, kun sokkivaihe laantuu ja ihminen alkaa ymmärtämään sen mitä on tapahtunut. Reaktiovaiheeseen liittyy usein voimakasta surua, syyllisyyttä, epätoivoa ja masennuksen tunteita. Reaktiovaiheeseen kuuluu myös usein eräänlainen oman psyykeen suojeleminen syyllisten etsimisellä, jolloin vihan, raivon ja epäoikeudenmukaisuuden tunteet ovat mukana reaktiovaiheessa. Reaktiovaiheessa saattaa myös laueta erilaisia

somaattisia oireita kuten oksentelua, kehon heikkoutta, väsymystä ja fyysistä kipua. (THL, 2024).

Työstämisvaihe on reaktiovaiheen jälkeinen vaihe, jolloin kriisin kokenut henkilö alkaa käsittelemään tapahtunutta mielessään tiedostetusti tai tiedostamatta. Työstämisvaiheelle on yleistä sitä kokevan ihmisen eräänlainen poissaolon tila. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen on fyysisesti paikalla, mutta hyvin hiljainen, vetäytyvä ja omissa ajatuksissaan pysyvä. Tällöin hän ei esimerkiksi kuule tai muista kuulevansa mitä hänen ympärillensä tapahtuu. Yleisiä oireita ovat myös muisti- ja keskittymisvaikeudet sekä eräänlainen jousitokyvyn häviäminen ja “kireä pinna”. Tässä vaiheessa ihmisen mieli alkaa jäsenellä ja järkeistää tapahtunutta ikään kuin tottuakseen uuteen tilanteeseen ja pyrkii oppimaan elämään tapahtuneen kriisin kanssa. Työstämisvaiheen pituus vaihtelee riippuen sekä koetun kriisin vakavuudesta yksilölle, että tapahtuneen tiedostetusta tai tiedostamattomasta ajattelun ja käsittelyn välttelystä, mutta työstämisvaihe saattaa kestää jopa yli vuoden. (THL, 2024).

Uudelleen suuntautumisen vaihe ei ole niinkään vaihe, vaan kriisin jälkeinen tila. Uudelleen suuntautumisen vaiheessa tapahtunut kriisi ei ole enää jatkuvasti mielessä, ja silloin kun se on mielessä, se ei herätä enää samantasoista pelkoa, ahdistusta tai muuta negatiivista tunnetta, jota se aikaisemmin aiheutti. Tapahtunutta kriisiä ei voi koskaan saada tapahtumattomaksi. Sen sijaan tapahtuma se tulee osaksi ihmistä, ja sen kanssa on opittu elämään ainakin jossakin määrin, ja siitä on tullut ikään kuin yksi uusi arpi vanhojen joukkoon. (THL, 2024).

Kriisityö on työ useimmiten lyhytkestoista, suunnitelmallista ja tavoitteellista auttamista, jonka tavoitteena on auttaa ihmistä selviytymään tämän kohtaamasta ja kokemasta kriisistä. Kriisityössä pyritään pääosin estämään asiakkaan pysähtyminen kriisin vaiheisiin antamalla tälle apua ja tukea siirtyä eteenpäin kriisin uudelleen suuntautumisen

vaiheeseen. Kriisityön muoto ja sisältö vaihtelee riippuen kriisin tyypistä, vaiheesta ja vakavuudesta, mutta yleisesti kriisityö on asiakkaalle hoivan antamista, palvelumahdollisuuksien tiedottamista ja niihin ohjaamisesta sekä asiakkaan kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Kriisityön tekijöiltä edellytetään ensisijaisesti vahvoja empatia- ja asiakastaitoja sekä kykyä arvioida ja tukea asiakasta ja tämän kriisiä. Kriisityö ei kuitenkaan ole terapiaa. Menetelmällisesti ne ovat hyvin samankaltaisia, mutta pääero on kriisityön lyhytkestoisuus ja tavoite antaa asiakkaalle työkaluja ja tukea selviytymiseen. (THL, 2024).

2.2 Trauma

Psyykinen trauma on tunneperäinen mielenvaurio tai rikkoutuminen, joka syntyy ihmisen tunnetasolle ylitsepääsemättömästä kokemuksesta tai tilanteesta (Mielenterveyden keskusliitto, 2024). Levine ja Frederick (2012, s.144) kirjoittaa kirjassaan, että trauman muodostaa neljä osatekijää, jotka kaikki ovat tuttuja, normaaleja ja useimmiten harmittomia yksinään, mutta yhdessä ne muodostavat traumaattisen reaktion. Nämä ovat **ylivireys**, **supistuminen**, **dissosiaatio** sekä **jähmettyminen** ja ne voidaan jossakin määrin havaita jokaisessa traumatisoituneessa ihmisessä. Nämä neljä osatekijää ovat kuitenkin normaaleja reaktioita uhkaan ja eivät sinänsä johda trauman oireiden kehittymiseen. Trauma alkaa kehittyä vasta kun sen reaktiot ovat toistuvia, jolloin ne myös muodostavat perustan myöhempien oireiden syntymiselle ja ruokkivat niitä. (Levine & Frederick, 2012. s 155).

Ylivireys on traumaattisen reaktion kontekstissa yleensä vaaran tai uhkan tunne, joka käynnistää traumareaktion valmistamalla kehon ja mielen vaaraan tai uhkaan eri tavoin. Tämä valmistautuminen yleensä ilmenee kohonneena pulssina, kiihtyneen hengityksenä, ärtymisenä, jännityksenä, lihasten nykimisenä, ajatusten nopeana juoksuna ja ahdistuksen tunteena. (Levine & Frederick, 2012. s. 145–155).

Supistumisella tarkoitetaan ylivireyden yhteydessä tapahtuvaa aistien supistumista. Kun vaara iskee keho lopettaa vaarasta selviämisen kannalta tarpeettomien aistien

priorisoinnin ja kohdistaa ylimääräisen energian taas selviämisen kannalta tärkeisiin toimintoihin kuten lihasvoimiin. Hyvä esimerkki tästä on yleiset tarinat, kuinka lapsen äiti on nostanut autoa pelastaakseen lapsensa hengen. Tässä tilanteessa äidin keho on supistunut esimerkiksi kuulon ja kivun tunteen ja priorisoinut käsilihasten verenkiertoa ja hapensaantia. (Levine & Frederick, 2012. s. 145–155).

Dissosiaatiolla tarkoitetaan eräänlaista poissaoloa tai kehosta poistumista. Se on verrattavissa monen kokemaan “autopilottitilaan”, jolloin ihminen saattaa yhtäkkiä tajuta kävelleensä toiseen huoneeseen tajuamattaan sitä. Dissosiaatio trauman kontekstissa tapahtuu supistumisen yhteydessä ylivireyden laukaisemana ja sen ideana evoluutiossa on poistaa vaarassa olevan pelon, kauhun tai muun selviytymistä edistävää toimintaa haittaava tunne. Esimerkiksi hyökkäyksen uhriksi joutunut ihminen saattaa hyökkäyksen aikana kokea kuin hän katsoisi tapahtumaa jonkun toisen silmistä tai katon rajasta. Toisin sanoen hyökkäys ikään kuin tapahtuisi jollekin muulle. (Levine & Frederick, 2012. s. 145–155).

Jähmettyminen tai avuttomuus, on traumareaktio, jossa keho ja mieli tunnistaa vaaran niin ylivoimaiseksi, että keho lukkiutuu ja jähmettyy. Kun vaara alkaa ja ylivireystila käynnistyy, keho “pumppaa” yhä enemmän ja enemmän energiaa kehoon vaaran kohtaamiseksi, kunnes vaara on ohi. Tämä johtaa lopulta siihen, että hermojärjestelmä toteaa energiamäärän olevan liikaa elimistölle ja ikään kuin “painaa hätä-seis-nappia”, joka aiheuttaa koko kehon jähmettymisen ja ylitsepääsemättömän avuttomuuden tunteen muutamaksi hetkeksi. Jähmettyminen tapahtuu useimmiten vasta silloin kun muut vaihtoehdot vaaran ratkaisemiseksi, kuten taistelu tai pakeneminen, ei ole mahdollisia. (Levine & Frederick, 2012. s. 145–155).

Lapsilla on suurin riski kokea vakava trauma muihin ikäryhmiin verrattuna, johtuen osittain heidän vielä kehitysvaiheessa olevista aivoista ja elämäkokemuksen puutteesta.

Kuitenkin alun perin lasten traumat nähtiin poikkeavaksi ja normaaliin elämään kuulumattomaksi tapahtumaksi tai kokemukseksi. Tutkimusten jälkeen on kuitenkin huomattu, että traumat ovat hyvin yleisiä lapsilla, ja siksi ne voidaan nähdä normaalina elämänkulkuun liittyvänä ilmiönä. Esimerkiksi yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan, traumaattiset tapahtumat jaotellaan väkivaltaisiin traumoihin, seksuaalisiin traumoihin, muihin loukkaantumisista johtuviin traumoihin ja traumojen todistamisiin. Yli 2/3 lapsista kokee ainakin yhden trauman 16 ikävuoteen mennessä. Suurin osa yksittäisten traumojen kokevista lapsista kuitenkin toipuvat traumaistaan, mutta kuitenkin noin kolmasosalle kehittyi jonkinasteisia traumaperäisiä psyykkisiä häiriöitä. (Poijula, 2016. s. 36–37).

3 Oppilas- ja opiskelijahuolto

Sosiaali- ja terveysministeriö (2024) määrittää termin “opiskeluhoolto” tarkoittamaan oppilaiden ja opiskelijoiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden sekä hyvinvoinnin edistämisestä ja ylläpitoa sekä niitä edellyttävää toimintaa oppilaitosyhteisöissä. Opiskeluhoollolla kuitenkin viitataan yksittäisiin toimiin, joten kun puhutaan opiskeluhooltoja teettävästä tahosta, käytetään termejä “oppilashuolto” ja “opiskelijahuolto”. Termi vaihtuu riippuen puhutusta kouluasteesta, eli perusasteella puhutaan oppilashuollosta ja toisella sekä ylemmillä asteilla puhutaan opiskelijahuollosta. (Opetushallitus, 2014). Opiskeluhoolto palvelut voidaan jaotella **yhteisölliseen opiskeluhooltoon** ja **yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon**. Opiskeluhoolto säädetään pääosin oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki [OOL] 1287/2013), terveydenhuoltolaissa (Terveydenhuoltolaki [THL] 1326/2010) ja sosiaalihuoltolaissa (Sosiaalihuoltolaki [SHL] 1301/2014). Tässä opinnäytetyössä puhutaan aina **oppilas- ja opiskelijahuollosta** yleisen selkeyden takia.

Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan kaikkea niitä toimintakulttuureita ja toimia, joiden pyrkimyksenä on edistää oppilaiden hyvinvointia, osallisuutta, terveyttä, turvallisuutta ja ympäristön terveellisyyttä. Yhteisöllisen opiskeluhoillon suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa koulun opiskeluhoitoryhmä, joka koostuu koulun henkilökunnasta, oppilaista ja heidän huoltajistaan sekä mahdollisista ulkopuolisista eri hyvinvointialojen

ammattilaisista. Opiskeluhoitoryhmän päätehtävä on suunnitella, laatia ja päivittää koulun opiskeluhoitosuunnitelman. Ensisijainen vastuu kouluuyhteisön hyvinvoinnista on kuitenkin sen rehtorilla ja opettajilla. (Aalto-Setälä et al., 2020, s. 27.)

Yksilökohtaisella opiskeluhoollolla tarkoitetaan kaikkia yksittäisille oppilaille annettuja tuki- ja hyvinvointi palveluja, kuten koulun **kuraattori-** ja **psykologinpalvelut** sekä **kouluterveydenhuolto**. Yksilökohtaisen opiskeluhoollon palveluiden on tarkoitus olla sekä ehkäisevää, että tukea tarjoavaa. Kaikki koulun oppilaat eivät tarvitse yksilökohtaisen opiskeluhoollon palveluita ja siksi opettajan rooli on tärkeää tuen tarpeen tunnistamisessa ja palveluun ohjaamisessa. (Aalto-Setälä et al., 2020, s.27.)

Kouluterveydenhuolto on yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon kuuluva palvelu, jonka tarkoituksena on seurata ja edistää jokaisen koululaisten terveydentilaa. Kouluterveydenhuollon tehtäviin kuuluu suorittaa vuosittaiset terveystarkastukset sekä laajat terveystarkastukset 1., 5. ja 8. luokkalaiselle, joihin otetaan vanhemmat mukaan. Terveystarkastuksissa seurataan oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja psykososiaalista terveydentilaa, mutta laajoissa terveystarkastuksissa pyritään myös seuraamaan vanhempien ja koko perheen terveydentilaa, sillä vanhempien kasvatustehtävän tukeminen on yksi kouluterveydenhuollon päätehtävistä. Kouluterveydenhuollossa pyritään tunnistamaan mahdollisimman varhain ne oppilaat, joiden fyysisessä tai psyykkisessä terveydessä on huolta. Siksi kouluterveydenhuollossa on myös avoin vastaanotto, jonne oppilaat voivat tulla puhumaan heitä vaivaavista tai askarruttavista asioista, liittyivät ne sitten fyysiseen tai psyykkiseen terveyteen. (Aalto-Setälä et al., 2020, s.27–28).

Psykologi- ja kuraattoripalvelut ovat osa yksilökohtaista opiskeluhoiltoa. Koulukuraattorin tehtävä on tarjota ohjausta ja tukea oppilaiden sosiaalisiin elämän ongelmiin ja kysymyksiin, kuten perhetilanteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutustilanteisiin. Koulukuraattorin lisäksi koulun käytettävissä tulee olla myös vastaava kuraattori.

Koulupsykologin tehtävä painottuu enemmän oppilaiden kehityksen, koulunkäynnin ja oppimisen psykologiseen arviointiin ja tukemiseen sekä yleisen mielenterveyden edistämiseen, koulukuraattorin sosiaalisen työnotton sijaan. Koulut ovat lainvelvollisia järjestämään oppilaille mahdollisuuden kahdenkeskeiseen keskusteluun siihen koulutetun ammattilaisen kanssa. Tämän takia koulussa on yleensä vain koulukuraattori tai psykologi eikä molempia, mutta tilanne vaihtelee paikkakunnittain. Koulujen tulee kuitenkin taata keskustelun järjestäminen seitsemän päivän sisään yhteydenotosta. (Aalto-Setälä et al., 2020. s.28).

3.1 Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelma

Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelma on osa kunnan tai kaupungin laatimaa opetussuunnitelmaa, joka tulee laatia kunnassa tai kaupungissa toimivien sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa yhteistyössä sekä opetushallituksen antamien määräysten ja perusteiden pohjalta. Oppilaille tulee myös järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman valmisteluun. Opetussuunnitelman oppilas- ja opiskelijahuollon osiossa kuvataan paikallisen perusopetuksen oppilas- ja opiskelijahuollon tavoitteet ja toimintatavat, joilla tavoitteet voidaan saavuttaa. Siinä myös kuvataan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman sekä opintosuunnitelmia ohjaavien linjausten yhteys laadittuun oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmaan. Opetuksen järjestäjä, eli kaupunki tai kunta, laatii opetussuunnitelmaan koulukohtaiset oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmat yhteistyössä suunnitelmia koskevien oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelma voi olla myös yhteinen useamman koulun kesken. Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmat tarkistetaan vuoden sisällä siitä, kun kunnan tai kaupungin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma on tarkastettu. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulukohtaisiin oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmiin tulee sisällyttää **oppilas- ja opiskelijahuollon kokonaistarve ja käytettävissä olevat palvelut, yhteisöllinen oppilas- ja opiskelijahuolto ja sen toimitavat, yksilökohtainen oppilas- ja opiskelijahuolto, oppilas- ja opiskelijahuollon yhteistyönjärjestäminen sekä Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelman toteuttaminen ja seuraaminen.** (Opetushallitus 2014. s. 81–82).

Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmissa tulee esittää arvio **oppilas- ja opiskelijahuollon kokonaistarpeesta ja käytettävissä olevista oppilas- ja opiskelijahuoltopalveluista**. Tämän ideana on saada selvä kuva tarvittavista palveluista ja näiden tarpeiden saavuttamisen mahdollisuuksista, jotta tuotettava oppilas- ja opiskelijahuolto voidaan kohdentaa tarkoituksenmukaisesti ja yhdenvertaiseksi sekä yhteisölliseen-, että yksilökohtaiseen oppilas- ja opiskelijahuoltoon. Arviossa tulee ottaa myös huomioon oppilas- ja opiskelijahuollon toteuttamiseen, kehittämiseen ja seurantaan tarvittavat palvelut, henkilöstö ja työpanos sekä kouluyhteisöjen yksilölliset olosuhteet ja erityispiirteet. (Opetushallitus 2014. s. 82–83).

Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmassa tulee kuvata yhteisöllisen **oppilas- ja opiskelijahuollon kokonaisuus ja toimintatavat**. Näistä tulee ilmetä oppilas- ja opiskelijahuollon järjestämisen niin, että niillä edistetään kouluyhteisön ja sen ympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta sekä millä toimilla tämä kaikki saavutetaan. Tässä osiossa tulee myös kuvata ne käytänteet, miten koulu edistää yhteistyötä muiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, joilla on vaikutus kouluyhteisön hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen, kuten hyvinvointialueen sosiaali- ja terveystalvelujen kanssa. (Opetushallitus 2014. s. 83–84).

Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelman **yksilökohtaisen oppilas- ja opiskelijahuollon** osiossa tulee ilmetä sen kokonaisuus. Kehityksen ja hyvinvoinnin edistämisen lisäksi tähän kuuluu kaikki yksittäistä oppilasta tai tapausta koskevat asiat kuten yhteistyön järjestäminen laajoihin terveystarkastuksiin, oppilaiden sairauksiin ja vammoihin sekä rikos ja lastensuojelu tilanteisiin. Suunnitelmassa myös tulee olla käytänteet oppilaiden kurinpiitoon ja mahdolliseen opetukseen osallistumisen epäämiseen. (Opetushallitus, 2014. s.84).

Koska osana oppilas- ja opiskelijahuoltoa tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaiden ja heidän huoltajien kanssa, joten oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmassa tulee myös olla

osio **oppilas- ja opiskeluhuollon yhteistyön järjestämisestä** oppilaiden ja heidän huoltajien kanssa. Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmassa tulee kuvata kaikki ne menetelmät ja periaatteet, joilla yhteistyötä edistetään, kuten esimerkiksi edellä mainittu osallistumismahdollisuus oppilas- ja opiskelijahuollon suunnitteluun arvioimiseen ja toteuttamiseen. Huoltosuunnitelmassa tulee myös olla määritetty periaatteet ja menetelmät huoltajien tiedottamiseen koskien sekä yksilökohtaisen että yhteisöllisen oppilas- ja opiskelijahuollon toimia. (Opetushallitus, 2014. s.84).

Oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelman toteuttamisen ja seuraamisen menetelmät tulee myös kirjata oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmaan. Esimerkiksi koulun seurannasta vastaava taho, seurantaan käytettävät menetelmät, seurannan aikataulu sekä seurannasta saatujen tietojen käyttötarkoitus tulee kaikki kirjata koulun oppilas- ja opiskelija huoltosuunnitelmaan. Toteutuksesta vastuussa on opetuksen järjestäjä, eli kunta tai kaupunki. (Opetushallitus 2014. s.85).

3.2 Koulujen kriisityö

Koulujen kriisityöstä käytetään termiä “toiminta äkillisissä kriiseissä ja uhka- ja vaaratilanteissa”, ja se määritellään perusopetuksen opintosuunnitelman perusteissa yhteisölliseen oppilas- ja opiskelijahuoltoon. (Opetushallitus 2014. s.84). Opetushallituksen määräyksessä koulukohtaisesta oppilas- ja opiskelijahuoltosuunnitelmasta kouluun tulee valmista kriisisuunnitelma yhteistyössä paikallisten viranomaisten kanssa. Suunnitelmassa tulee kuvata ainakin:

1. Kriisien ehkäisy, varautuminen ja toimintatavat niiden tapahtuessa.
2. Johtaminen, yhteistyö, vastuunjako ja niiden periaatteet kriiseissä ja niihin varautuessa.
3. Kriiseistä viestinnän ja tiedottamisen periaatteet ja toimintatavat sekä koulun sisäisiin, että ulkopuolisiin koulua koskettaviin kriiseihin.
4. Psykososiaalisen tuen ja jälkihuollon järjestäminen.
5. Suunnitelmaan perehdyttäminen ja siitä tiedottaminen koulun henkilökunnalle, oppilaille, heidän huoltajillensa ja tarvittaville viranomaisille.

6. Kriisitoiminnan harjoittelu
7. Kriisisuunnitelman arviointi ja päivittäminen

Suomessa alettiin tehdä kriisivalmiussuunnitelmia 1990-luvun alussa, jonka kautta kunnissa alettiin perustaa paikallisia kriisivalmiusryhmiä tukemaan äkillisten kriisien uhreja, läheisiä ja hälytyshenkilöstöä välittömästi kriisien jälkeen. Samaan aikaan kriisisuunnitelmia alettiin tekemään kouluissa paikallisten kriisiryhmien ja kouluterveydenhuollon henkilöstön kanssa. On tutkitusti todistettu, että kriisin sattuessa apu ja tuki ovat välttämättömiä ihmisen hyvinvoinnin puolesta ja avun ja tuen nopeus on myös merkittävä tekijä. Kuitenkin normaaliin kriisityöhön kuuluva intensiivinen tunnekäsittely ei ole kouluelämään sopiva keino, jonka takia koulun kriisityöllä pyritään pehmein keinoin ”kivun” lievittämiseen ja selviytymisen/pärjäämisen tunteen lisäämiseen/ylläpitämiseen. Kouluissa on myös alettu painottaa kriisipedagogista menetelmää, jossa painotetaan annetun tuen pitkäjänteisyyttä ja annetaan tuetulle oppilaalle mahdollisuus oppia kriisistä ja siitä selviytymisestä, jotta hän saisi pysyvämpiä keinoja kriisien käsittelyyn ja niistä selviämiseen myöhempää elämää varten. Koulujen psykososiaalisessa työssä voi olla eroja siinä, mitä asioita eri koulut painottavat, mutta niillä on yleensä sama perusajatus, että annetun tuen ensisijaiset tavoitteet ovat vahvistaa yksilön luonnollista palautumista normaalitilaan sekä vahvistaa yhteisyyden- ja toivon tunnetta. (Opetushallitus, 2024a.)

Kun koulun oppilaalle tai oppilaille sattuu jokin fyysisiin vammoihin johtava tapahtuma koulussa, avun tarve kyseisen tilanteen ratkaisuun on ilmiselvää. Psykkisen vamman tapahtuminen on kuitenkin hankalampi havaita, sillä vamman aiheuttaja ja vaikutukset eivät ole samalla tavalla sidonnainen sijaintiin, tapaan tai vakavuuteen kuten fyysiset vammat. Yleisesti psyykkiset vammat lähtevät kriisireaktioista, jotka käynnistyvät, kun ihmiset altistuvat järkyttävälle tapahtumille. Kriisireaktion laukaiseva järkyttävä tapahtuma voidaan myös kokea epäsuorasti, esimerkiksi uutisista nähtyyn järkyttävään tapahtumaan, johon on eläydytty vahvasti, joka on käynnistänyt oman kriisireaktion. Kriisireaktion laukaiseman tapahtuman ei kuitenkaan tarvitse tapahtua koulussa, jotta se edellyttäisi toimia koulun puolelta. Kun yksittäisellä oppilaalla havaitaan psyykkisen avun tarve,

koulun tehtävänä on auttaa ja tukea oppilasta kaikin mahdollisin keinoin. (Opetushallitus, 2024a).

Useamman oppilaan kuten yhden luokan tai koko koulun psykologisen tuen tarpeen arviointi on kuitenkin hankalampi asia, johon liittyy useita tekijöitä, etenkin etäisissä tapahtumissa. Omalle koululle tai luokalle tapahtunut järkyttävä tapahtuma vaatii luonnollisesti intensiivistä ja akuuttia psykososiaalista tukea, mutta etäisiin tapahtumiin reagoiminen on monimutkaisempi kysymys. Etäisiä suuria järkyttäviä tapahtumia ei tule vähentellä kouluyhteisössä, mutta jokaiseen maailmalla tapahtuvaan järkyttävään tapahtumaan keskittyminen johtaisi helposti jatkuvaan psykososiaalisen tuen antamiseen, jolla voi lopulta olla negatiivinen vaikutus oppilaiden psyykkiseen terveyteen. Koulujen reagoiminen etäisiin tapahtumiin täten vaatii tilannetajua. (Opetushallitus, 2024a).

Muut kun etäiset ja koulun sisäiset järkyttävät tapahtumat taas määritellään maantieteellisesti **keskipakoiisiin ja keskihakuisiin**, jotka myös määrittelevät koulun pääpiirteisen psykososiaalisen tuen toiminnan tapahtumiin. **Keskipakoiset** onnettomuudet ovat niitä, joissa ryhmä eripuolelta olevia ihmisiä joutuvat yhteiseen järkyttävään tapahtumaan, kuten liikenneonnettomuuteen. Tällaiset tilanteet vaikuttavat useampaan kouluun, koska uhreina ovat eri koulujen oppilaat ja/tai heidän omaisensa. Näissä tilanteissa koulujen yhteistyö on kannustettua ja hyödyllistä. **Keskihakuisissa** onnettomuuksissa tapahtuma sattuu maantieteellisesti rajatulla alueella, esimerkiksi koulun kotikunnassa sattunut tulipalo. Tällaisessa tilanteessa tapahtuman uhrin ja uhrin omaiset ovat kaikki yhden rajatun yhteisön jäseniä, johon koulukin kuuluu ja sen takia koulun psykososiaalisen tuen tulee olla paljon laajempaa ja voimakkaampaa kuin keskipakoisissa tai etäisissä tapauksissa. (Opetushallitus, 2024a).

Koulun tarjoaman psykososiaalisen tuen tulee olla eroteltu ja suunniteltu erilaisiin tilanteisiin. Esimerkiksi äkillisissä kriiseissä toiminta ja annettu tuki on erilaista kuin pitkäkestoisissa ongelmissa, kuten oppilaan mielenterveysongelman tukemisessa. Koulujen äkillisiin kriiseihin varautumisessa ja suunnittelussa nopeus on avainasemassa. Äkilliset

kriisit eivät välttämättä ole vakavampia kuin muunlaiset kriisit, mutta äkillisissä kriiseissä nopealla toiminnalla pystytään usein säästämään kriisin uhreja ylimääräiseltä psyykkiseltä ja henkiseltä kivulta sekä myöhemmältä tuskalta. (Opetushallitus, 2024b.)

Koulujen kriisisuunnitelmasta vastaa rehtori yhteistyössä oppilas- ja opiskelijahuollon palveluiden ammattilaisten kanssa. Akuuteissa kriisitilanteissa rehtori toimii myös toiminnan johtajana, kunnes pelastus- tai poliisiviranomainen ottaa vastuun toiminnasta. Yksittäisten koulujen sisällä voidaan etukäteen sopia vastuunjaosta tarpeen vaatiessa, mutta vaikkei vastuuta evakuoimisesta tai muusta toiminnasta olisi jaettu koulun henkilökunnan kesken, tulee rehtorilla olla lopullinen päätösvalta ja vastuu, kunnes edellä mainitut pelastus- ja poliisiviranomaiset ottavat vastuun ja päätösvallan haltuunsa. (Opetushallitus, 2024b).

Koulu tai kunta voi perustaa oman kriisiryhmän kriisitilanteita varten, mutta yhteisöllisen oppilas- ja opiskelijahuollon määräyksissä määrätty oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmä voi myös perehtyä erikseen äkillisten kriisien psykososiaalisen tuen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen, jolloin tämä voidaan myös toimia kriisiryhmänä. Kriisiryhmän jäsenyydelle ei ole tarkkaa laillista perustetta, joten jos jollakin koulun henkilökunnalla on perusteltu osaaminen tai tieto koulun ja se oppilaiden asioista ja sen kautta kyky auttaa heitä kriiseissä, hän voi olla koulun kriisiryhmän jäsen. Koulujen kriisiryhmien tehtävä on huolehtia vähintään kaikkien niiden kriisisuunnitelman kohtien toteutumisesta, mitkä opetushallitus on määrännyt kuuluvan kriisisuunnitelmaan (kts 3.1). Lopullinen vastuu koulun kriisivalmistautumisesta on kuitenkin koulun rehtorilla. (Opetushallitus, 2024b).

4 Sosiaalipedagogiikka

Sosiaalipedagogiikassa tarkastellaan yksilöä, yhteisöä ja yhteiskuntaa. Työssä ei keskitytä ainoastaan yksilön tai yhteisöjen tukemiseen, vaan miten nämä kolme liittyvät toisiinsa. Yksilö nähdään siis osana yhteiskuntaa, ymmärretään yhteiskunnan rakenteita ja miten nämä rakenteet vaikuttavat yksilöihin ja yhteisöihin. Sosiaalipedagogiikan

tavoitteeksi voidaan asettaa jonkinlaisten uhkien alla elävien ihmisten integroiminen yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiseksi toimenpiteeksi lasketaan sellaiset toimet, joilla pyritään auttamaan ihmisiä liittymään yhteiskunnan rakenteisiin, joita ovat erilaiset institutiot kuten esimerkiksi perheet, koulut, ystäväpiirit, työpaikat tai paikalliset lähiverkostot. Sosiaalipedagogisen työn asiakkaaksi määritellään ne ihmiset, jotka ovat syystä tai toisesta riskissä syrjäytyä tai heillä on heikentyneet mahdollisuudet osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Vaikka sosiaalipedagoginen työ voi olla korjaavaa, keskittyy se enemmän ennaltaehkäiseviin toimiin. Sosiaalipedagoginen työ voidaan ymmärtää teoriana ja käytäntönä, joka pyrkii yhteiskunnalliseen integroimiseen. (Raatikainen et al., 2019, s.100–102. Nivala & Ryyänen, 2019, luku 6).

Sosiaalipedagogista työtä tehdään laajasti erilaisissa toimintaympäristöissä, mutta painotuu sosiaali- ja terveysalalle. Työ perustuu kohtaamiselle ja dialogille, sekä tuetaan ihmisten osallistumista ja toimijuutta toiminnallisista ja luovista keinoista. Yksilön lisäksi työtä tehdään yhteisöissä. Sosiaalipedagoginen työ yhdistää käytännön ja teorian. Tämän lisäksi sosiaalipedagoginen työtapa on holistinen ja kolmitasoinen, jossa huomio kiinnittyy yksilöön, yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Voidaan ajatella, että sosiaalipedagogiikan pääsuuntana olevan ehkäistä syrjäytymistä, kansalaisten aktiivisuus ja kansalaiskasvatus. Haavoittuvassa asemassa olevien lapsien ja aikuisten huolehtiminen on myös tärkeässä roolissa. (Raatikainen et al., 2019, s.100–102. Nivala & Ryyänen, 2019, luku 6).

Hyvät lähtökohdat sosiaalipedagogiikan hahmottamiseen ja ymmärtämiseen ovat sen kahden tehtävän määrittelyssä. Sosiaalipedagogiikan olemuksen voi kiteyttää kahteen kehityslinjaan, joita voidaan kutsua sivistysteoriaksi ja hyvinvointiteoriaksi, mutta niistä voidaan puhua myös sosiaalipedagogiikan kahtena tehtävänä, joka on kaikista konkreettisista. (Nivala ja Ryyänen, 2019, s.57–58).

Yleinen tehtävä on näistä kahdesta tehtävästä laajempi, joka lähtökohtaisesti koskee kaikkia. Siinä pyritään tukemaan ihmistä ainutlaatuisena ja sosiaalisena hahmona, jonka lisäksi pyritään edistämään mielekästä yhteiselämää sen sijaan että eletäisiin vain

rinnakkain. Se tarkoittaa sitä, että tuki ohjautuu ihmisen sosiaaliseen kasvuun sekä yhteisöissään että yhteiskunnallisella tasolla Mikäli lähdetään korostamaan sosiaalipedagogiikan yleistä tehtävää, sosiaalipedagogiikka ymmärrettäisiin lähtökohtaisesti sosiaalisen kasvatuksen tieteenksi, jossa tarkastellaan ja tuetaan ihmisten sosiaalista kasvamista sekä kasvamisen ja kasvatuksen yhteiskunnallisuutta. (Nivala ja Ryyänen, 2019, s.57–58. Raatikainen et al., 2019. s.100–102).

Toista tehtävää voidaan kuvailla sosiaalipedagogiikan **erityiseksi tehtäväksi**, jossa selkaiset ihmiset, joiden elämää varjostaa erityiset tarpeet, riskit ja muut ongelmat (esim. sosiaaliset ongelmat ja yhteiskunnallinen huono-osaisuus) kohdataan kasvatuksellisin keinoin. Erityisellä tehtävällä pyritään ehkäisemään, lievittämään ja korjaamaan ongelmia ja huono-osaisuutta niin pedagogisin kuin yhteiskunnallisin vaikuttamisen keinoin, kuten pyrkimyksenä vaikuttaa yhteiskunnan rakenteisiin, Mikäli lähdetään korostamaan sosiaalipedagogiikan erityistä tehtävää, sosiaalipedagogiikka ymmärrettäisiin lähtökohtaisesti sosiaalisen työn tieteenksi, jossa tarkastellaan huono-osaisuuden monimuotoisuutta. (Nivala ja Ryyänen, 2019, s.57–58. Raatikainen et al., 2019. s.100–102).

Vaikka erityinen tehtävä on saanut isomman huomion sekä käytännön työssä, että sosiaalipedagogiikan määrittelyssä, kahden tehtävän määrittely muistuttaa myös yleisen tehtävän tärkeydestä. On tärkeää korostaa myös yleistä tehtävää, sillä jos sosiaalipedagogiikka ymmärrettäisiin vain erityisen tehtävän kautta eli sosiaalisten ongelmien kasvatuksellisenä kohtaamisena, sosiaalipedagoginen ymmärrys kaventuisi ainoastaan tekniseksi menetelmäksi, jossa hoidetaan sosiaalisia tarpeita ja ongelmia. Riskiksi muodostuu se, että tärkeä osa sosiaalipedagogiikkaa, eli laajempi kasvatus ja yhteiskunnallinen näkökulma voi unohtua. (Nivala ja Ryyänen, 2019, s.57–58).

Sosiaalipedagogiikan yleinen ja erityinen tehtävä haastaa oppilaitokset avautumaan ympärillä olevaan yhteiskuntaan sekä kehittymään ajatuksellisesti ja toiminnallisesti. Koulu mielletään sosiaalipedagogiikan viitekehyksessä yleisen tehtävän piiriin, eli se auttaa yksilöitä muodostamaan yhteiskuntasuhteen. Sosiaalipedagogiikan yleinen tehtävä tarjoaa näkökulmia koulujen kehittämiseen, jossa painopiste on vaalia yhteisöllistä

toimintakulttuuria ja että oppilaitokset hyödyntäisivät koulu yhteisöjen kasvatuspotentiaalia. Sosiaalipedagogisesti tämä voi tarkoittaa koulun toimintakulttuurin tietoista kehittämistä ja sosiaalipedagogisesti oppilaitokset voidaan ymmärtää yhteisönä, jossa kulttuurin jäsenet rakentavat sitä yhdessä. Oppilaitoksissa on paljon mahdollisuuksia yhteisöllisyyden rakentamiselle, joka voi luoda hyvät mahdollisuudet torjua turvattomuuden ja yksinäisyyden tunteita sekä eristäytymistä. Sosiaalipedagogiikassa on vahvat perinteet luoda tietoisesti yhteisöllisyyttä myös kasvatusyhteisöissä ympäristöissä. Vaikka median ja vertaisryhmien merkitys on vienyt tilaa koulujen sosiaalisesta merkityksestä, mutta koska oppilaat viettävät kouluissa suurimman osan hereillä oloajastaan, omaksuvat oppilaat erilaisia ajatus- ja toimintamalleja koulu ympäristöstä. Kouluissa omaksutaan muun muassa koulun käytäntöjä, sosiaalista vuorovaikutusmalleja, vallankäytön prosesseja ja saavat käsityksiä, miten toimia yhteiskunnassa ja mitä heiltä odotetaan. Näin on näkyvissä koulun toimintakulttuurin kasvatukselliset vaikutukset. (Nivala & Rynänen 2019, s.239–243. Pohjola, 2011, s.197–211).

Kouluissa tapahtuvaa sosiaalipedagogista työtä voi lähestyä myös sosiaalipedagogiikan erityisen tehtävän näkökulmasta. Tällöin sosiaalipedagoginen työote pyrkii ehkäisemään ja puuttumaan koulu yhteisössä ilmeneviin sosiaalisiin ongelmatilanteisiin sekä tunnistamaan laajemmin yhteiskunnallisia kysymyksiä liittyen eriarvoisuuteen ja mahdollisuuksien puitteissa ratkomaan niitä. Yhteiskunta, joka painottaa ja arvostaa ammattitaitoa ja koulutusta suosii älykkäitä ja kognitiivisesti suorituskykyisiä yksilöitä. Yksilöt, jotka eivät moninaisien syitten takia pysty vastaamaan koulutuksen ja työelämän odotuksiin, ovat korkeammassa riskissä jäädä yhteiskunnan kaltoinkohdeltavaksi. Syrjäytyminen koulutuksesta lisää riskiä syrjäytyä myös elämän muilta osa-alueista. Koulusyrjäytyminen on myös pedagoginen haaste. Myös sosiaalipedagogiikka on kiinnostunut koulutukseen liittyvistä kysymyksistä, kuten lasten- ja nuorten koulunkäyntihaasteet, erityisopetus ja muu erityiskasvatus oppilaitoksissa. (Nivala & Rynänen 2019, s.239–243. Pohjola, 2011, s.197–211).

Sosiaalipedagogiikan erityistehtävä ja koulun ulkopuolisen kasvatuksen muoto antaa viisioita kehittää koulujen yhteistyötä. Se voi tarkoittaa esimerkiksi yhteistyötä sosiaali- ja

nuorisotyötä erityispedagogiaan muotona ja rakenteena. Koulujen sosiaalinen tehtävä on liitoksissa koulujenpedagogiikkaan ja henkilöstörakenteeseen, sillä opetustyön lisäksi tarvitaan oppilaiden muun hyvinvointiin erikoistuneita ammattilaisia. Tavallisesti se näyttäytyy Suomessa oppilas- ja opiskelijahuoltona. Sosiaalipedagogisesti se voisi merkitä, että kouluihin luotaisiin toimintarakenteet, jossa yhdistyvät sosiaalinen ja pedagoginen osaaminen. Sosiaalipedagogista työtettä voi käyttää esimerkiksi koulukiusaamista-pauksissa sekä käsittelemään haastavia luokkahuonesuhteita. Tämä johtaa kysymyksiin, kuten mikä on opettajien rooli, mitkä heidän tehtävänsä ovat tiedollisen ja taidollisen opetuksen lisäksi ja ketkä muut ammattilaiset ovat tukemassa ja auttamassa koulu-yhteisöissä. Isoimman roolin ottaa oppilas- ja opiskelijahuolto, jotka ovat ehkäisemässä ja hoitamassa koulun ja oppilaiden sosiaalisia ongelmia. Tähän kuuluu esimerkiksi koulukuraattorit ja terveydenhoitajat ja heillä on mahdollisuudet työskennellä sosiaalipedagogisella työtöteellä. (Nivala & Ryyänänen 2019, s.239–243. Pohjola, 2011, s.197–211).

5 Aikaisempi tutkimus

Tässä osiossa tuomme esille opinnäytetyön aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Aikaisempaa tutkimusta haettiin keskittyen kriiseihin, oppilas- ja opiskelijahuoltoon, moniammatillisuuteen ja sosiaalipedagogiikkaan. Koska Jokelan ja Kauhajoen koulusurmat toi koulujen kriisityöhön ja kriisivarautumiseen uudet realiteetit, päätimme aikaisemmassa tutkimuksessa keskittyä niistä tehtyihin tutkimuksiin ja niiden jälkeisiin eli vuodesta 2009 eteenpäin tehtyihin tutkimuksiin. Aikaisempia tutkimuksia tarkastellaan teoreettisen viitekehysten (kts. 7) näkökulmasta, eli moniammatillisuuden ja sosiaalipedagogiikan näkökulmista.

Valitsimme tutkimukseksi Jokelan ja Kauhajoen tutkintaraportit (Oikeusministeriö 2009, Oikeusministeriö 2010), koska kouluampuminen on tunnetuin ja laajimmin koko koulu-yhteisöä koskeva kriisi. Tutkimus ONNI-hankkeesta, joka keskittyi koulujen turvallisuuden kehittämiseen (Lindfors et al., 2024) valittiin, koska kriisin laajuuteen voidaan varautua hyvillä turvallisuuteen vaikuttavilla ennaltaehkäisevillä toimilla. Valitsimme Kekosen et al., (2022) tutkimuksen nuorten osallisuudesta koronapandemian aikaan, koska

korona-aika voidaan nähdä maailmanlaajuisena kriisinä, joka vaikutti laajasti myös koulujen toimintaan. Talasman (2009) tutkimus koulujen ja psykiatrisen sairaanhoidon välinen yhteistyö tuli valituksi, koska vaikeat mielenterveysongelmat voivat johtaa koulun ja oppilaan kriisiin. (Liite 1.)

5.1 Sosiaalipedagogiikka

Vaikkei kummassakaan Kauhajoen tai Jokelan koulusurmien raporteissa puhuttu suoraan, kuinka kriisiä tai sen ehkäisyssä voisi käyttää sosiaalipedagogista otetta, oli molemmissa raporteissa löytynyt selkeitä sosiaalipedagogisia elementtejä, josta jatkossa voi ottaa opiksi ja kehittää menetelmää lisää yhdistäen keskeiset sosiaalipedagogisen työn elementit.

Esimerkiksi Kauhajoen koululla nuorisotyöntekijät organisoivat välituntitoimintaa, mutta Oikeusministeriön raportissa ei spesifioitu mitä se käytännössä tarkoitti, mutta välituntitoiminnassa on laajat mahdollisuudet sosiaalipedagogisiin toimintamenetelmiin- ja tapoihin. Nuorisotyöntekijöiden työnkuvan luonteen vuoksi, olisi luonnollista, että he työskentelevät sosiaalipedagogisesti. Voidaan olettaa, että nuorisotyöntekijät ovat koulutukseltaan ammattikoulutason nuoriso-ohjaaja, yhteisöpedagogeja (AMK) tai sosionomeja (AMK). Kaikki opintojen kuvaukset painottavat, että valmistunut ammattilainen työskentelee osallisuuden kokemuksien kanssa. Tämän lisäksi koululla oli niin sanottu hyvinvointikäytävä, mutta sitäkään ei spesifioitu, mitä se käytännössä tarkoitti muuten kuin, että sieltä löytyi jälkihuollon työntekijöitä, josta osa oli kuraattoreita. Siinäkin on laajat mahdollisuudet hyvinvoinnin lisäämiseksi sosiaalipedagogisin keinoin, kuten esimerkiksi yhteisöllisyyden ja dialogin keinoin. (Opintopolku. 2025A. Opintopolku. 2025B Opintopolku. 2025C. Oikeusministeriö, 2010).

Kauhajoen tapahtumien jälkeen Oikeusministeriö (2010) laati useita erilaisia suosituksia, jotka kohdistuivat eri toimijoihin. Heidän mukaansa sukupolvien välistä vuorovaikutusta tulisi parantaa oppilaitoksissa, koska nuorten sosiaalisissa yhteisöissä toimivilla henkilöillä on vaikuttamismahdollisuudet hyvinvointiin, kuten kouluyhteisöllä, terveydenhuollolla ja nuorisotoimella. Opettajien ymmärrystä nuorten sosiaalisista ryhmäprosesseista

tulisi vahvistaa ja yhteistyötä nuorisotyön ja kansalaisjärjestöjen kanssa olisi sopiva hyödyntää, sillä heillä on arvokasta osaamista ja toimintatapoja sukupolvien väliseen vuorovaikutukseen. (Oikeusministeriö, 2010). Nämä ovat suoraan yhteydessä oppilaitosten yhteisöllisyyteen nuorten välisissä suhteissa, mutta myös opiskelijoiden ja henkilökunnan välisissä suhteissa, josta dialogi sukupolvien välillä voisi olla tehokas sosiaalipedagoginen keino yhteisöllisyyden lisäämiseksi.

Jokelan tapauksen jälkipuinnissa toimi jälkihuollon koordinaatioryhmä, johon kuului kriisityöhön erikoistuneita psykologeja, kriisityöntekijä ja avustajia, jotka tavoittelivat toiminnallaan vahvistaa rakenteita. Jälkihuolto sai kritiikkiä siitä, että se keskittyi hoitamaan ainoastaan yksilöitä, joilla oli tarve terapiaan eikä keskittynyt koko yhteisön tukemiseen. Vaikka sosiaalipedagogiikassa tarkastellaan myös yksilöä, koko työn ei tule keskittyä vain yksilöön, vaan on otettava huomioon myös koko yhteisö. Kuitenkin Jokelan koulusurmien vuosipäivänä sytytettiin 3 000 kynttilää koulun vieressä olevan lammen ympärille ja tilaisuus koettiin vahvasti yhteisölliseksi. Käyttämällä lisää tämänkaltaisia toimia yhteisöä koskevassa kriisissä, voitaisiin tukea yhteisöjä ja luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta toiminnallisilla menetelmin. (Oikeusministeriö, 2009).

Kauhajoen kouluampuja vaihtoi usein koulua, koska hän joutui usein muuttamaan, jonka lisäksi hän joutui koulukiusaamisen uhriksi. Nämä yhdessä saattoivat vaikuttaa siihen, että hänellä oli vaikeaa kiinnittyä yhteisöihin. Tämän takia on tärkeää kiinnittää huomiota nuorten vertaissuhteisiin ja yhteisöllisyyteen, koska nuori samaistuu niihin yhteisöihin, johon hän kuuluu. Oikeusministeriö (2010) tunnisti raportissaan sen, että jos nuori ei kiinnity koulu yhteisöön, voi hän hakea yhteisöllisyyden tunnetta muualta. Nämä yhteisöt eivät välttämättä luo hyvää arvopohjaa koulu yhteisöstään syrjäytyneelle nuorelle, sillä nuori samaistuu yhteisönsä arvoihin, jotka pahimmassa tilanteessa voivat sisältää ihmisi vihaa ja väkivallan ihannointia. Joskus arvopohja voi omaksuttaessaan johtaa toimiin ja tekoihin. Myös Jokelan kouluampuja oli joutunut koulupolullaan koulukiusaamisen uhriksi ja osoitti syrjäytymisen erityislaatuisuutta, joka toisaalta johtui monista eri tekijöistä. Keskeiset toimijat syrjäytymisen ehkäisemiseen ovat koulu ympäristö ja perhe, jotka voivat puuttua syrjäytymiseen kasvatuksellisin keinoin, mutta syrjäytymiseen voidaan puuttua myös yhteiskunnallisella tasolla. (Oikeusministeriö, 2009. Oikeusministeriö, 2010).

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta keskeinen asia on tukea kiinnittymistä yhteiskuntaan ja yhteisöihin, jossa yksilö kokisi merkityksellisyyden yhteenkuuluvuuden tunteita. Sosiaalipedagogiikan erityistehtävään kuuluu puuttua huono-osaisuuteen, kuten syrjäytymisen ehkäisemiseen sosiaalipedagogisin keinoin ja yleiseen tehtävään yhteisöllisyyden tukeminen esim. kouluyhteisöissä.

ONNI-Hanke (Lindfors et al. 2024) korostaa toimenpidesuosituksissaan yhteisöllisyyttä turvallisuuskulttuurin parantamisessa. Hankkeen tutkimustulosten perusteella suositellaan koulujen henkilöstön yhteisöllisyyttä turvallisuuskulttuurin kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi sekä vanhempien ja huoltajien yhteisöllisyyttä lapsensa/holhokkinsa koulupiirin kanssa. Koulujen henkilöstön yhteisöllisyyden kehittämisellä turvallisuuskulttuurin edistämiseksi, hanke viittaa siihen, että sekä arkinen, että koordinoitu keskustelu turvallisuudesta henkilöstön välillä johtaisi todennäköisimmin koulun turvallisuuden jatkuvaan kehittymiseen. Koululaisten vanhempien ja huoltajien yhteisöllisyyttä koulun ympäristössä hanke tarkentaa ja perustelee niin, että vanhemmat ja huoltajat toimisivat kasvatuskumppaneina koulun kanssa ja olisivat sen kautta tietoisia suojattinsa välittömästä koululähipiiristä. Tämän kautta heidänkin tietoonsa tulisi ilmi mahdollisia turvallisuuspoikkeamia ja riskejä, jotka mahdollisesti eivät ole koulun henkilökunnalle näkyvissä.

Poikkeuksellinen nuoruus korona-aikaan -kirjan tutkimuksessa (Kekkonen et al. 2022) korona ajan vaikutuksesta nuorten kokemaan osallisuuteen tuli esiin selvästi se, miten nuorten osallisuuden kokemus väheni vuosina 2019–2022. Tutkimuksen tuloksista näkyi se, miten osallisuusindikaattorin keskiarvot nuorilla oli laskenut vuosien 2019–2022 välillä jokaisessa osa-alueessa, mutta erityisesti eriarvoisuuden kokemuksessa. Vastaajista suurin osallisuuden kokemuksen lasku näkyi sukupuoli-, ja seksuaalivähemmistöillä sekä taloudellisesti ja/tai terveydellisesti heikossa asemassa olevilla. Tutkimus tuo esiin sen, miten huono osallisuuden kokemus usein ruokkii yksinäisyyttä ja masentuneisuuteen taipumista sekä sen kautta huonovointisuutta, joka sitten taas lisää osallisuuden kokemuksen hiipumista ja tilanteesta on syntynyt kielteinen noidankehä. Tutkimuksen tulokset osoittavat tarvetta kaikista heikoimmassa asemassa olevien nuorien tukemisen tarpeeseen, jotta tämä noidankehä voitaisiin keskeyttää. Tutkimus ehdottaa tämän tukemisen

tapahtumista keskittymisellä yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Esimerkiksi lapsiperheiden taloudellisella tukemisella, terveystalvelujen kehittämisellä ja huoltamisella voisi olla positiivinen vaikutus nuorten kokemaan heikkoon osallisuuteen. Tutkimus kuitenkin tuo esiin tarpeen tarkemmalle jatkotutkimukselle, joka keskittyisi vastaajaryhmien sisäiseen koettuun osallisuuteen. Esimerkiksi mitä erityispiirteitä tulee esiin pelkkien nuorten tyttöjen koetussa osallisuudessa verrattuna pelkkien nuorten poikien koettuun osallisuuteen.

5.2 Moniammatillisuus

Jokelan koulusurmien tutkintaraportista (Oikeusministeriö, 2009) selviää, että Jokelan tapahtumiin liittyen kriisiapua saapui Tuusulan kunnalta terveydenhuollosta, nuorisotoimesta, seurakunnasta, Suomen punaisen ristin vapaaehtoisilta, Helsingin SOS-autolta, Hyvinkään mielenterveysseuran kriisikeskukselta, Vantaan kriisikeskukselta ja monien muiden seurakuntien jälkipuintiin koulutettuja työntekijöitä. Pelastakaa Lapset Ry järjesti myös kaksi kriisichattia nuorille, jossa he saivat keskustella ja vaihtaa mielipiteitä joko keskenään tai vapaaehtoisten kanssa. Tapahtuma-aikaan ja välittömästi sen jälkeen Jokelan koulukeskuksen oppilaiden mielenterveyspalveluista vastuussa olivat kouluterveydenhoitaja, kuraattori, psykologi ja koululääkäri, jotka olivat vastuussa samaan aikaan myös muista koulusta. Oli siis selvää, että koulun terveys-, ja oppilas- ja opiskelijahuollon resurssit olivat riittämättömät tapahtuman jälkipuintiin koulun sisällä. Tämän takia kouluun tuotiin moniammatillista apua ulkopuolelta psykologi-, kuraattori- ja nuorisopsykiatriapalveluista. Tuusulan kunta on vain yksi monesta koulualueesta, jolla oppilas- ja opiskelijahuollon resurssit olivat merkittävästi suppeammat kuin mitä sosiaali- ja terveysministeri suositteli. Tämän takia tutkimusraportti suositteli, että oppilas- ja opiskelijahuollon resurssit olisivat jatkossa riittävällä tasolla, jotta työtä voidaan suunnitelmallisesti hoitaa tunnistamalla oppilaiden ongelmia ja ryhtyä tarvittaessa toimenpiteisiin. Raportti suositteli myös nuorisotyön mukaan ottamista yhteistyökumppaniksi oppilas- ja opiskelijahuollon ennaltaehkäisevään työhön. Noin vuosi Jokelan koulusurmien jälkeen Opetusministeriö sekä Opetushallitus myönsi kouluille rahoitusta oppilas- ja opiskelijahuollon kehittämiseen, jossa painopiste olisi moniammatillisuudessa yhteistyössä, joka ylittää koulutusasteiden rajat. Tämän keskeisenä tavoitteena olisi parantaa oppilas- ja opiskelijahuollon palveluiden saatavuutta sekä turvata lasten ja nuorten hyvinvointi ennaltaehkäisevin keinoin. (Oikeusministeriö, 2009).

Kauhajoen koulusurmien tutkintaraportissa (2010) kerrotaan, miten moniammatillinen yhteistyö käynnistyi terveyskeskuksen ylilääkärin ja erikoissairaanhoidon ensiapupsykiatrin johdolla. Ensimmäiset terveydenhoitajat pääsivät nopeasti tapahtumapaikalle ja alkuun tapahtumasta vaikuttuneet saivat apua kunnan kriisiryhmältä, terveydenhoitajilta, sosiaalityöntekijöiltä sekä Kurikan kriisiryhmältä. Lisätyövoimaa ja asiantuntija-apua lähetettiin myös Seinäjoen keskussairaalan kriisipsykologeilta ja Vaasan kriisiryhmältä. Tapahtuman jälkeen nuorisotyöntekijät, kuraattorit ja terveydenhoitajat ryhmittivät moniammatilliseksi asiantuntijaverkostoksi Kauhajoen kaupungissa ja he kokoontuivat säännöllisin väliajoin keskustelemaan nuorten arjen haasteista. He pyrkivät yhteistyön kautta tukemaan nuoria ilman muita päällekkäisyyksiä sekä lisäämään tiedonkulkua. Koulun sisässä suunniteltiin jälkihuoltoa nimetyn jälkihuolto koordinaattorin, opettajien, opinto-ohjaajan, koulupsykologin, kouluterveyshoitajan, kriisipsykologin ja kirkon edustajan voimin. Aluksi jälkihuoltoa suunniteltiin viikoittain, sitten kuukausittain. Rehtorin johdolla toimi toinen ryhmä, joka varmisti jälkihuollon resurssien saannin. Kuten Jokelan koulusurmien jälkeen, tutkintalautakunta suosittelee, että oppilas- ja opiskelijahuollon resursseja lisättäisiin eteenkin mielenterveyden osalta. Raportti tuo esiin, miten kaikissa kouluasteissa on puutteita moniammatilliseen osaamiseen pääsyssä. Opiskelijoiden omat mahdollisuudet vaikuttaa oman toimintansa suunnitteluun oppilas- ja opiskelijahuollossa vaihtelivat merkittävästi koulujen välillä.

Moniammatillisuuteen liittyen ONNI Hankkeen (Lindfors et al. 2024) tutkimukseen perustuvissa toimenpidesuosituksissa ehdotettiin muun muassa turvallisuustiimien perustamista jokaiseen kouluun, koulujen ja sidosryhmien yhteistyön vahvistamista ja koulun toiminnassa mukana olevien tahojen yhteistyön ja tiedonkulun varmistamista. Turvallisuustiimien perustamisen ehdotuksessa hanke painotti sen mukana tulevaa yhteisöllisyyttä, joka tutkitusti rakentaa hyvää turvallisuuskulttuuria. Sen takia jokaiseen kouluun tulisi perustaa tarkasti määritelty osallistava ja yhteisöllinen turvallisuusorganisaatio, johon otetaan mukaan koulun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten ammattilaisten lisäksi koulun oppilaita ja huoltajia yhteisöllisyyden edistämiseksi. Koulujen ja sidosryhmien yhteistyön vahvistamisessa hankkeen tutkimus toi esiin erilaisten turvallisuustoimijoiden ennaltaehkäisevän vaikutuksen koulujen turvallisuuspoikkeamiin, jonka takia turvallisuustoimijoiden, kuten poliisin ja pelastushenkilöstön ja muiden koulun ulkopuolisten

sidosryhmien, näkyvyydellä ja läsnäololla olisi positiivinen vaikutus koulun arkeen. Tutkimuksen kolmas moniammatillisuuteen liittyvä toimenpidesuositus oli se, että yhteistyö rehtorin ja koulun sisäisten, että ulkoisten toimijoiden kanssa, kuten oppilas-, ateria-, ja kiinteistöhuollon kanssa olisi aktiivisempaa palvelujen ja oikea-aikaisen avun saannin edistämiseksi.

Talasan (2009) tutkimuksessa tutkittiin moniammatillista yhteistyötä koulujen ja psykiatrisen sairaanhoidon välillä nuorten vakavien mielenterveysongelmien tunnistamisessa, sekä saada kehittämissuhteita siihen osallistuneilta ammattilaisilta. Tulosten perusteella sekä nuorten vakavien mielenterveysongelmien tunnistuksessa, että psykiatrisen sairaanhoidon työssä toteutui moniammatillisen yhteistyön perustana pidetty asiakaslähäinen toimintatapa. Talasma selittää positiivisia tuloksia kohdatun nuoren ja tämän perheen näkemisenä tasa-arvoisena yhteistyökumppanina, eikä potilaana/asiakkaana sekä ammattilaisten valmiudesta löysätä klassisia ammattirooleja ja toimia osana tiimiä. Yhteistyöhön vaikutti negatiivisesti koettu kiire, jonka takia joidenkin nuorten auttaminen koettiin jääneen niukaksi ja keskeneräiseksi. Yhteistyön alussa huomattiin myös, miten oppilas- ja opiskelijahuollon ja psykiatrisen sairaanhoidon toimintatavat ovat niin erilaiset, että yhteistyö vaati ammattilaisilta työtapojen uudelleen tarkastelua ja toisiinsa sovittelua.

5.3 Valintakriteerit

Kauhajoen ja Jokelan koulusurmien tutkintaraportit haettiin Googlen hakukoneen kautta kirjoittamalla hakukenttään ”Kauhajoen koulusurmien tutkintaraportti” ja ”Jokelan koulusurmien tutkintaraportti”. Näin löydettiin Opetusministeriön sivulle, josta kyseiset raportit löytyivät.

Jotta saisimme mahdollisimman hyvän kuvan kouluja koskevien kriisien vaatimuksista ja sisällöistä, etsimme tutkimus materiaalia Jokelan ja Kauhajoen koulusurmista, sillä tiesimme niiden tutkimusten olleen laajoja. Löysimme niistä molemmista tutkimusraportit. Tämän lisäksi täydensimme tausta tutkimusta kolmella muulla tutkimuksella. Näiden halusimme käsittelevän koulujen kriisejä yleisellä tai laajalla otteella, joten rajasimme haun kouluyhteisöä koskeviin kriiseihin. Tämän jälkeen rajasimme haun vielä

suomenkielisiin tutkimuksiin ja Suomessa sijaitseviin kouluihin, jotta se antaisi mahdollisimman realistisen kuvan suomen koulujen sisällä tapahtuvien kriisien tekijöihin. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Aiempaan tutkimukseen valittujen tutkimusten kriteerit ja hylkyperusteet

Valintakriteerit	Hylkyperusteet
Tutkimukset tai tutkintaraportit, jotka käsittelevät koulun kriisiä tai siihen varautumista	Kriisi eivät liittyneet kouluun tai oppilaaseen Käsittelee ulkomaalaisia kouluja
Tutkimukset, jotka käsittelevät kouluyhteisön kriisiä	Kirjoitettu muulla kielellä kuin suomeksi
Käsittelee suomalaisia kouluja	Tutkimukset on tehty ennen Jokelan ja Kauhajoen koulusurmia
Tutkimukset on kirjoitettu suomeksi	
Tutkimukset ovat tehty Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen	

6 Tutkimuksen tavoite

Opinnäytetyössämme tavoite selvittää oppilas- ja opiskelijahuollon mahdollisuuksia käyttää sosiaalipedagogisia menetelmiä ja moniammatillisia mahdollisuuksia koulua koskevissa kriisissä. Tämän lisäksi pyrimme löytämään mahdollisia kehitysideoita ja kehityksen tarpeen kohteita oppilas- ja opiskelijahuollon kriisivalmiudesta sosiaalipedagogian ja moniammatillisuuden alueilta. Tämä tavoite on tarkoitus saavuttaa käyttäen kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, johon valitsimme yhteensä kymmenen aikaisempaa tutkimusta, joista pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten oppilas- ja opiskelijahuolto voi hyödyntää sosiaalipedagogista työtettä kriisien käsittelyssä?

2. Minkälaisia mahdollisuuksia oppilas- ja opiskelijahuollolla on hyödyntää moniammatillista yhteistyötä sekä koulujen sisällä että kouluyhteisön ulkopuolisten toimijoiden kanssa kriiseissä?

7 Teoreettinen viitekehys

Tässä kappaleessa kuvailemme opinnäytetyömme teoreettisen viitekehysten. Valitsimme sosiaalipedagogisen työtteen ja moniammatillisen yhteistyön.

7.1 Sosiaalipedagoginen työote

Kun valitaan konkreettiset työmenetelmät sosiaalipedagogisessa työssä, ne tulee valita aina tilanteen tarpeen mukaisesti ja oma osaaminen vaikuttaa työmenetelmien valintaan. Kuviossa 1 näkyy sosiaalipedagogisen työn ominaispiirteet, johon kuuluu kohtaaminen, osallistuminen, yhteisöllisyys, toiminnallisuus, luovuus, teorialähtöinen reflektointi sekä työ, joka näkee yksilön yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Sosiaalipedagoginen työ ei koostu yksittäisistä elementeistä, vaan ne yhteen kokoavana kokonaisuutena, jota pedagogiikka yhdistää. Työ tukee kasvua, ihmisen persoonallista kehitystä, sosiaalista kasvua, sivistystä ja oppimisen mahdollistamista ja edistämistä elämänvaiheen eri tilanteissa. Pedagogiikan tarkoitus on paremman tavoittelu, mahdollisuuksien tukeminen hyvinvoinnin edistämiseksi, pahoinvoinnin ehkäiseminen ja lievittäminen sekä eriarvoisuuden kyseenalaistaminen ja sen tekeminen näkyväksi. (Nivala & Ryyänen, 2019. s.186, 229–230).



Kuvio 1. sosiaalipedagogisen työn ominaispiirteet. (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 230)

Dialogisessa kohtaamisessa on olennaista, miten ja millaisen suhteen työntekijä rakentaa asiakkaidensa kanssa. Tapa kohdata sekä niiden merkitykset ja kokemukset voivat joko tukea tai tukahduttaa ihmisten kasvua. Sosiaalipedagogiikassa dialogi ymmärretään suhteena ja vuorovaikutuksen tapana, joka muodostuu avoimuudesta, läsnäolosta, tasa-vertaisuudesta, keskinäisestä kunnioituksesta ja hyväksynnästä. Työntekijän kuuluu nähdä ihminen ihmisenä eikä tietyn kategorian edustajana tai ongelman leimaamana. Yhdessä asiakkaan kanssa pyritään ymmärtämään asiakkaan elämäntilannetta, näkemään mahdollisuutensa, tukea tavoitteidensa löytämisessä ja voimavarojensa tunnistamisessa. (Nivala & Ryyänen. 2019. s.190–191)

Työntekijän tulee ymmärtää kasvatuksellisen ulottuvuuden erityisyys ja miten se sosiaalipedagogisessa kohtaamisessa tulee rakentua. Sitä voi lähestyä esimerkiksi **pedagogisen suhteen** käsitteen avulla. Pedagoginen suhde tarkoittaa erityislaatuista suhdetta, joka on sosiaalipedagogiikan kasvatuskäsitteestä tavoiteltavaa. Se kahdenvälinen ja kunnioitettava kasvatuksellinen suhde. Lähtökohdat pedagogiseen suhteeseen ovat kasvavan yksilön kokemukset sen sijaan, että se perustuisi kasvattajan odotuksiin. Pedagoginen suhde perustuu vapaaehtoisuuteen eikä sitä voi pakottaa. Kasvattajan tulee kunnioittaa kasvavan autonomiaa, koska auktoriteettiasema on perusteltu niin kauan kuin kasvava sallii sen.

Pedagoginen suhde perustuu kunnioituksen lisäksi luottamukselle, joustavuudelle, herkkyydelle ja vastavuoroisuudelle, sillä ne mahdollistavat kasvattajaa huomioimaan kasvavan yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet. (Nivala ja Ryyänen, 2019, s.115–116, 192).

Sosiaalipedagogiseen työotteeseen kuuluu myös ihmisen **toimijuuden ja osallisuuden tukeminen**. Se tarkoittaa että, ihminen nähdään subjektina objektin sijaan, toisin sanoen häntä ei nähdä toimenpiteiden kohteena, vaan tuetaan osallistumista niihin valintoihin, jotka koskevat omaa elämää eikä asioita päätetä hänen puolestaan. Voidaan puhua myös itseapuun auttamisesta, jolloin asiakasta autetaan mahdollisuuksien ymmärtämisessä ja hyödyntämisessä vaikuttaakseen omaan elämäänsä. Itseapuun auttamisen sijasta voidaan puhua myös **voimaantumisesta**, joka tarkoittaa sitä, että ihmisellä on mahdollista löytää sekä itsestään että ympäristöstään voimavaroja. Voimaantumisen kokemukseen vaaditaan sekä ihmisen oma osallistuminen että aktiivinen rooli valinnoissa koskien omaa elämää, sillä se johtaa siihen, että ihmiselle syntyy käsitys omasta toimijuudesta ja tunne-elämän hallittavuudesta sekä merkityksellisyydestä. Voimaantumisen myötä vahvistuu myös ihmisen elämänhallinta. (Nivala & Ryyänen, 2019 s.196–198).

Yhteisöllisyys on sosiaalipedagogisen työotteen tärkeä työn väline, jolla tavoitellaan luoda suhteita ihmisten välille sekä auttaa heitä liittymään tai palaamaan ympärillä oleviin yhteisöihin. Yksi keinoista, jolla päästä tavoitteeseen on mahdollistaa yhteistoiminta sekä tukea häntä lähtemään mukaan toimintaan. Vaikka yhteisöllisyydessä on paljon pedagogisia mahdollisuuksia, on hyvä muistaa myös yhteisöjen ongelmat, kuten syrjiminen, alistaminen ja vihamielisyys ulkopuolisia kohtaan. Sosiaalipedagogisessa työssä pyritään edistämään ns. ”aitojen yhteisöjen” kehittymistä, eli toisin sanoen huomio kiinnittyy vuorovaikutukseen yhteisöjen sisällä, jolloin pyrkimys on edistää ja että yhteisöt tukevat jäsentensä kasvua sekä toimivat yhteiselämän ympäristönä. Yhteisöllisyys voi näyttäytyä esimerkiksi kehittämällä vertaisyhteisöjä tai kehittää yhteisöllistä toimintatapoja- tai kulttuuria erilaisissa organisaatioissa, kuten esimerkiksi oppilaitoksissa. (Nivala & Ryyänen, s.204).

Sosiaalipedagogisella työotteella asioita ei käsitellä pelkästään keskustelemalla, vaan tarvitaan myös **toiminnallisuutta ja luovuutta**, sillä ajatellaan, että opitaan myös tekemällä.

Usein kyseessä on yhteistoiminnallinen työtapa, eli tehdään yhdessä. Lähtökohdat ovat yhteisesti tunnistetussa tarpeessa, jossa lähdetään kohti yhdessä sovittuja päämääriä sekä hyödynnetään kaikkien mukana olevien osaamista ja osallistumista. Yhteistoiminnallisia prosesseja voidaan toteuttaa monenlaisissa toimintaympäristöissä joko lyhyt- tai pitkäkestoisesti. Prosessissa voidaan hyödyntää sekä elämyksellisiä sekä luovia elementtejä. Toisaalta työntekijällä kuuluu olla tietty kriittisyys valitsemiinsa menetelmiin, sillä niiden kuuluu olla valittu tilannekohtaisesti, jotta ne palvelevat työn päämääriä ja osallistujien tarpeita ja toiveita. Työntekijällä kuuluu olla herkkyys tunnistaa mitkä menetelmät saavuttavat parhaiten työn tavoitteet. (Nivala & Rynänen, 2019. s. 209–210, 216).

Teorian ja käytännön läheinen suhde kuuluu myös sosiaalipedagogiseen työotteeseen, josta reflektiivisyys on näiden yhdistämisen keskeinen työväline. **Reflektion** avulla kiinnitetään tieto teoriaan. Reflektiota harjoitetaan niin toiminnan aikana kuin pysähtyen arvioimaan työtä ja sen vaikutuksia, sillä reflektio saa työstä aidosti sosiaalipedagogista. Parhaiten reflektio onnistuu muun työyhteisön kanssa. Sosiaalipedagogista toimintaa voidaan tarkastella ja pohtia yhdessä, koska yhdessä refleктоiminen auttaa käsittelemään kokemuksia laajemmasta näkökulmasta, jolloin se voi tukea osallistujien persoonallista kehittymistä. Tällöin reflektioijat oppivat myös tuntemaan paremmin omat vahvuutensa, heikkoutensa sekä tapansa reagoida ja toimia. **Tutkimuksellisuus** on myös osana työn ja käytännön yhteensovittamisessa, sillä tiedon hankkiminen eri aineistoista ja perehtymällä niihin muodostetaan käsitys toimintaympäristöstä ja analysoidaan sitä. Keskustelut, omat havainnot, erilaiset kirjalliset dokumentit ja muu kirjallinen aineisto ovat tärkeää aineistoa. (Nivala & Rynänen, 2019. s.219–220).

Sosiaalipedagoginen työ on aina jollakin tavoin **kolmitasoista**, jossa huomioidaan **yksilö**, **yhteisö** sekä **yhteiskunta** ja ne ovat mukana eri tavoin. Sosiaalipedagogisessa työssä ei keskitytä vain yhteen aspektiin, kuten yksittäisten ihmisten kanssa toimimiseen, yksilön kasvun tukemiseen kuten ei myöskään ainoastaan yhteisöjen kanssa toimimiseen, jossa pyritään vahvistamaan yhteisöllisyyttä eikä fokus ole vain yhteiskunnallisissa asioissa. Se on työtä, joka näkee yksilön kuuluvan eri yhteisöihin ja yhteiskuntaan. (Nivala & Rynänen, 2019. s.224).

7.2 Moniammatillinen yhteistyö

Sosiaalialli- ja terveysalalla termiä “moniammatillisuus” käytetään melko epämääräisesti ja sillä voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia asiakas- ja potilastyön tilanteita. Mönkkösen et al., (2019, s.15–16) mukaan sosiaali- ja terveysalalla käytetyistä yhteistyötä kuvaavista ilmaisuista ”yhteistoiminnallisuus” ja ”jaettu asiakkuus” sisäistävät moniammatillisen työn tavoitteet parhaiten. Ammatillisilla on myös yleistynyt “rajapintojen” käsite moniammatillisesta työstä puhuttaessa, sillä se on työtä, jossa työn kuva sijoittuu jokaisen eri ammattilaisen työtehtävien välimaastoon. Moniammatillisia käytäntöjä sosiaali- ja terveysalalla on tutkittu 1960-luvulta lähtien ja sen aikana moniammatillisesta yhteistyöstä on rakennettu useita teoreettisia malleja. (Mönkkönen et al., 2019. s.18–19).

Vuonna 2003 Laura Bronstein selvitti laajan kirjallisuuskatsauksen pohjalta tehdyssä tutkimuksessaan, että millaisen moniammatillisen työskentelyn tulisi olla, jotta se olisi mahdollisimman toimivaa sosiaalityön näkökulmasta. Tutkimuksensa perusteella Bronstein esittää viisi osa-aluetta, jotka rakentavat moniammatillisen työskentelyn hyödyt. Nämä ovat **keskinäinen riippuvuus, uudelleen luodut ammatilliset toimintatavat, joustavuus, tavoitteiden yhteinen omistajuus ja prosessin reflektointi**. Näiden lisäksi Bronstein nimeää vielä neljä tekijää, jotka vaikuttavat moniammatilliseen työskentelyyn. Nämä ovat **ammattillinen rooli, rakenteelliset tekijät, persoonalliset tekijät sekä yhteinen historia**. (Mönkkönen et al., 2019. s.18–19).



Kuvio 2. Bronsteinin jäsentely moniammatillisen työskentelyn osa-alueet. (Mönkkönen et al., 2019. s.19).

Keskinäisellä riippuvuudella tarkoitetaan jokaisen moniammatillisessa ryhmässä työskentelevän kykyä ymmärtää ja osata oma roolinsa, pysyä siinä ja luottaa muiden ammattilaisten kykyyn tehdä sama. Kun tämä on saavutettu moniammatillisessa ryhmässä, **uudelleen luodut ammatilliset toimintatavat** voivat toteutua. Näillä tarkoitetaan niitä laajemman tason ohjeistuksien, palvelujen ja toimintakäytäntöjen uudistuksia, jotka usein syntyvät moniammatillisessa työskentelyssä ja tuovat asiakkaalle suuremman hyödyn aiempaan verrattuna. Kolmas osa onnistuneelle moniammatilliselle työskentelylle Bronsteinin mallin mukaan on **joustavuus**. Tällä hän tarkoittaa mahdollisuuksia omaksua uusia rooleja ja taitoja yhteistyössä, joita yksin tai saman ammatin ammattilaisten kanssa ei välttämättä omaksuta. **Tavoitteiden yhteisellä omistajuudella** tarkoitetaan sitä, että ammattilaisilla, asiakkailla ja muilla yhteistyössä mukana olevilla on jaettu vastuu työskentelyn tavoitteista sekä niiden saavuttamisesta koko prosessin ajan. Viimeinen hyvän moniammatillisen työskentelyn osa-alue Bronsteinin mukaan on **prosessin reflektointi**, jota moniammatillisen tiimin tulisi tehdä päättäneiden asiakasprosessien jälkeen. Tämän avulla he voivat oppia asiakkuuden ajan tapahtumista ja sen lopputuloksista tulevaisuutta varten. (Mönkkönen et al., 2019. s. 19–20).

Bronsteinin neljästä tekijästä, jotka vaikuttavat moniammatilliseen työskentelyyn ensimmäinen on **ammattillinen rooli**. Tutkimuksen mukaan moniammatillista yhteistyötä

tehtäessä vain henkilöllä, jolla on vahva ammatillinen identiteetti, kykenee työskentelemään muiden ammattilaisten kanssa ilman epävarmuutta omasta tietotaidostaan ja tuomastaan panoksesta tiimiin. Toinen tekijä on **rakenteelliset tekijät**. Tällä Bronstein tarkoittaa esimerkiksi organisaation sisäistä kulttuuria, johdon suhtautumista yhteistyöhön sekä työskentelyn ajan ja paikan rajoitteita, joilla on aina ainakin pieni vaikutus moniammatilliseen yhteistyöhön. **Persoonallisilla tekijöillä** Bronstein viittaa yksittäisten henkilöiden tapaan olla vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin, joilla voi olla joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus yhteistyöhön. Esimerkiksi onko joku tiimin jäsen tottunut olemaan aina johtamisasemassa tai toinen, joka on aina ollut johdettavana. **Yhteisellä historialla** moniammatilliseen yhteistyöhön vaikuttavan tekijänä viitataan vanhoihin positiivisiin ja/tai negatiivisiin kokemuksiin mitä tiimin jäsenillä on toisistaan, niiden aiheuttamiin ennakkokäsityksiin ja niiden vaikutuksiin yhteistyöhön. (Mönkkönen et al., 2019. s. 20).

8 Tutkimuksen menetelmällisyys

Tämä opinnäytetyö tehtiin laadullisena tutkimuksena, joka tunnetaan myös nimellä kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen määritelmä ei ole täysin selvä, sillä monet eri tutkimukset ja tutkijat, jotka tekevät laadullisia tutkimuksia, antavat sille erilaisia ja toistensa kanssa ristiriitaisia määritelmiä (Tuomi, & Sarajärvi, 2013. s. 9–10). Aurini, et al., (2022, s. 6–9) tuovat kirjassaan esiin vuonna 2019 tehdyn yrityksen etsiä laadullisen tutkimuksen määritelmää erottelemalla sitä määrällisestä (kvantitatiivisesta) tutkimuksesta. Tutkimuksessa tuli esiin miten laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan tutkimuksessa esiin tulleita poikkeuksia ja muuttujia tarkemmin, missä määrällinen pyrkii vaan löytämään ne. Tutkimuksen lopullinen määritelmä laadulliselle tutkimukselle on se, että laadullinen tutkimus on iteratiivinen prosessi, jossa tieteellistä ymmärrystä pyritään parantamaan tekemällä uusia merkittäviä erotteluja, jotka syntyvät pääsemällä lähemmäksi tutkittavaa ilmiötä. Tuomen ja Sarajärven opas (2013, s.17) laadullisen tutkimuksen tekemiseen suosittelee laadullisen tutkimuksen tekijän määrittelevän itse mitä hän tarkoittaa laadullisella menetelmällä, sen hankalan määrittelyn vuoksi. Siksi kun me sanomme laadullinen tutkimus, tarkoitamme tutkimuksen materiaalin laadun priorisoimista määrään.

8.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Voidaan sanoa, että kuvailevan kirjallisuuskatsauksen päämääränä on saada vastauksia siihen mitä tietystä aiheesta jo tiedetään, tai kuvailla aiheen keskeisiä käsitteitä sekä niiden välisiä suhteita. Kuvaileva kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan tunnistaa, vahvistaa tai kyseenalaistaa aikaisemman tutkimuksen esille tuomia kysymyksiä tai tunnistamaan tiedon ristiriitoja sekä kysymysaukkoja, jotka ovat tulleet esiin aikaisemmasta tiedosta. Tämän menetelmän avulla voidaan löytää uusia ja erilaisia näkökulmia aiheeseen. (Kangasniemi et al. 2013, s.294).

Kuvailemassa kirjallisuuskatsauksessa kootaan, kuvaillaan ja jäsennetään aikaisempaa tutkimusta, eli voidaan sanoa, että sen luonne on aineistolähtöinen. Tämän menetelmän vahvuutena voidaan pitää sitä, että se sisältää argumentoitavuutta ja sen avulla voidaan perustellen ohjata tarkastelevat asiat ennalta päätettyihin kysymyksiin. Menetelmän avulla on mahdollista saada uusia näkökulmia tutkimuskohteena olevaan ilmiöön. (Kangasniemi et al. 2013. s.289–299)

Tutkimuskysymys on keskeinen ja koko tutkimusta ohjaava elementti kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa. Usein se on laaja tai on luonteeltaan käsitteellinen ja teemoiltaan/ilmiöiltään abstraktinen. Usein ennen kysymyksen muotoilua tarkastellaan alustavasti aikaisempaa tutkimusta, joka auttaa tutkimuskysymyksen muotoilussa. Tämä auttaa tutkimuskysymyksen määrittelyssä ja siten liitetään laajempaan käsitteelliseen ja teoreettiseen kehykseen. Onnistunut tutkimuskysymys on tarpeeksi täsmällinen ja rajattu, jotta syvälinen tarkastelu onnistuisi. (Kangasniemi et al. 2013. s.294–295).

Työmme vastaa kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, koska työmme on aineistolähtöinen. Pyrimme tiedon ja aineiston kautta kokoamaan, kuvailemaan ja jäsentämään tietoa, jonka pohjalta etsimme uusia näkökulmia tutkimuskysymyksiimme. Olemme rajanneet tutkimuskysymysemme mahdollisimman täsmällisiksi, jotta pääsemme syvällisempään analyysiin. Vaikka Kangasniemi et al. (2013, s.294–295). sanookin että usein tutkimuskysymykset muotoutuvat aikaisemman tutkimuksen perusteella, meillä oli jo valmiiksi pääteyt tutkimuskysymykset ennen aiempaan tutkimukseen perehtymistä. Tutkimuskysymyksemme kuitenkin täsmentyi aiemman tutkimuksen perusteella.

8.2 Tiedonkeruu

Tutkimuskysymys ohjaa aineiston valintaa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa, koska valitun aineiston halutaan vastaavan tutkimuskysymykseen. Aineistoa valitessaan on pidettävä mielessä, että kuvaileva kirjallisuuskatsaus on aineistolähtöinen ja sen pohjalta pyrkii ymmärtämään ilmiötä. Sekä aineiston valinta että sen analyysi ovat molemmat aineistolähtöisiä ja tapahtuvat osittain rinnakkain. (Kangasniemi et al. 2013. s.295)

Aineisto koostuu aikaisemmin julkaistuista tutkimuksista, jotka ovat oman tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja. Usein tähän liittyy myös kuvailu siitä, kuinka aineisto haettiin. Tämä tapahtuu useimmiten elektronisten tietokantojen kautta tai manuaalisella haulla muista tieteellisistä julkaisuista. Yleensä valittu aineisto koostuu viimeaikaisesta tutkimuksesta, mutta tärkein kriteeri aineistoa valittaessa on se, että aineiston avulla voidaan tarkastella aihetta ilmiömäisesti ja tarkoituksenmukaisesti suhteessa valittuun kysymykseen. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa voidaan käyttää muutakin aineistoa kuin vain tutkimuksia, jos se on kysymykseen nähden perusteltua. (Kangasniemi et al. 2013. s.295–296).

Aikaisempi menetelmäkirjallisuus ei ole yksimielinen siitä, kuinka hakuprosessi tulee hoitaa kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa. Aineistoa voidaan kerätä kahdella eri tavalla, jotka poikkeavat hieman toisistaan, nämä ovat implisiittinen tai eksplisiittinen valinta. Vaikka molemmissa menetelmissä aineisto haetaan merkityksellisistä lähteistä, niiden systemaattisuus ja tapa raportoida näyttävät erilaisilta. Implisiittisessä menetelmässä ei raportoida erikseen käytettyjä tietokantoja tai valintakriteereitä. Sen sijaan huomio keskittyy luotettavuuteen ja osuvuuteen aineistoa valitessa ja se tuodaan raportoinnissa esille, eli toisin sanoen, lähdekritiikki kuvataan aineiston käsittelyssä ja aineiston esittelyssä. Eksplisiittinen tapa sen sijaan muistuttaa systemaattista kirjallisuuskatsausta raportointitavaltaan, koska siihen sisältyy tapa raportoida suhteellisen tarkasti valintaprosessin eri vaiheet. Eksplisiittisen menetelmän mukaan aineisto valitaan samoin kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa manuaalisesti valinnan mukaan eri lehdistä ja tietokannoista sekä siinä käytetään sekä aika- että kielirajoituksia. Tutkimuskysymys ohjaa hakuja, joten aika- ja kielirajoituksista voidaan poiketa kesken kaiken, jos se on perusteltua kysymyksen vastauksen saamiseksi. (Kangasniemi et al. 2013. s.295–296).

Menetelmämme vastaa eksplisiittistä menetelmää, sillä olemme tehneet haustamme taulukon, jossa selviää käytetyt tietokannat, hakusanat, osumien määrä sekä valitut tutkimukset. Olemme tämän lisäksi tehneet kielirajauksen suomenkielisiin tutkimuksiin, koska sillä tavalla tutkimukset suuremmalla todennäköisyydellä käsittelee suomalaisia kouluja ja suomalaista oppilas- ja opiskelijahuoltoa. Haimme kirjallisuuskatsauksemme tutkimukset *Google scholarista* hakusanoilla “koulu, kriisi, opiskelijahuolto ja YAMK”. saimme aluksi 185 tutkimusosumaa, joista löysimme vain kahdeksan tutkimukseemme soveltuvaa vuoden 2009 jälkeistä tutkimusta. Tämän jälkeen teimme toisen haun, jossa poistimme hakusanan “YAMK” ja lisäsimme hakusanat “raportti, tutkimus ja –site:theseus.fi”. Tällä haulla saimme 233 tutkimusosumaa, joista valitsimme kaksi tutkimusta. (Liite 3.)

8.3. Valintakriteerit

Aineisto valittiin sen pohjalta, kuinka hyvin se vastasi tutkimuskysymykseen. Toisin sanoen, millä tavalla ne auttoivat tutkimuskysymyksen täsmentämisessä, jäsentelyssä tai miten ne kritisoivat tutkimuskysymystä tai avaavat sitä, kuten myös mikä on aineiston näkökulma aiheeseen tai niiden abstraktiotaso sekä miten ne liittyvät muuhun kirjallisuuteen. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kysymys määrittää, kuinka laaja kirjallisuusaineisto valitaan. Yleensä valittu aineisto koostuu viimeaikaisesta tutkimuksesta, mutta tärkein kriteeri aineistoa valittaessa on se, että aineiston avulla voidaan tarkastella aihetta ilmiömäisesti ja tarkoituksenmukaisesti suhteessa valittuun kysymykseen. (Kangasniemi et al. 2013. 295–296).

Valintakriteerimme perustuivat yllä kuvattuun eksplisiittiseen aineiston keruuseen. Toisin sanoen aineiston keskeinen valintaperuste oli niiden sisältö ja suhde muihin valittuihin aineistoihin. Keskeisin painoarvo oli nimenomaan aineiston sisällössä eikä ennalta sovitussa ehdoissa. Toisin sanoen aineistoa valittaessa reflektointiin jatkuvasti aineiston sisällön suhde omiin tutkimuskysymyksiimme, jolloin myös tutkimuskysymykset ja valitut aineistot tarkentuivat hakuprosessin aikana. (Kangasniemi et al. 2013. s.296). Käytännössä valintaprosessimme alkoi siitä, että takarajaksi tutkimuksellemme asetimme vuoden 2009, jotta kaikki tutkimukset olisivat tehty Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien

jälkeen. Seuraavaksi tutkimukset tuli vielä rajata tieteellisiin tutkimuksiin, eli tutkimusten tuli olla vähintään ylemmän korkeakoulun tasoisia tutkimuksia tai muita tieteellisiä tutkimuksia. Tämän jälkeen emme tehneet suurempia rajoituksia. Halusimme tutkimusten vielä olevan suomenkielisiä ja koskevan suomalaisia kouluja, jotta saamme mahdollisimman realistisen kuvan suomalaisten koulujen käytänteistä. (Taulukko 2.)

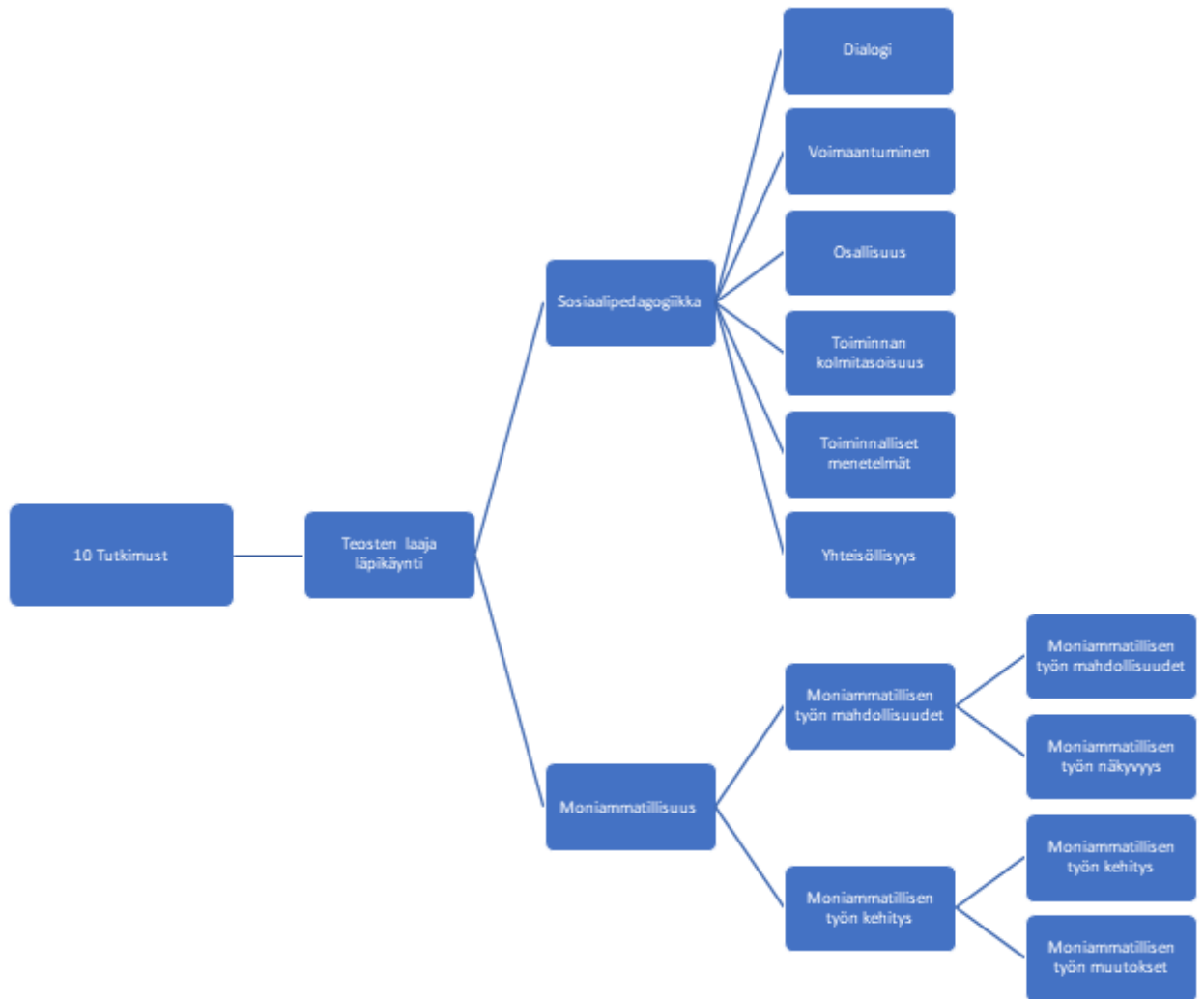
Taulukko 2. Kirjallisuuskatsauksen valintakriteerit ja hylkyperusteet

VALINTAKRITEERIT	HYLKYPERUSTEET
Tutkimukset käsittelevät Suomalaisia kouluja	Tutkimukset käsittelevät ulkomaalaisia/muun maan kouluja
Tutkimukset on kirjoitettu suomeksi	Tutkimukset ovat tehty muulla kielellä kuin suomi
Tutkimukset ovat tehty Jokelan ja Kauhajoen kulusurmien jälkeen (2009)	Tutkimukset ovat tehty ennen Jokelan ja Kauhajoen koulusurmia (2009)
Tutkimukset ovat tieteellisiä tutkimuksia, YAMK, Maisteri tai ProGradu töitä	Tutkimukset eivät olleet tieteellisiä tutkimuksia tai olivat alemman korkeakoulun/Kandidaatin tason töitä

8.4 Sisältöanalyysi

Aikaisempien tutkimuksien tarkastelu mahdollistaa uusien tulkintojen syntymisen, mutta se ei tarkoita sitä, että alkuperäistä tietoa muutetaan, vaan enemmän sitä, että se yhdistyy muuhun olennaiseen tietoon. Valitun aineiston kautta luodaan jäsennelty kokonaisuus. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen analyysissä ei siis referoida, siteerata eikä raportoida alkuperäistä aineistoa. Toisin sanoen esittelemisen sijaan tavoitellaan aikaisempaan aineistoon perustuvaa vertailua sekä analyysiä heikkouksista ja vahvuuksista perustuen aikaisempaan tietoon ja päätelmien tekemistä aineiston pohjalta. Toisin sanoen on myös tärkeää pohtia tuloksia. Keskeiset tulokset kootaan ja tiivistetään sekä voidaan hahmotella tulevaisuudennäkymiä, kuten haasteita ja kysymyksiä, sekä sen pohjalta esitellä jatkotutkimushaasteita ja johtopäätöksiä. Valitusta aineistosta etsitään tärkeitä asioita liittyen ilmiön kuvailemiseen ja ilmiötä voidaan kuvata eri teemojen tai kategorioiden kautta tai suhteessa näihin teemoihin, käsitteisiin tai teoreettisiin lähtökohtiin. (Kangasniemi et al. 2013. s.296–297).

Sisältöanalyysin alussa kymmenen tutkimusta käytiin laajasti läpi. Ensin tästä läpikäynnistä kirjattiin ylös löydettyjä teoreettiseen viitekehukseemme soveltuvia löydöksiä ja ne jaoteltiin ensin sosiaalipedagogisiin löydöksiin sekä moniammatillisiin löydöksiin. Tämän jälkeen molemmat ottivat yhden aihepiirin mihin keskittyä, eli toinen valitsi sosiaalipedagogiikan ja toinen moniammatillisuuden. Tässä vaiheessa molemmat perehtyivät syvemmin ensimmäisessä tutkimusten analyysistä löydettyihin sosiaalipedagogisiin ja moniammatillisuuteen liittyviin löydöksiin pyrkien löytämään vielä mahdollisesti lisää kriisiin liittyvää materiaalia. Nopeasti kuitenkin ilmeni, ettei tutkimuksissa ole montaa suoraa yhteyttä kriiseihin, joten päätimme kirjata kaiken mahdollisen sosiaalipedagogiikasta sekä moniammatillisuudesta ja myöhemmin pyrkiä liittämään ne kriiseihin pohdintaosiossa. Sosiaalipedagogiikan pystyi jakamaan kuuteen osioon, jotka olimme alleviivanneet teoreettisessa viitekehyksessä, eli dialogisuuteen, voimaantumiseen, osallisuuteen, toiminnan kolmitasaisuuteen, toiminnallisiin menetelmiin ja yhteisöllisyyteen. Moniammatillisuuden osiota tehdessämme tutkimusmateriaalista tuli selvästi sen jakautuminen moniammatillisiin mahdollisuuksiin ja kehittämiseen. Kuitenkin vielä tarkemman analyysin jälkeen näissäkin alaluokissa oli selvästi kaksi eri teemaa, jolloin ne jakautuivat vielä kerran kahteen eli yhteensä neljään alaluokkaan, jotka ovat moniammatillisen työn mahdollisuudet, moniammatillisen työn näkyvyys, moniammatillisen työn kehitys ja moniammatillisen työn muutokset. (Kuvio 3)



Kuvio 3. Sisältöanalyysi prosessin kuvaus.

8.5 Luotettavuus ja eettisyys

Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa korostuu tutkijan eettisyys tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tämä johtuu siitä, että kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aiemman tutkimuksen valintamahdollisuudet ovat niin laajat, että tutkija tekee tiedostamattakin valintoja tutkimuksien mukaan ottamisessa poissulkemisessa. Tämä tuo eettisen näkökulman siitä, että tutkimus on ainakin jollain tavalla kapeakatseinen aiheen kanssa. Tutkimuskysymyksen eettisyys näyttäytyy mikä näkökulma valitaan ja kuinka subjektiivisena tutkija pysyy taustatyössään. Valitessaan aineistoa näyttäytyy tutkimuseettiset näkökulmat raportoinnin oikeudenmukaisuudessa, tasavertaisuudessa ja rehellisyydessä. Eettisyys ja luotettavuus kävelevät käsikädessä, jolloin prosessin läpinäkyvyydellä ja johdonmukaisella etenemisellä tutkimuskysymyksen valinnasta johtopäätöksiin voidaan parantaa sekä

tutkimuksen eettisyyttä ja sen luotettavuutta. Luotettavuuden turvaamiseksi on tärkeää, että tutkimuskysymys on selkeästi muotoiltu ja teoreettinen tausta on tarkemmin kuvailtu. (Kangasniemi et al. 2013. s.297–298).

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen luotettavuuden arvioimisessa ja läpinäkyvyyden kannalta on tärkeää selkeästi kuvata menetelmäosio. Luotettavuutta arvioidessa fokus on aineiston perusteiden kuvaus. Aineiston valinnan tapa liittyy tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Luotettavuuden lisäämiseksi eksplisiittisessä tavassa on tärkeää kuvata aineiston valinta, koska jos aineiston valinnan kuvaus on jätetty pois tai jos se on puutteellinen, heikentää tutkimuksen kokonaisvaltaista luotettavuutta. Se voi johtaa siihen, että tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset voidaan kyseenalaistaa ja täten aineiston potentiaalia ei välttämättä voida hyödyntää. Luotettavuus voi kärsiä myös siitä, että analyysissä on liian ohut side teoreettiseen taustaan, tutkimustulosten tarkastelu liian yksipuolisesti tai niitä tarkastellaan vain valikoidusti, fokus on tutkijoissa eikä itse tutkimuksessa tai jos jää ajattelemaan vain nykytilannetta ja siten jättää pois tulevaisuuden tutkimuskohteet. (Kangasniemi et al. 2013. s.297–298).

Koska aineiston valinta, keruu ja kuvailun rakentaminen on subjektiivinen menettelytapa, voi se johtaa erilaisiin johtopäätöksiin, vaikka eri tutkijat käsittelevät samoja aiheita. Johtopäätösten luotettavuuteen vaikuttaa se, onko kritiikki ja johtopäätöksen yhdenmukaisia ja samansuuntaisia vaiko eivät. Myös heikosti perustellut väitteet vaikuttavat johtopäätöksien luotettavuuteen. (Kangasniemi et al. 2013. s.297–298).

Kun etsimme tutkimukseemme aineistoa, saimme hakusanoillamme ”koulu, kriisi, oppilas- ja opiskelijahuolto, YAMK,” 185 osumaa, joista valitsimme kahdeksan. Ajanjaksoksi laitettiin, että tutkimukset on tehty vuoden 2009 jälkeen. Hakusanoilla ”koulu, kriisi, oppilas- ja opiskelijahuolto, raportti, tutkimus, -site:theseus.fi”, josta tuli 233 osumaa, joista valitsimme kaksi tutkimusta. Luotettavuuden ja eettisyyden kannalta tämä merkitsee, että meillä on ollut vastuu siitä, mitkä tutkimukset valittiin ja siinä on väistämättä meidän subjektiiviset näkemyksemme aiheeseen, vaikka olemme pyrkineet objektiivisuuteen. Luotettavuuden lisäämiseksi olemme kuvailleet aineiston keruun,

valintakriteerit sekä analyysimenetelmämme, jotka rakentavat tutkimuksen luotettavuuden perustan.

9 Tutkimuksen tulokset

Tässä osiossa käsittelemme kirjallisuuskatsauksesta ilmenneitä olennaisia tuloksia liittyen tutkimuskysymyksiimme.

9.1 Sosiaalipedagogiikka

Tässä osiossa käsittelemme sosiaalipedagogisesti merkittävimpiä löydöksiä, jotka jaettiin sosiaalipedagogisiin työmenetelmiin ja aiheisiin. Niitä tuli yhteensä kuusi, jotka olivat dialoginen työtapo, yhteisöllisyys, toiminnalliset menetelmät, toiminnan kolmitasoisuus, osallisuus ja voimaantuminen.

9.1.1 Dialogi

Opiskelijoiden mukaan keskustelu auttaa käsittelemään esimerkiksi surua ja kuolemaa, jonka takia on tärkeää saada keskusteluapua. Toisaalta keskustelun tulee tapahtua opiskelijoiden ehdoilla eikä tunteista kysyminen tuntunut luontevalta. Heidän mukaansa kuraattorin tulisi lähestyä kysymällä kuulumisia ja jaksamista tunteiden sijaan. (Nieminen, 2012. s.52–53) Esimerkiksi viiden kerran yksilötukikeskustelut koettiin hyvänä Salo-Auvisen (2017, s.29) tutkimuksessa, koska tukityöntekijä oli näkyvästi paikalla, hänellä oli aikaa ja oppilaat kokivat sen helpoksi päästä yksilötukikeskusteluun.

Oppilas- ja opiskelijahuolto arvioi Ojanperän (2023, s.43) tutkimuksessa, että heidän vahvuutensa kriisitilanteissa on läsnäolo ja keskusteluavun antaminen. Yksittäisen oppilaan kanssa tehtävä työ on esimerkiksi keskustelua ja muuta ohjausta. Yksilöllisesti annettava keskusteluapu oli oppilas- ja opiskelijahuollon mukaan keskeisintä kriisihallinnassa. Oppilas- ja opiskelijahuollon, kuten esimerkiksi kuraattorien näkyminen koulun käytävillä ja kuraattorien saavutettavuus koulupäivän aikana oli olennainen osa kuraattorien työtä. Heidän näkyvyytensä koulussa madaltavat kynnystä tulla kuraattorin juttusille tarvittaessa. Tärkein elementti yksilöohjauksessa on aito kohtaaminen, luottamus sekä asiakas- ja lapsilähtöisyys. Yksilöohjaus tapahtuu keskustellen ja yleensä ajanvarauksella.

Tapaamisissa voitiin tutkimukseen vastanneiden mukaan käyttää myös luovia ratkaisuja ja menetelmiä, vaikkakin koronapandemia toi tähän haasteita. Pandemian aikana käytetyt etätapaamiset eivät kuraattorien mielestä täysin korvanneet kasvokkain kohtaamisia erityisesti ennaltaehkäisevän työn näkökulmasta. Kuraattorien mielestä kasvokkain tapahtuvissa tapaamisissa korostuu sanaton viestintä ja mahdollistaa yhdessä tekemisen samalla kun keskustellaan. Heidän mielestään luottamuksen rakentaminen oli haastavampaa etäyhteyksien välityksellä. (Nieminen & Turunen 2015, s.46. Joof & Ramirez 2022, s.45–46. Taipale 2022, s.58).

Dialogi on tärkeää myös moniammatillisessa verkostossa, jossa kaikki asiantuntijat pääsevät ääneen. Dialogin avulla vahvistetaan tiedon jakamisen sujuvuutta, jossa avoin keskustelu, näkemysten ja asiantuntijuuden esille tuominen on ensiarvoisen tärkeää moniammatillisissa verkostoissa. Avoimen keskustelun avulla kaikkien tietoisuus esillä olevasta temasta lisääntyy. Myös vanhempien kanssa tarvitaan dialogia. Puheeksi ottaminen-työmenetelmä painottaa dialogista lähestymistapaa, jossa omaa huolta kuvataan ja kuulemalla vanhempia. (Taipale 2022, s.55. Nieminen & Turunen 2015, s.39–40)

9.1.2 Yhteisöllisyys

Yhteisön turvaaminen lähtee henkilökunnan osaamisesta, koska jokaisen on kyettävä tunnistamaan paikkansa turvallisuusorganisaatiossa. Kun henkilökunta tunnistaa paikkansa, on hänellä mahdollisuudet tunnistaa esimerkiksi päällekkäisyyksiä ja turvallisuusaukkoja. Tärkeää on myös yksilön toiminta kriisitilanteissa, kuten oman vastuun ottaminen ja toimenpidevalinnat. Turvallisuuden edistäminen on koko yhteisön vastuulla, eli toisin sanoen, se kuuluu kaikkien tehtäviin ja velvollisuuksiin. Turvallinen työympäristö edistää yhteisön hyvinvointia. Sitä voidaan edistää oppilaitosten omilla hyvinvointisuunnitelmissa. Hyvinvointisuunnitelmalla voidaan vahvistaa yhteisöllistä pääomaa ja saada aikaan muutoksia sekä pitkäkestoisesti että kestävästi. Tämä johtaa rakenteisiin, jotka edistävät ja tukevat hyvinvointia. Hyvinvoiva työyhteisö on turvallinen, joka vaikuttaa myös opiskelijoihin. Oppimisen edellytyksenä on opiskeluympäristön turvallisuus. Panostamalla turvallisuuteen säästää ennaltaehkäisevästi myös rahoja. Koulujen kriisisuunnitelmaan toivottiin selkeitä suunnitelmia erilaisille tapahtumille, erityisesti sellaisille suuronnettomuuksille, jotka koskettavat koulua. Roolien epäselkeys kriisitilanteissa aiheutti oppilas-

ja opiskelijahuollossa huolta, erityisesti kuinka epäselvät roolit kriisin sattuessa vaikuttaa yhteisöön. Oppilas- ja opiskelijahuolto kaipasivat myös ohjeita ja lisäkoulutusta kriisitilanteisiin, jossa järjestetään tukea ryhmämuotoisesti. Oppilas- ja opiskelijahuollon mukaan äkillisiin kriiseihin pitäisi suhtautua vakavammin kollektiivisesti. Oppilas- ja opiskelijahuollon mukaan kriisitilanteet olivat usein organisoitu heikosti, sillä epäselkeät roolit lisäävät epävarmuutta epävarmoissa tilanteissa. (Ojanperä 2023, s.29, 37, 40,45. Väinölä 2013, s.41–44).

Yhteisöllisen oppilas- ja opiskelijahuolto on ennaltaehkäisevää työtä, jonka toivotaan lisääntyvän sen sijaan että keskitytään nykyisenkaltaisesti korjaavaan työhön. Yhteisöllisyys rakentuu muun muassa vuorovaikutuksen, konkreettisten toimintojen ja turvallisuuden tunteista ja erilaisiin yhteisöt vaikuttavat nuorten identiteetin ja persoonan kehitykseen. Yhteisöllisyys muodostuu siitä, että yhteisössä, esimerkiksi koulussa, on hyvä olla ja kaikilla on mahdollisuudet olla osallisina koulujen toiminnassa. Oppilaitosten sosiaalisen pääomaan kiinnittämällä huomiota voidaan lisätä hyvinvointia. Jos yksilön elämäntilanne haastaa hänen voimavarojaan, voidaan vuorovaikutuksellisella opiskeluyhteisöllä auttaa pahimman yli. Kun ihminen on luottavainen ympärillä oleviin ihmisiin, se lisää ihmisen kokemaa turvallisuutta. Esimerkiksi koulusosionomien perustehtävään Niemisen ja Turusen (2015, s.39) tutkimuksen mukaan kohdistuu arjessa sellaisiin tilanteisiin, jossa mahdollisimman aikaisin voidaan puuttua ongelmatilanteisiin, kuten syrjäytymisiin, sosiaalisten suhteiden vaikeuksiin ja koulukiusaamistapauksiin. Koulusosiaalityö, johon yhteisöllinen oppilas- ja opiskelijahuolto kuuluu, vaikuttaa niin yksilöihin kuin laajempiin oppilasjoukkoihin. Yhteisöllisellä työllä voidaan ennaltaehkäistä isoja ongelma ja lievittää yksilöiden kärsimystä, kuten vähentämällä koulukiusaamista. Kiusaamista voidaan ennaltaehkäistä asettamalla sille nollatoleranssi luomalla oppilas- ja opiskelijahuololle kiusaamisen vastainen toimintamalli, jonka avulla luodaan sellainen kulttuuri ja ilmapiiri, jossa asioihin puututaan ja kynnys kertoa asiasta on matala. (Väinölä 2013, s.42. Taipale 2022, s.58. Joof & Ramirez 2022, s.58. Nieminen ja Turunen 2015, s.42. Ketokallio 2011, s.44).

Oppilas- ja opiskelijahuolto voi vahvistaa yhteisöllisyyttä esimerkiksi lisäämällä sisältöä yhteisiin tapahtumiin siten, että ne ovat vielä selkeämmin koko oppilaitoksen yhteisiä

juhlahetkiä (esim. kevät- ja joulujuhlat). Yhteisöllinen oppilashuolto voi käsitellä ryhmissä tapahtuvia ilmiöitä esimerkiksi ryhmädynamiikkaan liittyvät aiheita, jotka tapahtuvat esimerkiksi luokissa tai ryhmissä. Yhteisölliseen työhön luetaan myös kuuluvaksi vanhempainiltoja, erilaiset suunnitellut ryhmätyöt, luokkahavainnoinnit, kartoitukset ja osallistuminen ryhmätyöspäiviin. Nämä mahdollistavat koetun yhteisöllisyyden lisääntymisen sekä opiskelijoiden kiinnittymistä koulumaailmaan. Myös vanhemmat näkivät erilaisten yhteisten tapahtumien ja kerho- ja iltapäivätoiminnan kautta voidaan myötävaikuttaa yhteisöllistä hyvinvointia. Konkreettisten toimien lisäksi vanhemmat katsoivat, että on tärkeää huomioida oppilaiden tasavertaisuus, yhteiset säännöt sekä yhteisöllisyys oppilaiden ja opettajien välillä. Toisaalta myös yksilötukikeskustelut paransivat samalla koko koulu yhteisön hyvinvointia, koska se vähensi käytöshäiriöitä ja lisäsi koulumotiivaatiota, koulussa jaksamista sekä paransi oppilaiden ja opettajien välistä yhteistyötä. Yksilötukikeskusteluilla oli positiivinen vaikutus koulujen yhteisöllisyyteen. Oppilaat eivät kokeneet vertaisryhmien perustamista hyvänä ideana, koska he eivät luottaneet, että asiat pysyisivät ryhmän sisällä. Nieminen (2012, s.54,59) reflektoi, että ennen ryhmien perustamista pitäisi keskustella niistä ensin opiskelijoiden kanssa, koska muuten riskinä on se, että ne on perustettu työntekijöiden olettamuksista eikä välttämättä opiskelijoiden tarpeesta. Myös työntekijät voivat myös paremmin vuorovaikutuksen kautta ja työn hallinta edistyy, kun työyhteisöllä on hyvä ilmapiiri. (Taipaile 2022, s.51. Saarela 2020, s.97. Ketokallio 2011, s.51. Väinölä 2013, s.42. Kallio 2023, s.34. Salo-Auvinen 2017, s.38).

Taipaleen (2022, s.49–50) tutkimuksessa kuraattorien kokemukset sote uudistuksesta toi esiin kuraattorien huolen fyysisestä työympäristöstään, koska kuraattorien mielestä on tärkeää, missä he fyysisesti työskentelevät, koska yksilö- ja yhteisöllinen työ tapahtuu olemalla fyysisesti paikalla kouluissa koulupäivän aikana. Kuraattoreita huolesti työnkuvan laajentuessa myös palvelutarpeen arviointiin, veisi se aikaa pois esim. yhteisölliseltä työstä. Toisaalta Joofin ja Ramirezin (2022, s.47–48) tutkimus osoitti, että koronapandemian aikana käytetty etätyö antoi kuraattorien työlle paljon muita mahdollisuuksia, esimerkiksi siirtymisiin ei kulunut samalla tavalla aikaa ja auttoi kuraattoreita jaksamaan töissä. Vaikka pandemia lisäsi yksilötyön tarvetta, ei se ole poistanut yhteisöllisen työn merkitystä vaan päinvastoin. Koronapandemian aikana kuraattorit kokivat, että työ siirtyi enemmän yksilötyöhön yhteisöllisen työn sijaan. Tämä kehitys huolestutti kuraattoreita,

koska tavallisesti yhteisöllinen työ on vaikuttavampia työmuotoja. Pandemian eristyksen jälkeen yhteisöllisellä työllä oli entistä suurempi rooli. Koronapandemian aikana yhteisöllisen työ väheni ja yksilötyöskentely lisääntyi. Esimerkiksi luokissa tehtävät yhteisölliset tunnit tippuivat pois tai koska eri luokkia ei saanut yhdistää eikä isompia ryhmiä saanut kasata. Myös vaihtuvat ohjeet haastoivat yhteisöllisen työn suunnittelua sekä sen toteuttamista, joka myös vaikutti kuraattorien motivaation suunnitella yhteisöllistä työtä, koska niitä ei välttämättä alati muuttuvien ohjeiden takia voitu pitää. Kuraattorit olivat havainneet, että yhteisöllisen työn kautta yksilölliset tarpeet vähentyivät tai poistuivat kokonaan. Yhteisöllisessä työssä keskitytään ilmapiirin parantamiseen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn, sillä aikaa, kun yksilöllinen työ keskittyy ainakin osittain korjaavaan työhön. Yksilötyö on myös kalliimpaa kuin yhteisöllinen ja ennaltaehkäisevä työ ja vaatii enemmän resursseja oppilas- ja opiskelijahuollolta, jota ei aina pysytä tarjoamaan, vaikka tarve olisi. Yhteisöllisen työn kirjaukset jäivät välillä tekemättä. Kirjaukset yhteisöllisestä työstä koettiin haastavaksi, koska yksilötyötä ja yhteisöllistä työtä tehtiin myös rinnakkain, joten työn vaikuttavuutta ja merkittävyyttä yksittäisen oppilaan kannalta koettiin vaikeaksi dokumentoida oikeaan paikkaan. (Taipaile 2022, s.50–51. Joof & Ramirez 2022, s.47–48, 57).

9.1.3 Toiminnalliset menetelmät

Toiminnallisuutta voi harjoittaa esimerkiksi välitunneilla eri menetelmin, jotka tukevat hyvinvointia. Vaikka moniammatillinen oppilas- ja opiskelijahuolto on lähtökohtaisesti tavoitettavissa koulussa, on tärkeää mahdollistaa se, että kaikilla on mahdollisuudet osallistua tapaamisiin. Muissa tutkimuksissa on toisaalta havaittu, että oppilaat hakeutuvat päivystäviin mielenterveyspalveluihin jopa lounastauolla tai välitunneilla, joka viittaa siihen, että tukitoimille olisi kysyntää myös välituntien aikana. Tämän lisäksi välitunneilla on iso riski konfliktitilanteille, kuten kiusaamiselle, jonka takia Saarelan (2020, s.100) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat toivoivat lisää virikkeitä esimerkiksi koulun pihalle ikätaso huomioiden. Välituntitoiminnan lisäksi yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia voidaan lisätä esimerkiksi teematunneilla vahvistaakseen me- ja luokkahenkeä, jolla voidaan vaikuttaa erilaisuuden hyväksymiseen ja ehkäisemällä syrjäytymistä. Luokissa voidaan järjestää esimerkiksi erilaisia leikkejä, jotka vahvistavat yhteishenkeä ja vuorovaikutusta.

Yhteisöllisyyttä tukevia työmuotoja ovat esimerkiksi yhteiset tapahtumat ja toimintapäivät. (Kallio 2023, s.35. Nieminen ja Turunen 2015, s.42).

Joofin ja Ramirezin (2022, s.45–46) mukaan kuraattorit tapasivat oppilaita pandemian etäyhteyksin sekä ulkona noudattaen turvavälejä. Kuraattorit kokivat, että turvavälit kasvattivat myös etäisyyttä vuorovaikutuksen osalta eikä turvallisuussyistä käytetty tunnelmaa vapauttavaa tekemistä, kuten esimerkiksi pelejä tai muuta yhteistä tekemistä. Toisaalta ulkotapaamisista saatiin myös hyviä kokemuksia. Kuraattorit tapasivat oppilaita ulkona koronapandemian esimerkiksi leikkipuistoissa tai kävivät yhdessä kävelyllä, koska oppilaat vaikuttivat niissä rennommilla ja avoimemmilla vuorovaikutukselle. Kuraattorit kokivat ulkotapaamiset sen verran positiivisiksi, että heidän mielestään niitä voisi hyödyntää jatkossakin. Erään kuraattorin mielestä joillekin oppilaille ulkotapaamiset ovat olleet etu, koska oppilasiin saa ihan erilaisen kontaktin verrattuna, kun istutaan kasvot vastakkain. Kävelyillä monilla on helpompi puhua. Nieminen (2012, s.61) nosti esiin sen, että liikunta auttoi hänen jaksamistaan ja ehdottaa jatkotutkimukseksi liikunnan ja muiden toiminnallisten menetelmien opiskeluiden ja jaksamisen tueksi. Vaikka mahdollisuudet tarjota oppilaille toiminnallisia menetelmiä hyvinvoinnin tueksi ovat rajattomat, toivoivat oppilas- ja opiskelijahuollon henkilökunta Ojanperän (2023, s.40) tutkimuksessa, että kriisityötä olisi suunnitelmallista ja että sitä harjoiteltaisiin. He toivoivat, että kriisisuunnitelmaa käytäisiin läpi, he saisivat perehdytystä sekä kriisitilanteita voitaisiin harjoitella.

9.1.4 Toiminnan kolmitasoisuus

Kouluissa työntekijöiden kuuluisi tunnistaa kriisin vaiheet, osata arvioida traumaattisten tilanteiden vaikutuksen niin yksilö- kuin yhteisötasolla, jonka lisäksi heidän kuuluisi tietää oman alueensa palveluverkosto. Poissaolot voivat ennakoida opintojen keskeytystä, joka laittaa opiskelijan syrjäytymisvaaraan. Seuraamalla opiskelijoiden poissaoloja voidaan toteuttaa yhteiskunnallista kasvatustehtävää. Oppimalla työelämän säännöt jo opiskeluaikana, esimerkiksi sairaspoissaolojen menettelytavoilla, tuetaan oppilaiden työelämään siirtymistä. Selkeät puutteet henkilökunnan osaamisessa voivat pitkittää mielenterveydenhäiriöiden seuraamista ja tunnistamista kriisien jälkeen. Esimerkiksi koronapandemia nostatti oppilaiden ja perheiden tuen tarvetta, koska esimerkiksi etäkouluun ja etätyöhön siirtyminen romutti rutiinit, joka puolestaan vaikuttivat voimavaroihin. Oppilaiden

masentuneisuus, ahdistuneisuus, häiriökäyttäytyminen, yleinen pahoinvointi, koettu yksinäisyys ja syrjäytymisriski nousivat pandemian aikana. Pandemian hellittäessä vaurioita selvitettiin niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla, kuten kenen vastuulla on huolehtia koronan jättämistä jäljistä, kuinka paljon opiskeluhoito ottaa vastuuta sekä tukeeko yhteiskunta tarpeeksi sosiaalityötä, jotta kaikki lapset ja nuoret saavat tarvitsemansa avun? (Joof & Ramirez 2022, s.50, 59. Ojanperä 2023, s.43 Ketokallio 2011, s.43).

Jotta oppilas- ja opiskelijahuollon tavoitteet voidaan turvata, opetuksen järjestäjän tulee antaa ohjeet ja toimintamallit asioiden hoitamiseen, johon kuuluu myös toimintamalli ennaltaehkäiseviin toimiin esimerkiksi kiusaamis- ja häirintätilanteisiin. Tarvitaan myös toimintamalli kattamaan käytöshäiriöt, väkivalta, tapaturmat, onnettomuudet ja kuolemantapaukset. Puuttamalla kiusaamiseen, häirintään ja väkivaltaan oppilaitoksissa on sidoksissa syrjäytymisen ehkäisemisessä. Yhteiskunnallisen muutoksen tuomat riskitekijät sekä koulun ulkopuoliset uhat vaikuttavat oppilaitosten toimintaan sekä yhteistyöhön huoltajien kanssa. Vaikkei kaikkeen voi vaikuttaa, on tärkeää tarkastella koulujen toimintaa, joka tarkoittaa muun muassa reagointia yhteiskunnallisiin muutoksiin. Vastuuhenkilöiden huomion on oltava myös tulipalojen, väkivaltatilanteiden sekä onnettomuuksien varalta. Vaikkei väkivallan uhkaa pidä nostaa muiden uhkien yli, on sen riksi ymmärrettävä osana ympäröivää yhteiskuntaa (Ketokallio, 2011, s.36–44. Väinölä 2013. s.45).

Kirkastamalla kuraattorien roolia tapahtuu niin yksilöiden kuin yhteiskunnan kautta. Vaikka sote-uudistuksen kautta kuraattorien asema kouluissa ja työyhteisössä muuttuu, vahvistaa se kuraattorien ammatti-identiteettiä sosiaalityön ammattilaisina. Tarkastelemalla kuraattorien työtä yleisemmin sosiaalityön perspektiivissä, vahvistaa ja selkeyttää se yhteiskunnallista näkökulmaa koulun sosiaalityöhön. Vaikka kuraattoreiden osaamista ja asiantuntijuutta lasten ja nuorten arjesta, tiivistämällä yhteistyötä muiden sosiaali- ja terveydenhuollon kanssa vahvistetaan kuraattoreiden roolia moniammatillisessa sosiaalityön verkostossa. Oppilas- ja opiskelijahuollon toimintamallien toteuttamisessa on tärkeää, että niiden kautta parannetaan opiskelijoiden hyvinvointia oppilaitoksessa, joka tukee opiskelijoiden toimintakykyä ja selviytymistä myöhemmin elämässä. Henkilökunnan on luotava oppilaitokseen sellainen ilmapiiri, jossa kannustetaan oppimaan, kasvamaan

ja kehittymään ammatillisesti sekä ohjaamaan hänet vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Kuvatun kaltainen ilmapiiri kannustaa oma-aloitteellisuuteen, jonka takia opiskelija uskaltaa hakea apua ongelmatilanteissa. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus päästä osallistumaan päätöksiin, jotka koskevat hänen omaa elämäänsä. Tukemalla osallisuutta tuetaan samalla ottamaan vastuuta omasta elämästä ja hyvinvoinnista sekä saada näkyväksi oman toiminnan vaikutukset yhteisö- ja yhteiskuntatasolla. Yhteiskunnalla on odotukset siihen että, millaisia palveluita oppilaitoksissa kuuluu antaa, joka voi johtaa haasteisiin oppilaitoksissa. Oppilaitosten on hyvä pohtia esimerkiksi sitä, kuinka saada opiskelijat turvallisesti osaksi yhteiskuntaa tukemalla ammatillista ja henkilökohtaista kasvua. Yhteiskunnan asetukset, lait ja normit laittavat reunaehdot hyvinvoinnin tukemiselle oppilaitoksissa, tulee oppilaitosten miettiä, kuinka se käyttää tukimalleja suorittaessaan kasvatustehtäväänsä (Ketokallio, s.36–37, 52. Taipale 2022, s.58).

9.1.5 Osallisuus

Vanhemmat toivoivat lastensa saavan osallistua päätöksiin, kosken heidän omaa kouluarkeaan, jossa aikuiset huomioivat lapset tärkeinä keskustelun osapuolina. Ottamalla lapset mukaan häntä koskeviin asioihin lisää se hänen kokemustaan tärkeänä osapuolena yhteistyössä, joka kasvattaa hänen vastuuntuntoaan. Asioissa, joka keskittyy yksilön ongelmiin, voidaan käyttää esimerkiksi viittä yksilötukikeskustelua, jossa oppilaat pääsevät puhumaan kirrättömästi. Viisi yksilötukikeskustelua riittää asioiden käsittelyyn, jos tapaamisilla on selkeät rakenteet sekä oppilailla on oltava vaikuttamismahdollisuuksia käsiteltäviin asioihin, jonka lisäksi on tärkeää yhdessä pohtia ratkaisuja oppilaan kanssa. Viisi yksilötukikeskustelu antaa oppilaalle mahdollisuuden osallistua käsittelemään oman elämän ongelmia, niiden pohdintaan ja ratkaisujen löytämiseen, jotka yhdessä tukevat oppilaan elämänhallintaa. Oppilaita kohdatessa voidaan hyödyntää sosiokulttuurista innostamista, joka on sosiaalipedagogisesti osallistava ja yhteisöllinen työtapa, jossa voidaan hyödyntää esimerkiksi luovan ja monipuolisen ilmaisun kehittämistä mutta siinä myös pyritään saada oppilas osalliseksi ja integroiduksi lähiyhteisöön. Lisäksi siihen kuuluu myös kasvatuksen keinoin edistämään persoonallisuuden kehitystä, ottamaan vastuuta niin toiminnastaan kuin itsestään ja motivaation herättäminen. (Nieminen ja Turunen 2015, s.40–41. Saarela 2020, s.96–97. Salo-Auvinen 2017, s. 37–38).

Niemisen ja Turusen (2015, s.41) tutkimukseen osallistuneet koulusosionomit painottivat vanhempien osallisuutta kasvatuskumppanuustehtävässä ja että on tärkeää tehdä oppilaan perheen kanssa yhteistyötä. Vanhempien osallisuus kodin ja koulujen välisessä yhteistyössä voi rakoilla esimerkiksi vanhempien kiireen, hankalien kulkuyhteyksien tai henkilökuntaan kohdistuvien ennakkoluulojen tai luottamuspulan takia. Esimerkiksi vanhempainoimikunnat sekä säännölliset ja tarpeeksi syvälliset keskustelut vanhempien kanssa lisäävät vanhempien osallisuutta, kun he saavat ilmaista näkemyksiään ja ajatuksiaan. Positiiviset kohtaamiset lisäävät vanhempien osallisuutta ja negatiivisten kokemusten kautta vanhemmilla on entistä vähemmän halua osallistua. Osallisuutta pitäisikin edistää siten, ettei esimerkiksi paikka ole ylitsepääsemätön este. Koulun tulee siksi tunnistaa erilaisia osallistumismahdollisuuksia, ettei koulut myöskään tahtomattaan vaikuta negatiivisesti vanhempien osallistumishalukkuuteen lastensa kouluarkeen. Dialogin avulla voidaan lisätä oppilaan ja huoltajien osallisuutta, koska avoimen dialogin kautta huoltajat ja oppilaat ymmärtävät merkityksen tiedonsiirron asiantuntijoiden välillä. (Taipaile 2022, s.47. Saarela 2020, s.95–96).

Ojanperän (2023, s.38) tutkimuksessa toivottiin, että oppilas- ja opiskelijahuolto olisi mukana, kun kriisisuunnitelmia päivitetään. Ojanperän (2023, s.46) mukaan aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet sen, että oppilas- ja opiskelijahuolto on tärkeässä roolissa kriisisuunnitelmien laatimisessa ja sen toteutuksessa.

9.1.6 Voimaantuminen

Oppilas huomioidaan kokonaisvaltaisesti, jotta voidaan luoda sellaiset resurssit, jolla voidaan parantamaan kasvuedellytyksiä, jolloin esimerkiksi koulusosionomi voi yksilöllisesti ohjata oppilasta parempiin elämänhallintataitoihin. Oppilaan subjektisuutta voidaan vahvistaa kohtaamalla hänet keskusteluissa, toiminnassa ja yhteisöissään, eli toisin sanoen häntä ohjataan kokonaisvaltaisesti yksilöllisesti mutta myös yhteisöllisesti. Oppilaan omia voimavaroja painotetaan sekä kykyä löytää itsestään niitä tarvittavia taitoja kuinka omaa elämää voidaan parantaa. Esimerkiksi yksilötukikeskustelujen kautta oppilaat jaksavat paremmin koulussa, heidän on helpompaa saapua kouluun, juttelu omista asioistaan helpottaa heidän oloaan, jonka lisäksi he saavat uusia toimintatapoja ja näkökulmia sekä itseluottamuksen lisääntyminen. Varhaisella puuttumisella pyritään

vahvistamaan oppilaan itsenäisyyttä ja elämänhallintaa Yksilötukikeskustelut lisäävät oppilaan voimavaroja, kun oppilas löytää uusia taitoja ja vahvuuksia, jonka lisäksi he oppivat lisää elämänhallintataitoja. Voimavarojen lisääntyminen auttaa jaksamaan paremmin koulussa ja motivoi paremmin tulemaan kouluun. Koronapandemian tuoma etätyöskentelymahdollisuus mahdollisti oppilaiden tavata kuraattoria silloin kun oli esteitä saapua kouluun. Koronapandemia lisäsi oppilaiden ja perheiden tuentarpeita. Etäyhteyden kautta kuraattorit saivat arvokasta tietoa oppilaan arjesta, koska etäyhteys antoi mahdollisuuden nähdä asiakas omassa kodissaan perheen ympäröimänä ja heidän välisensä vuorovaikutuksen. Tukemalla sosiaalisia suhteita ja puuttamalla niihin liittyviin ongelmiin lisää tunnetta elämän hallittavuudesta. Se voi näyttäytyä esimerkiksi matalan kynnyksen keskusteluapuna, koulunkäyntiä tukemalla, ohjaamalla vapaa-ajan aktiviteetteihin sekä ryhmäyttämällä ja ryhmätunneilla. (Nieminen & Turunen 2015, s.39–40, 47. Salo-Auvinen 2017, s.31. Joof & Ramirez 2022, s. 45,57,59).

9.2 Moniammatillisuus

Tässä osiossa käsittelemme moniammatillisuuden näkökulman merkittävimpiä löydöksiä, jotka on jaettu teemojen mukaan. Analyysin kautta ilmeni neljä teemaa liittyen moniammatilliseen yhteistyöhön, jotka ovat moniammatillisen työn mahdollisuudet, moniammatillisen työn näkyvyys, moniammatillisen työn kehittäminen ja moniammatillisen työn muutokset.

9.2.1 Moniammatillisen työn mahdollisuudet

Opiskeluhuollon moniammatilliset yhteistyömahdollisuudet voidaan jaotella koulun sisäisiin yhteistyötahoihin ja koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin (Kallio 2023, s.41; Taipale 2022, s.35; Saarela 2020, s.48). Koulun sisäisiin moniammatillisiin yhteistyötahoihin voidaan luokitella opettajat, erityisopettajat, rehtorit, koulukuraattorit, koulupsykologit, kouluvalmentajat, opinto-ohjaajat, asuntolanhoitajat, vanhemmat ja oppilaat esimerkiksi oppilaskunnan kautta. Koulun ulkopuoliset moniammatilliset yhteistyötahot ovat aineiston perusteella oppilaiden huoltajat, lastensuojelu, perhetyöntekijät, opiskeluterveydenhuolto, nuorisopalvelut, seurakunta, poliisi, perheneuvola, sosiaali-ohjaajat, urheiluseurat, etsivä nuorisotyö, psykiatriset sairaanhoitajat, päihdetyöntekijät,

erityisopettajat, oppilaiden henkilökohtaiset tukihenkilöt sekä kaikki erilliset ostetut ja tilatut koulun ulkopuoliset palvelut kuten koulun ulkopuolelta tulevat kouluttajat. Tätä jaottelua koulun sisäisiin tai ulkopuolisiin palveluihin ei voida välttämättä tehdä niin suoraviivaisesti, koska koulujen välinen vaihtelu sen sisäisistä ja ulkoisista palveluista johtaa siihen, että jotkut moniammatilliset yhteistyötahot voivat tulla joko koulun sisäisistä tai ulkoisista palveluista, esimerkiksi erityisopettajat. (Kallio 2023, s.41–45; Taipale 2022, s.35–36; Nieminen 2012, s.8–10; Ketokallio 2011, s.14–21; Väinölä 2013, s.26–27; Joof & Ramirez 2022, s.10–13; Nieminen & Turunen 2015, s.42–43, 58; Salo-Auvinen 2017, s.23–24; Saarela 2020, s.52–55; Ojanperä 2023, s.8–11.)

9.2.2 Moniammatillisen työn näkyvyys

Toistuva teema useassa tutkimuksessa on opiskeluhuollon ja moniammatillisen työn näkyvyys. Kymmenestä tutkimuksesta yhdeksän mainitsee opiskeluhuollon, moniammatillisen työn ja niihin kuuluvien palveluiden näkyvyyden. Nämä maininnat näkyvyydestä voidaan tiivistää kolmeen alaluokkaan, jotka ovat palveluiden näkymättömyys, palveluiden näkyvyyden tärkeys ja palvelujen näkyvyyden lisääminen.

Neljässä tutkimuksessa mainitaan miten joko koulun sisäinen tai ulkoinen moniammatillinen työ on usein näkymätöntä. Niemisen (2012, s.54) tutkimuksessa mainitaan miten koulukuraattorin ja kouluterveydenhoitajan liian aikainen esittäytyminen opiskelijoille aiheuttaa sen, että heidän tuottamat avut ja palvelut unohtuvat kaiken muun uuden muis-tettavan joukkoon. Saarelan (2020, s.49, 55, 59) ja Kallion (2023, s.44–45, 48) tutkimus-ten perusteella sekä oppilaiden vanhemmat, että koulun henkilökunta kokevat kouluku-raattorien ja koulupsykologien muuttuneen näkymättömäksi, joka hankaloittaa niiden palveluun kääntymistä. Oppilaiden vanhemmat ja koulujen henkilökunta ovat myös tut-kimusten perusteella hyvin epätietoisia koulun ulkopuolisista yhteistyökumppaneista, joka rajoittaa heidän mahdollisuuksiansa hakea apua koulun kautta. Ojanperän (2023, s.33–35) tutkimuksesta ilmenee vielä, miten koulun henkilökunnan oma rooli koulunsa kriisiryhmissä ja moniammatillisessa kriisityössä on usein tiedostamatonta, joka johtuu useimmiten toiminnan huonosta tai olemattomasta organisoitumisesta.

Kahdessa tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteiksi on myös asetettu oppilas- ja opiskelijahuollon näkyvyyden lisääminen. Ketokallion (2011, s.1) kehittämissuunnitelman tavoite on tuoda oppilas- ja opiskelijahuollon työtä näkyvämmäksi sekä Niemisen ja Turusen (2015, s.11) tutkimuksen toivottu lopputulos on koulusosionomin työn näkyvyyden lisääminen.

Neljässä tutkimuksessa tulee esiin painotus koulun sisäisen ja ulkopuolisen moniammatillisen työn näkyvyyden tärkeydestä. Taipaleen (2022, s.10–12,) sekä Joofin ja Ramirezin (2022, s.19, 47) tutkimukset painottavat koulun kuraattorin ja sosiaalityön näkyvyyden tärkeyttä. Joofin ja Ramirezin tutkimus tuo vielä esiin kuraattorin näkyvyyden positiivisia vaikutuksia. Salo-Auvisen (2017, s.29) kehitystyön tutkimuksesta käy ilmi, että kehitetyn palvelun helppokäyttöisyyden osasyynä oli palvelun näkyvyys ja Kallion (2023, s.13–14) tutkimuksen tulosten perusteella oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmän näkyväksi tekemisellä on myös ennaltaehkäisevä vaikutus toistuvien ongelmien syntyyn.

9.2.3 Moniammatillisen työn kehittäminen

Aineistosta tulee myös esiin moniammatillisen työn kehittämisen teema. Yhdeksästä tutkimuksesta löytyy ainakin jonkinlainen maininta moniammatillisen työn kehitykseen (lukuun ottamatta aiemmin mainittua moniammatillisen työn näkyvyyttä). Niemisen (2012), Ketokallion (2011), Taipaleen (2022) sekä Joofin ja Ramirezin (2022) tutkimuksista tulee esiin koulujen sisäisten palveluiden, opinto-ohjauksen, opiskeluterveydenhuollon, kirjaamisen ja verkostojen välisen viestinnän kehittämisen tarpeet. Nieminen (2012, s.59) tuo esiin, että koulun sisäisiä palveluja tulisi perustaa enemmän tai kehittää jo olemassa olevia palveluita. Ketokallio (2011, s.51) täydentää tähän ehdotuksilla, että esimerkiksi opinto-ohjauksen kehityksen kohteena tulisi olla yhteisöllisyyden vahvistaminen ja hyvinvoinnin lisääminen, kun taas opiskeluterveydenhuollossa tulisi kehittää päihde- ja peliriippuvuusongelmien hoitoon liittyviä käytänteitä ja verkostoa. Taipale sekä Joof ja Ramirez havaitsevat tutkimuksissaan mahdollisuudet myös moniammatillisen työn sähköisten menetelmien kehittämiseen. Taipale (2022, s.58–59) toteaa tarpeen yhteisöllistä hyvinvointia edistävän sähköisen kirjaamisen edistämiseen moniammatillisessa verkostossa ja Joof & Ramirez (2022, s.58) tuovat esiin koronapandemian mukana tullut etätöihin siirtymisen mukana tulleet uudet mahdollisuudet moniammatilliseen yhteistyöhön.

Saarelan (2020) ja Kallion (2023) tutkimuksista, jotka keräsivät aineistoa haastattelujen ja kyselyiden kautta, tuli esiin oppilaiden vanhempien sekä koulujen henkilökunnan kokemus tarpeesta kehittää opiskeluhuollon oma-aloittisuutta. Saarelan (2020, s.55) tutkimuksesta ilmeni, että miten oppilailta vaaditaan liikaa oma-aloitteisuutta opiskeluhuollon palveluihin hakeutumisessa, joka johtaa usein siihen, että moni apua tarvitseva jää saamatta apua. Kallion (2023, s.48–49) tutkimus täydentää tätä koulujen henkilökunnan mielipiteillä. Henkilökunta kokee, että koska moniammatillisen työn resurssien puute hidastavat työn järjestämistä, moniammatillisen työn kehitys voisi siirtyä määrästä laatuun. Tällöin koulu voisi olla oma-aloitteisesti yhteydessä koulun ulkopuolisiin toimijoihin “diagnosointi” asioissa, eikä vasta kun ongelmat ilmenevät. Tällöin apua saataisiin helpommin myös niille oppilaille, jotka eivät ole osanneet tai ymmärtäneet hakea sitä ajoissa.

Aineistosta voidaan myös havaita niitä menetelmiä ja periaatteita mitä tutkimukset ovat pitäneet tärkeänä moniammatillisen työn kehityksessä. Nieminen (2012), Väinölä (2013), Salo-Auvinen (2017) ja Nieminen sekä Turunen (2015) tuovat esiin kehittämistyössä käytännöllisyyden, johdon, yhteisymmärryksen, vaikuttavuuden, selkeyden ja yhteistyön positiivisen merkityksen kehitystyössä. Nieminen (2012, s. 59) tuo esiin, että koulun sisäisessä kehittämisessä on ensin selvitettävä käytännöllisyys erityisesti myös oppilaiden näkökulmasta. Koulun työntekijällä voi helposti tulla putkikatse omaan ideaansa, joka ei lopulta välttämättä toimitakaan käytännössä oppilaiden mielipiteitten takia. Väinölä (2013 s.41) toteaa, että koulun turvallisuuden kehittämisen tulee olla johdon vetämää, mutta on tapahduttava yhteisymmärryksessä ja yhteisillä päämäärillä kaikkien kehitystyössä mukanaolevien ja sen tuloksia koskevien kanssa. Salo-Auvinen (2017, s.39) perustelee hänen kehitysprojektinsa positiivisia tuloksia hyvällä moniammatillisella yhteistyöllä, jota voi hyödyntää kaikessa kehityksessä, vaikka se vaatiikin jatkuvaa rahoitusta. Nieminen ja Turunen (2015, s.65–68) tuovat vielä esiin sen, että roolien selkeys moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeä tekijä, koska se vaikuttaa positiivisesti työn vaikuttavuuteen.

9.2.4 Moniammatillisen työn muutokset

Aineistoa tutkiessa nousee esiin vielä ajan kanssa tapahtuneet muutokset oppilas- ja opiskelijahuollossa, opiskeluhuoltoryhmissä ja niissä tapahtuvassa moniammatillisessa työskentelyssä. Nämä ajan kanssa tapahtuneet muutokset voidaan aineiston perusteella jakaa kolmeen ryhmään, jotka ovat aikaan ennen sosiaalihuoltolain voimaantuloa, aikaan sosiaalihuoltolain jälkeen sekä korona pandemian, että sote-uudistuksen vaikutuksien aikaan. (Ketokallio, 2011; Nieminen 2012; Nieminen & Turunen 2015; Salo-Auvinen 2017; Saarela 2020; Joof & Ramirez 2022; Taipale 2022.)

Ennen vuotta 2014 oppilas- ja opiskelijahuoltoa ja sen sisältämää moniammatillista työtä määräsi pääosin perusopetuslaki, lukiolaki ja ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (Saarela 2020, s.8). Oppilas- ja opiskelijahuoltoa kuitenkin ohjasi opetussuunnitelmat, jotka jokainen opetuksentuottaja, eli kunnat, luovat itse opetushallituksen yleisten ohjeiden mukaisesti (Ketokallio 2011, s.14–15). Nieminen (2012, s.8–9) kirjoittaa tutkimuksessaan, että moniammatillisia opiskelijahuoltoryhmiä eivät kuitenkaan ole lainsäädännössä linjattu toisen asteen koulutuksissa, jonka takia niiden tasot ja olemassaolo oli tutkimuksen kirjoitushetkellä hyvin vaihtelevaa.

24. elokuuta 2014 astui voimaan uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (OOL 1287/2013), jonka tarkoitus oli poistaa vanhan järjestelmän mukana tullutta koulujen välistä epätasa-arvoisuutta niiden palveluissa kuntien välillä. Tätä koulujen ja kuntien välistä epätasa-arvoisuutta vähennettiin tekemällä koulun oppilas- ja opiskelijahuoltoryhmiä pakollisia kaikkiin kouluihin opetusasteesta riippumatta. Uusi laki määrittelee nykyään myös moniammatillisen työn perusteet, rakenteet ja tavoitteet selkeästi, toisin mitä aikaisempi laki. Esimerkiksi uusi laki määrittelee koulun sisäistä moniammatillista työtä rajaamalla eri toimijoiden vastualueet selkeiksi, jonka kautta on myös selvää, milloin moniammatillista osaamista tarvitaan mukaan työhön. Uusi laki myös siirsi oppilas- ja opiskelijahuollon painopistettä yksilöllisestä työskentelystä enemmän hyvinvointia, osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja ongelmien ehkäisyä parantavaan työskentelyyn, jossa moniammatillisella työskentelyllä on suurempi rooli. Toisaalta lakiuudistus on myös hankaloittanut moniammatillisen työn tekemistä, sillä lain mukana vahvistunut oppilaiden tietosuoja on hankaloittanut tiedon liikkuvuutta eri moniammatillisten toimijoiden välillä. Vuosina 2021 ja

2022 hallitus esitti vielä kaksi uudistusta oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin, jossa toisen tarkoitus oli vähentää koulukuraattorien ja koulupsykologien taakkaa moniammatillisella toiminnalla ja toisessa oli tarkoitus varmistaa koulujen ja uusien hyvinvointialueiden moniammatillista yhteistyön toteutuminen. (Nieminen 2012, s.8–9; Nieminen & Turunen 2015 s. 24–25, 75; Salo Auvinen 2017 s.1; Saarela 2020 s.8–10, 54–55; Taipale 2022 s.16–17.)

Vuonna 2021 astui voimaan sosiaali- ja terveydenhuollon uudistus (sote-uudistus), joka siirsi sosiaali- ja terveystalvet kunnilta uusille hyvinvointialueille. Uudistuksen päätarkoitus oli hillitä sote-palveluista kertyviä kustannuksia, mutta sillä pyrittiin myös yhteistämään palveluita ja niiden joustavuutta tuomalla kaikki yhden laajan alueen palvelut yhden organisaation alle. Sote-muutos vaikutti kouluihin siten, että se siirsi koulukuraattorit ja koulupsykologit koulujen alaisuudesta hyvinvointialueiden alaisuuteen, jonka tavoitteena oli muun muassa helpottaa kuraattoreiden verkostoitumista sote-palveluissa ja sen kautta parantaa moniammatillista työskentelyä. Kuraattorien kyselyiden perusteella sote-uudistusta pidettiin sen alkupuolella kuitenkin vaikeuttavana tekijänä moniammatilliseen verkostoitumisessa, mutta myöhemmässä kyselyssä kuraattorit kokivatkin moniammatillisen verkostoitumisen palanneen ennalleen tai paremmaksi kuin ennen sote-uudistusta. Vuonna 2019 Kiinasta alkanut ja vuonna 2020 Suomeen levinnyt koronapandemia aiheutti Suomessa valmiustilan julistamisen, joka johti muun muassa koulujen hetkelliseen sulkeutumiseen sekä etätöihin ja etäkouluun siirtymiseen. Koulun työntekijöiden ja oppilaiden yleinen hyvinvointi laski myös huomattavasti pandemian aikana. Vaikka koulujen kuraattorit jatkoivat työskentelyään koko pandemian ajan, pandemia aiheutti joka tapauksessa oppilas- ja opiskelijahuollossa monialaisen yhteistyön vähenemistä erityisesti koulun sisäisten palveluiden välillä. Tämä selittyy etätöiden aiheuttamalla kollegoiden välisen keskustelun lisääntyneellä kynnyksellä. Lähityössä keskustelu kollegoiden kanssa oli vaivatonta ja luonnollista, joka mahdollisti oppilaiden ongelmien helpomman varhaisemman havaitsemisen, mutta etätöissä toisen kanssa keskustelu vaati puhelun aloittamisen, joka rajasi usein keskustelunaiheita ja ongelmien varhaisen havaitsemisen potentiaalia. Pandemian pakotti myös oppilas- ja opiskeluhuollon siirtymisen yhteisöllisestä ja ennaltaehkäisevästä työstä yksilölliseen ja korjaavaan työhön, joka vähensi tarvetta moniammatilliseen kommunikointiin entisestään. Pandemiasta johtuneet palveluiden sulut

vähensivät myös huomattavasti oppilas- ja opiskelijahuollon käytössä olevaa koulun ulkopuolista moniammatillista verkostoa, joka kuormitti jo valmiiksi kuormitettua oppilas- ja opiskelijahuoltoa entisestään. Pandemia kuitenkin pakotti monia eri sote-alan tahoja ottamaan etä- ja verkkotyö käyttöönsä, joka synnytti sosiaalihuollolle monia uusia mahdollisuuksia moniammatilliseen konsultointiin eri ammattilaisten välillä, jonka koettiin lievittäneen oppilas- ja opiskelijahuollon kuormitusta ja luoneen työhön uutta ammattitaitoa. (Joof & Ramirez 2022 s. 15, 24–26, 51–53, 57–59; Taipale 2022 s.15–16, 41–42.)

10 Pohdinta

Tässä kappaleessa käsitellään niitä johtopäätöksiä, joita teimme tulosten pohjalta heijastaen ne tutkimuskysymyksiimme.

10.1. Sosiaalipedagogiikka

Kaikkien opinnäytetyössä mukana olleiden tutkimusten mukaan koulujen kriisityössä, eli kriisien hallinnassa on monia sosiaalipedagogisia mahdollisuuksia, josta merkittävin oli **yhteisöllisyyden** vahvistaminen, joka suurimmaksi osaksi on ennaltaehkäisevää (Taipale 2022, s.58, Joof & Ramirez 2022, s.58), esimerkiksi kiusaamisen vastaisessa työssä. Tämä auttaa myös yksittäistä oppilasta, joka joutuu kiusaamisen uhriksi, koska kiusaaminen aiheuttaa usein yksilölle kriisin, koska kiusaaminen tuottaa yksilölle usein paljon psykologista vahinkoa, jolla voi olla kauaskantoisia seurauksia. Harvinaisissa tapauksissa kiusatuksi tuleminen voi johtaa äärimmäisiin tekoihin, kuten tämän opinnäytetyön aikaisempi tutkimus totesi, että sekä Jokelan että Kauhajoen koulusurmaajat olivat molemmat joutuneet kiusaamisen kohteeksi. Tämän takia Oikeusministeriö suositteli, että kouluissa pitää panostaa enemmän vertaissuhteisiin. (Oikeusministeriö 2009, 2010). Kallion (2023, s.34) mukaan esimerkiksi oppilashuolto voi käsitellä ryhmäilmiöitä, kuten ryhmädynamiikkaa, jotka tapahtuvat vaikka luokissa. Niemisen ja Turunsen (2015, s.42) mukaan luokkahuoneissa yhteisöllisyyttä voidaan lisätä sekä tukea erilaisuuden hyväksymisessä **toiminnallisien keinoin**, esimerkiksi erilaisin leikein, joilla vahvistetaan yhteishenkeä ja vuorovaikutusta. Toiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää myös välitunneilla, koska Kallion (2023, s.35) mukaan muut tutkimukset kertoivat, että oppilaat hakeutuvat päivystäviin mielenterveyspalveluihin tauoilla. Kysyntä välituntitoiminnalle huomioitiin

ainakin Kauhajoen koululla koulusurmien jälkeen (Oikeusministeriö, 2010), vaikei raportissa spesifioitu mitä se käytännössä tarkoitti. Välituntitoiminnalle on rajattomat mahdollisuudet aikarajojen puitteissa, josta virikkeiden lisääminen koulupihalle oli vanhempien toiveena Saarelan (2020, s.100) tutkimuksessa, koska välitunneilla on kohonnut riski konflikteille, kuten kiusaamille altistuminen. Ryhmädynamiikkaa ja yhteisöllisyyttä vahvistamalla voidaan auttaa erilaisuuden hyväksymisessä, joka ennaltaehkäisee kiusaamista. Toiminnallisten keinojen lisäksi, olisi hyvä, että päivystävät toiminnot kattavat myös mahdollisuuden päästä juttelemaan mieltä askarruttavista aiheista, koska välitunneilla oppilailla on aikaa ja joskus pienikin positiivinen kohtaaminen saattaa olla todella mieleenpainuva ja auttaa jatkamaan eteenpäin.

Niemisen ja Turusen (2015, s. 40–41) mukaan oppilaitoksissa voidaan käyttää esimerkiksi myös sosiaalikulttuurista innostamista, joka sosiaalipedagogisesti tarkoittaa osallistavaa ja yhteisöllistä työtapaa, joka hyödyntää luovaa ja monipuolista ilmaisua. Kriisin keskellä voikin olla tärkeää saada tukea yhteisöstään, eli tässä kontekstissa koulusta ja esimerkiksi sieltä löytyvästä ystäväpiiristä tai saman kokeneista oppilaista saaden vertaistukea, jossa voidaan saada tukea turvallisesti. Luova ilmaisu voi auttaa niitä oppilaita, jotka eivät sanallisesti osaa tai pysty ilmaisemaan itseään, jolloin toiminnallinen luova ilmaisu voi olla joillekin ratkaisu (draama, musiikki, kuvataide jne.). Sitä voi tehdä myös ryhmissä, kuten yhteinen taideprojekti, jossa jotain järkyttävää tapahtumaa, kuten onnettomuutta, voidaan käsitellä yhdessä. Sosiaalikulttuurinen innostaminen voi palauttaa osallistumisen tunnetta, joka luo toivoa, että asioihin voidaan vaikuttaa, vaikka kriisin keskellä se tuntuisi toivottomalta. Sosiaalikulttuurinen innostaminen auttaa tämän lisäksi kantamaan vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan sekä herättäen motivaatiota. (Nieminen & Turunen, 2015, s. 40–41). Sisäisen motivaation vahvistaminen on erityisen tärkeää kriiseissä, koska kriisi voi viedä halun osallistua tai edetä elämässä. Vastuun kantaminen itsestä opettaa tunnistamaan tarpeensa, rajansa ja tunteensa kriisin keskellä. Vastuun kantaminen omasta toiminnastaan oppilas saa osallistua ja vaikuttaa toimintaan, joka lisää tunnetta, että hänen teoillaan on merkitystä.

Myös **yhteiskunnalliset kriisit**, kuten tuoreena esimerkkinä koronapandemian laajat vaikutukset, voivat haastaa nuorten **yhteisöjä** ja yhteenkuuluvuutta, vaikka monen

kuraattorin mielestä yhteisöllinen työ ennaltaehkäisee myös yksilöiden ongelmia ja on yksilötyöskentelyä tehokkaampaa, koska yksilötyö keskittyy usein ongelmien korjaamiseen ennaltaehkäisyyn sijaan. (Taipaile 2022, s.50–51. Joof & Ramirez 2022, s.47–48, 57). Koronapandemia sulki yhteiskuntaa rajoittamalla ihmisten liikkuvuutta ja kokoontumisvapautta, sulki palveluita sekä esti tapahtumien järjestämistä, joka vaikutti negatiivisesti monen ihmisen arkeen, mutta erityisesti nuoriin, joille vertaissuhteiden merkitys on erityisen tärkeää sillä he ovat tärkeässä elämän- ja kehitysvaiheessa, jossa he ovat irtoutumassa ydinperheestään ja muodostamassa identiteettiään (Hwang & Nilsson 2011, 318). Tämä johti siksi lisääntyneeseen yksilötuen tarpeeseen, koska monen mielenterveys kriisiytyi. Koronapandemian aikana alettiin hyödyntämään enemmän etäyhteyksiä, vaikka ne toivat kuraattorien mukaan haasteita luottamuksen rakentamisessa. Toisaalta etäyhteyksien kautta kuraattorit saivat hyvää tietoa oppilaiden arjesta, koska sen kautta kuraattorit pääsivät havainnoimaan oppilaiden arkea ja vuorovaikutusta perheidensä kanssa. (Joof & Ramirez 2022, s.46-47). Nieminen ja Turunen (2015, s.47) huomauttivatkin, että tukemalla sosiaalisia suhteita ja puuttamalla niihin esiintyviin ongelmiin voidaan auttaa lisäämään tunnetta elämän hallittavuudesta. Sosiaalipedagogisesti tämä auttaa **voimaantumisessa** siten, että elämä tuntuu hallittavalta ja merkitykselliseltä. Myönteiset vuorovaikutussuhteet koetaan merkityksellisinä ja vahvistaa yksilön hyvinvointia. Kun sosiaaliset suhteet toimivat, voi oppilas saada niistä tukea elämän haasteissa, kuten kriiseissä, joka johtaa parempaan elämäntilanteeseen ja parempien päätösten tekemiseen. Näin ollen, jos ja kun saadaan tietoa perhedynamiikasta, voidaan myönteisiä suhteita vahvistaa tai tarpeen tullessa puuttua. Niemisen ja Turusen (2015, s.40) totesivatkin, että kouluissa myönteisten vuorovaikutussuhteiden tukeminen voi olla esimerkiksi ryhmäytymistä ja erilaisia ryhmätunteja koulusosionomin vetämänä. Pandemian aikana etäyhteyksien lisäksi oli oivallista käyttää yksilötapaamisissa **toiminnallisia menetelmiä**, koska kuraattorit käyttivät etäyhteyksien lisäksi ulkotapaamisia, jossa pystyi käymään, vaikka kävelyllä tai pelaten ulkopelejä. Osa kuraattoreista kommentoi, että turvavälien takia oli vaikeaa luoda yhteyttä oppilaaseen, sillä aikaa, kun osa kuraattoreista piti ulkotapaamisia positiivisena, koska jotkut oppilaat olivat rennompia ja vapaampia puhumaan, joten niiden käyttäminen jatkossa oli toivottavaa. Tärkeintä siis on huomioida yksilölliset tarpeet ja toimintatavat, kun autetaan yksilöä kriisin yli. Nieminen (2012, s.61) ehdotti, että liikunnan merkitystä jaksamiseen tutkittaisiin lisää, jota Punaisen Ristin (2024) vinkit

kriisistä selviämiseen tukee, koska Punainen Risti mainitsee liikunnan hyödyistä, koska sillä on jännitystä laukaiseva efekti. Mieli RY (2022) muistuttaa vinkeissään kriisiselviytymisessä, ettei liikunnan tarvitse aina olla raskasta, vaan pelkästään ulos meneminen auttaa mielen rauhoittumiseen. Joof ja Ramirez (2022, s.59) pohti koronakriisin vaikutuksia niin yksilö, yhteisö kuin yhteiskunnallisella tasolla, kenen vastuulle jää sen vaurioiden korjaaminen, mikä on opiskeluhuollon vastuu ja saako sosiaalityö tarpeeksi tukea yhteiskunnalta, jotta kaikkia tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria voitaisiin auttaa, koska esimerkiksi syrjäytymisriski nousi joidenkin yksilöiden kohdalla pandemian aikana. Syrjäytymistä voidaan pitää erityisesti yksilön kriisinä, mutta kuin myös yhteiskunnallisena kriisinä ja epäonnistumisena, jonka takia on tärkeää, että kouluissa sitä ennaltaehkäistään. Sitä voidaan ennaltaehkäistä monin sosiaalipedagogisin keinoin juurikin koulumaailmassa, sillä koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jolla on mahdollisuudet varhaiseen puuttumiseen lasten ja nuorten kohdalla. Toisaalta henkilökunnalla on oltava sellaiset tiedot, että he tunnistavat syrjäytymisvaarassa olevat lapset ja nuoret ja että henkilökunnalla on vaadittavat keinot varhaiseen puuttumiseen.

Yksilötuki painottui tutkimuksissa **dialogiin** oppilaan kanssa, jossa voitiin käydä läpi esimerkiksi jonkun kuolemaan liittyviä tunteita. (Nieminen, 2012. s.52–53). Salo-Auvisen (2017, s38) mukaan yksilötukikeskustelut auttoivat myös rauhoittamaan koko kouluyhteisön hyvinvointia, koska ne vähensivät käytöshäiriöitä ja lisäsivät koulumotivaatiota. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että jos yksilö ei saa tukea oman kriisin keskellä, voi se aiheuttaa häiriöitä koko kouluyhteisössä. Salo-Auvinen (2017, s38) totesikin, että yksilötukikeskustelut paransivat koulun yhteisöllisyyttä. Salo-Auvisen (2017, s.37–38) tutkimuksessa todettiin, että viisi yksilötukikeskustelu yleensä auttaa asioiden käsittelyssä, varsinkin kun oppilaalla on mahdollisuus päättää minkälaisista asioista, puhutaan per kerta ja siten olla **osallinen**, koska oppilas pääsi pohtimaan yhdessä ratkaisuja juuri häntä askarruttavissa asioissa. Tämä johtaa yleensä parempiin elämönhallintakeinoihin. Toisaalta on hyvä muistaa, että kriisin syvyys vaikuttaa siihen, kuinka paljon asiaa on käsiteltävä, että tilanne helpottuu ja kenen kanssa asiaa käsitellään. Traumatisoitumisen yhteydessä on syytä olettaa, ettei viisi kertaa asian käsittelyssä ole riittävää esimerkiksi kuuraattorin kanssa, vaan tarvitaan pidempijänteistä työtä kriiseihin ja traumatisoitumiseen perehtyneeltä ammattilaiselta. Lievemmissä tapauksissa voidaankin miettiä, että riittääkö

vähempi määrä keskusteluita. Riittääkö esimerkiksi vain viisi kertaa kuraattorin kanssa saattaa riittää ennen kuin tilanne pääsee kärjistymään ja sitten voidaan miettiä, tarvitaanko viiden keskustelun jälkeen kenties jatkolähete muualle. Samaan aikaan Niemisen (2012, s.54,59) tutkimuksessa vertaisryhmät eivät saaneet kannatusta, koska oppilaat eivät luottaneet asioiden pysyvän ainoastaan ryhmän sisällä, jolloin yhteisdialogin käyttö voi jäädä vajaaksi. Joten koko yhteisön kriisiä pienryhmissä tai oppilaat, jotka käyvät samankaltaista kriisiä läpi (esimerkiksi läheisen kuolema) voisi toimia muut keinot kuin dialogin käyttö vertaisryhmissä, jos luottamusta ryhmän kanssa ei onnistuta luomaan. Vertaistukiryhmät voisivat toimia paremmin koulun ulkopuolella toimivien ryhmien kanssa, johon osallistuu oppilaan lisäksi hänelle tuntemattomia, mutta samassa tilanteessa olevia nuoria, jolloin pelko asioiden leviämisestä kouluympäristössä hälvenee. Näiden ryhmän löytämiseen voisi opiskelijahuollon ammattilaiset auttaa.

Sote-muutos huolestutti Taipaleen (2022, s.49–50) mukaan kuraattoreita, koska kuraattorien mukaan olemalla läsnä kouluissa auttaa tukemaan niin yksilöitä ja yhteisöjä, vaikka Joofin ja Ramirezin (2022, s.47–48) mukaan koronapandemian karanteeniaika antoi uusia työmahdollisuuksia töihin, kuten aikaisemmin mainitut etäyhteydet, joka ylläpiti keskusteluyhteyttä lapsiin ja nuoriin, jotka olivat keskustelutuen tarpeessa. Etäyhteyksiä voisi jatkossakin hyödyntää sellaisten oppilaiden kanssa, joilla voi olla vaikeaa saapua paikalle, jotta he eivät jää yksin kriisin keskellä. Yksilötuen on oltava Niemisen ja Turusen (2015, s.39–40, 47) mukaan kokonaisvaltaista, joka tukee parempia elämänvalintoja ja voimavarojaan sekä auttaa häntä löytämään voimavaroja itsestään, eli kuinka hän voi parantaa omaa elämäänsä. Hyvien elämänvalintojen tukeminen auttaa yksilöä ottamaan vastuuta elämästään, joka lisää itseluottamusta, joka johtaa voimaantumiseen. Myös voimavarojen löytäminen itsestään voimaannuttaa, koska itsellään on valtaa vaikuttaa elämäänsä. Omasta elämästä tulee siten parempaa, kun yksilö on löytänyt konkreettisia välineitä ja uskoa siihen, että hän pystyy tehdä elämästään parempaa, vaikka nyt on vaikeaa kriisin takia. Yksilötuki auttaa oppilasta kriisin yli. Kun tuetaan parempia elämänvalintoja, jotka tukevat hyvinvointia, antaa se hallinnan tunteet, joka on tärkeää kriisin toipumisen kannalta. Myös Salo-Auvisen (2017, s.31) tutkimus myötäilee asiaa, koska yksilötukikeskusteluiden takia oppilaat saavat uudet toimintatavat ja näkökulmat, itseluottamus paranee ja voimavarat lisääntyvät elämänhallintataitojen parantuessa. Näin ollen

oppilashuollon on keskityttävä ennaltaehkäisevästi yhteisölliseen hyvinvointiin lisäksi tukemaan myös niitä yksilöitä, jotka ovat kohdanneet kriisin.

Sosiaalipedagogista työtettä tarvitaan myös henkilökunnan kesken kriisien käsittelyssä joko koko yhteisöä koskevissa asioissa tai yksittäisen oppilaan asioiden hoidossa. Ojanperän (2023, s.45) ja Väinölän (2013, s.41–44) tutkimukset totesivat että, **koko yhteisön** turvallisuutta tukee koulujen kriisisuunnitelma sekä koulun henkilökunnan tuntemus omasta roolistaan kriisien sattuessa, koska niiden puute voi aiheuttaa enemmän ongelmia ja kärjittää tilannetta entisestään. Ojanperä (2023, s.43) totesikin, että henkilökunnan on tunnettava kriisitilanteet ja kriisien vaiheet sekä arvioida kriisien vaikutukset yksilöihin ja yhteisöihin. Puutteet siis kriisitietoudessa ja kuinka vastata kriiseihin voi aiheuttaa vain enemmän vahinkoa **yksilöihin ja yhteisöihin**, mutta kuin myös laajemmin **yhteiskuntatasolla**, erityisesti jos yksilö on vaarassa syrjäytyä ja pudota palveluverkon ulkopuolelle, joka haastaa hänen yhteiskuntakiinnostustaan. Ojanperän (2023, s.28,46) mukaan olisi-kin tärkeää, että oppilashuolto olisi **osallisena** kriisisuunnitelman päivittämisessä, koska he ovat tärkeässä roolissa, kun sitä laaditaan ja toteutetaan. Tämä voisi lisätä oppilashuollon varautumista kriiseihin, koska silloin he ovat saaneet vaikuttaa sen sisältöön, esimerkiksi vastuujon ja roolien kannalta, kriisisuunnitelman sisältö olisi myös paremmin tiedossa, se jäisi paremmin mieleen ja sen noudattamiseen olisi helpompi sitoutua. Sitä paitsi se herättäisi oppilashuollon siihen, onko heillä ajantasaista tietoa kriiseistä ja sen hoitamisesta, vai onko heillä tarvetta koulutautua asian suhteen lisää. Ketokallion (2011, s.36–44) mukaan erilaiset toimintamallit kriisisuunnitelman lisäksi (mm. kiusaamisen vastaiseen työhön, häirintätilanteisiin, onnettomuuksiin, tapaturmiin, väkivaltatilanteisiin jne.) auttavat oppilashuollon tavoitteiden turvaamisessa, koska esimerkiksi puuttamalla kiusaamiseen, väkivaltaan ja muuhun häirintään ja häiriökäyttäytymiseen voidaan ennaltaehkäistä yhteiskunnallista syrjäytymistä. Näissäkin tilanteissa on tärkeää huomioida henkilökunnan vastuujako ja että henkilökunta tuntee oman roolinsa kokonaisuudessa. Esimerkiksi Taipaleen (2022, s.58) mukaan kirkastamalla kuraattorien roolia yhteiskunnassa selkeyttäisi se koulujen sosiaalityötä moniammatillisessa verkostossa. Kuraattori mielletäänkin usein matalan kynnyksen palveluna, johon oppilaat voivat hakeutua ja toimii ennaltaehkäisevästi, mutta kuraattori on myös luonnollisessa asemassa vastaamaan kriisin sattuessa. Väinölä (2013, s.45) huomautti, että yhteiskunnalliset muutokset voivat

vaikuttaa kouluihin esimerkiksi väkivallan uhan nousuna, ja niihin tulee reagoida, nostamatta niitä muiden turvallisuuskysymyksien yli, ymmärtäen niiden olevan yhteiskunnallisia ilmiöitä. Väkivallan uhka on syytä siis huomioida, koska esimerkiksi väkivaltateon uhriksi jääminen voi aiheuttaa uhrille trauman/traumatisoitumisen, erityisesti jos se on jatkuvaa ja/tai erittäin raju tapaus. Väkivaltainen käytös voi myös olla oire heikosta mielen terveydestä tai elämönhallinnasta tai olla seurausta kriisistä, johon yksilö voi tarvita apua. Joskus tämä väkivaltainen käytös voi oireilla myös koulussa, jolloin se vaatii reagointia koulun puolelta, erityisesti oppilashuollolta, josta oppilas voi saada apua. Kriisin sattuessa esimerkiksi yksittäisen oppilaan kohdalla on tärkeää, että hän saa apua moniammatillisesta oppilas- ja opiskelijahuollosta, jonka takia on tärkeää, että tiimi voi avoimesti keskustella tukitoimista sekä erityisesti alaikäisen oppilaan kohdalla on tärkeää saada vanhemmat osallisiksi oppilaan tukitoimiin.

Ojanperä (2023, s.40) mainitsi kriisityön suunnitelmallisuuden tärkeyden ja, että esimerkiksi kriisitilanteita voisi harjoitella. Tämä voisi olla hyvä toteuttaa **toiminnallisin menetelmin**, kuten kuvitteellisten harjoitusten tai case-tapausten kautta, joka auttaisi valmistautumaan mahdollisiin kriisitilanteisiin. Käytännön harjoittelu mielikuvitustapausten kautta voi auttaa asioiden mieleen painamisessa, joka siten auttaa toimimaan tositalanteessa. Myös Taipale (2022, s. 55) mainitsi myös dialogin tärkeyden moniammatillisessa yhteistyössä tiedon kulun sujuvuuden kannalta. **Dialogia** tarvitaan myös yleisen turvallisuuden ohella moniammatillisen verkoston kanssa, esimerkiksi palavereissa, jossa käsitellään oppilaan asioita, jolloin kaikkien äänet, näkemykset ja asiantuntijuudet pääsevät esiin ja asioiden hoitaminen sujuu. Dialogi auttaa myös tiedonkulussa henkilökunnan kesken myös kriisitilanteen sattuessa. Oppilaan kriisin sattuessa on tärkeää **osallistaa** vanhemmat tai huoltajat, jolloin voidaan käyttää dialogia vanhempien ja oppilashuollon välillä. Taipale (2022, s.47) tarkoittikin, että ”puhumalla asiat auki” lisää vanhempien osallisuutta, koska se auttaa vanhempien ymmärrystä esimerkiksi siitä, miksi tiedonsiirto eri toimijoiden välillä on tärkeää. Niemisen ja Turusen (2015, s.41) huoltajien osallisuus vahvistuu myös vahvistamalla kasvatuskumppanuutta koulujen ja huoltajien välillä. Yleensä kun lapsi tai oppilas käy läpi vaikeaa elämänvaihetta tai kriisiä, hän saattaa tarvita apua usealta toimijalta, josta koulun opiskeluhuolto voi olla yksi toimija. Esimerkiksi Niemisen ja Turusen (2015, s.39–40. s.41) mukaan voidaan käyttää ”puheeksi ottaminen”

menetelmää, jossa painottuu dialogi, jolloin vanhemmille kerrotaan lapsesta herännyt huoli ja vanhemmat pääsevät myös ilmaisemaan mielipiteensä, koska vanhemmat ovat koulujen kanssa kasvatuskumppanuussuhteessa, jolloin lapsen/oppilaan kriisin auttamisessa tarvitaan sekä koulun että kodin panostusta. Saarela (2020, s.95–96) toisaalta myös muistutti, että vanhempien osallistamisessa voi ilmetä haasteita, esimerkiksi liittyen vanhempien epäluottamus kouluun liittyen, mutta positiivisten kokemusten kautta voidaan lisätä vanhempien halua osallistua. Vanhempien osallistumista voidaan lisätä myös huomioimalla muut osallistumisen keinot kuin vain saapumalla paikalle, koska joskus kulkeminen paikan päälle voi olla esteenä. Koronapandemian aikana yleistyneet etäyhteyden voivat monille toimia paremmin myös vanhempien osallisuuden kannalta. On tärkeää myös herättää vanhempien luottamus, jotta he olisivat paremmin yhteistyökykyisiä ja olisi tärkeää painottaa, että kaikki haluavat toimia oppilaan parhaaksi. Ketokallio (2011, s.36–37) muistuttaa että myös opiskelijalla on oikeus olla **osallinen** häntä koskevissa päätöksissä. Eli toisin sanoen on tärkeää, että oppilaalla, joka kohtaa kriisin, saa tehdä päätöksiä koskien mahdollista hoitosuhdettaan kriisin aikana, kuten tämä opinnäytetyö totesi kohdassa ”kriisit”, että kriisi vaikuttaa negatiivisesti turvallisuuden tunteisiin ja lisää avuttomuuden tunnetta (Jokiniemi 2017, s.7–8). **Osallisuus** lisää hallittavuuden tunnetta epävarmassa tilanteessa, joka johtaa parhaimmillaan voimaantumiseen, joka jo teoreettisessa viitekehyksessä kerrottiin vahvistavan yksilön elämänhallintaa ja lisää merkityksellisyyttä. (Nivala & Rynänen, 2019 s.196–198). Voidaan siis olettaa, että **osallisuus**, oma **toimijuus** ja **voimaantuminen** voivat kantaa ihmisen kriisin yli, erityisesti jos näitä tuetaan. Saarelan (2017, s.96–97) tutkimus totesikin, että myös vanhemmat toivoivat, että lapset saisivat olla enemmän osallisina ja osallistua keskusteluun. Esimerkiksi kiusaamistapauksissa voidaan painottaa ongelmanratkaisuja yhdessä osallisina olleiden oppilaiden kanssa, että kuinka saadaan tilanne purettua ja jatkettua eteenpäin sovussa.

Kuten tämän opinnäytetyön taustassa kohdassa 4.1. todettiin, että koululaitos mielletään sosiaalipedagogiikan yleisen tehtävän piiriin, koska oppilaitokset ovat yhteisöjä, joka voi auttaa yksinäisyyden ja turvattomuuden tunteiden sekä eriytymisen kanssa. Toisaalta kuten kohdassa 4.1. todettiin myös, että oppilaitokset voivat toimia myös sosiaalipedagogiikan erityisen tehtävän kanssa, jolloin puututaan erilaisiin ongelmiin ja tuetaan oppilaita elämän haasteissa, kuten esimerkiksi syrjäytymisessä. Ketokallio (2011, s.43) ottikin

esiin, että oppilaan runsaat poissaolot voivat indikoida mahdollista tulevaa syrjäytymistä, jonka takia niihin on puututtava. Sosiaalipedagogiikan erityistä tehtävää suorittaa erityisesti oppilashuolto, koska he tukevat oppilaita hyvinvoinnissa, ongelmissa ja niiden ennaltaehkäisyssä. (Nivala & Ryynänen 2019, s.239–243. Pohjola, 2011, s.197–211). Tulostensa mukaan koulu näyttää sosiaalipedagogisesti sekä yleisen että erityisen tehtävän työkenttänä kriisien vastaamisessa sekä kriisien ennaltaehkäisyn kannalta. Koulu mielletäänkin osaksi yhteiskuntaa, jossa voidaan torjua nuorten syrjäytymistä jo varhain ja puuttua ongelmiin, jossa yksilö saa tukea opiskeluhuollosta esimerkiksi keskusteluavun kautta, joka parhaimmillaan johtaa voimaantumiseen sekä saa olla osana yhteisöä ja löytää vertaissuhteita. Olemalla osa sosiaalista yhteisöä ja vertaisiaan lievittää yksinäisyyttä. Toisaalta yhteisöissä esiintyy omat haasteensa, kuten paljon esiin tullut koulukiusaaminen, joka voi jo itsessään olla kriisi. Kriisien käsittely liittyy sosiaalipedagogiseen erityistehtävään, koska silloin puututaan jo syntyneisiin ongelmiin ja tukea annetaan vain sitä tarvitseville, sillä aikaa kun yleinen tehtävä koskee kaikkia. Yleisen tehtävän kautta voidaan ennaltaehkäistä kriisejä, kuten aikaisemmin mainittu vahvistamalla yhteisöllisyyttä, joka auttaa esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemisessä, koska se lisää erilaisuuden hyväksymistä. Opinnäytetyöhön valituissa tutkimuksissa tuli esiin paljon sosiaalipedagogisia menetelmiä, joilla voidaan puuttua kriisin sattuessa, mutta tuli myös esiin, kuinka sitä voidaan ennaltaehkäistä. Ketokallion (2011, s.52) mukaan yhteiskunnalla on odotuksia oppilaitosten palveluihin, jotka voivat osaltaan haastaa oppilaitoksia. Oppilaitokset saavat paljon odotuksia esimerkiksi vanhemmilta, kuinka toimia ja tukea oppilaita, eivätkä vanhempien tai muun yhteiskunnan vaatimat asiat aina vastaa todellisuutta tai resursseja. Ketokallion (2011, s.52) totesikin, että yhteiskunnalliset asetukset, lait ja normit määrittävät hyvinvoinnin tuen reunaehdot, jonka puitteissa voidaan toimia. Tämän opinnäytetyön teoreettinen viitekehys sanoikin, että sosiaalipedagogiset menetelmät tuleekin valita aina tilanteeseen sopimalla tavalla, oli kyse sitten dialogisesta lähestymistavasta, yhteisöllisyyden vahvistamisesta tai toiminnallisuudesta. Työ ei koostu vain yhdestä elementistä vaan niiden yhdistelmästä. (Nivala & Ryynänen, 2019. s.186, 229–230). Opinnäytetyöhön valituista tutkimuksista tulikin esiin paljon sosiaalipedagogisia elementtejä ja työtapoja, vaikkakin jokaisessa tutkimuksessa yksittäin, mutta yhdistämällä ne yhdeksi kokonaisuudeksi, saadaankin hyvä pohja sille, kuinka sosiaalipedagogista työtä voidaan käyttää koulujen kriisityössä ja kuinka kouluissa voidaan auttaa yksilöä tai yhteisöä

kriisin sattuessa tai sen ennaltaehkäisyssä. Teoreettisessa viitekehyksessä todettiin, että sosiaalipedagogiikan tarkoitus onkin tavoitella parempaa, tukea mahdollisuuksia hyvinvoinnin edistämiseksi sekä ehkäistä ja lievittää pahoinvointia. Näin ollen sosiaalipedagogiset työtötteet voivat olla avuksi koulujen kriisityössä.

10.2 Moniammatillisuus

Yhteenvetona voidaan sanoa, että oppilas- ja opiskelijahuollolla on monia eri mahdollisuuksia hyödyntää moniammatillista yhteistyötä koulun sisäisten ja ulkoisten toimijoiden kanssa koulua koskevissa kriiseissä. Koulun sisäiset moniammatilliset mahdollisuudet ovat nykyään taattu oppilas- ja opiskelijahuoltolalla (OOL 1287/2013), joka määrittelee muun muassa koulun sisäisen moniammatillisen osaamisen rakenteet ja vaatimukset. Koulun ulkopuolisia moniammatillisia tahoja on myös periaatteessa rajaton määrä sillä, mitä tahansa oppilas- ja opiskelijahuollon tilaamaa koulun ulkopuolista palvelua voidaan pitää koulun ulkopuolisena moniammatillisena palveluna, kunhan sen tarkoituksella on selkeät perustelut. Aineistosta tulee myös selvästi ilmi se, miten oppilas- ja opiskeluhuoltoa on pyritty kehittämään niiden 12 vuoden sisällä johon aineisto rajautuu. Ennen vuotta 2014 voimaan astunutta oppilas- ja opiskelijahuoltolakia (OOL 1287/2013) aineistosta selviää havaittu tarve oppilas- ja opiskelijahuollon selkeyttämiseen ja tasa-arvoistamiseen, joka sitten toteutettiin uuden lain kanssa (Ketokallio 2011, s.51). Korona pandemia toi haasteiden lisäksi myös uusia mahdollisuuksia moniammatillisen tahojen hyödyntämiseen (Joof & Ramirez 2022, s.58).

Ongelmana oppilas- ja opiskelijahuollon kriisivalmiudessa ei siis ole osaavien ammattilaisten tai yhteistyökumppaneiden puute, vaan moniammatillisten mahdollisuuksien yleinen tiedostamattomuus sekä oppilailta, heidän perheillään ja koulujen henkilökunnalla. Niin kuin tuloksissa on jo mainittu, niin yhdeksässä tutkimuksessa mainitaan oppilas- ja opiskelijahuollon ja moniammatillisuuden huono näkyvyys ja niiden mahdollisuuksien tiedostamattomuus, tämä teema tulee siis esiin koko tutkimuksien 12 vuoden aikajanan sisällä. Ensin ennen vuoden 2014 voimaan astunutta oppilas- ja opintuhuoltolakia (OOL 1287/2013) tehdyissä tutkimuksissa mainitaan tarve oppilas- ja opiskelijahuollon

selkeyttämiseen ja näkyville tuomiseen. Sitten sekä lakiuudistuksen, että sen jälkeisten vuosien 2021 ja 2022 tehtyjen uudistusten, joiden tarkoitus oli vahvistaa moniammatillista työtä, moniammatillisuuden mahdollisuudet koettiin vieläkin näkymättöminä. Korona pandemia ja sote-uudistus (Laki sosiaali- ja terveyshuoltoa ja pelastustoimea koskevan uudistuksen toimeenpanosta ja sitä koskevan lainsäädännön voimaansaattamisesta [STU] 616/2021) sekä kuluttivat, että kehittivät oppilas- ja opiskelijahuollon moniammatillista työtä, mutta vielä vuonna 2023 tutkimuksien mukaan koulujen henkilökunnallakin oli vielä epäselvyyttä omasta roolistaan koulujensa kriisiryhmissä. Lisätodisteita sille, että ongelmana Suomen oppilas- ja opiskelijahuollon moniammatillisuudessa ei ole moniammatillisten mahdollisuuksien puute, vaan niiden näkyvyys, tulee selväksi aiemmassa tutkimuksessa läpikäytyissä Jokelan (Oikeusministeriö, 2009) ja Kauhajoen (Oikeusministeriö, 2010) koulusurmien tutkintaraporteissa. Molemmista tutkintaraporteista tulee esiin se, miten koulun oppilaille, henkilökunnalle, heidän läheisilleen saatiin valtava määrä erilaista moniammatillista apua ja tukea sekä kunnallisista että kolmannen sektorin palveluista lähes välittömästi koulusurmien jälkeen. Koronapandemiaankin Suomen valtio ja kunnat reagoivat voimakkaasti tilanteen vakavuuden tultaessa selväksi (Joof & Ramirez 2022, s.15–17). Toisaalta tätä asiaa katsoessa herää myös kysymys, että jos ongelmana onkin moniammatillisten mahdollisuuksien huonon näkyvyyden sijasta kriisien huono näkyvyys. Jokelan ja Kauhajoen koulusurmia ja niiden vakavuutta ei voinut olla Suomessa tiedostamatta niiden tapahtumahetkellä, mikäli ihminen oli tarpeeksi vanha ymmärtääkseen tilanteen vakavuuden. Yksittäisten oppilaiden ja opiskelijoiden henkilökohtaisia kriisejä taas on taas todella helppoa olla huomaamatta ja havaitsematta. On myös hyvin yleistä, että kriisissä oleva ihminen ei ilmaise tarvitsevansa apua oma-aloitteisesti ja vaikka ilmaisikin, hän ei välttämättä osaa tunnistaa sitä minkälaista apua hän tarvitsisi. Tämän takia oppilas- ja opiskelijahuollon on hyvin hankala vastata yksittäisten oppilaiden ja opiskelijoiden kriisiin oikealla moniammatillisella avulla.

Eli tämän tutkimuksen perusteella hankaloittavia tekijöitä oppilas- ja opiskelijahuollon moniammatillisessa kriisivalmiudessa ja vastaamisessa on moniammatillisten mahdollisuuksien tiedostamattomuus oppilailta, heidän läheisillään ja koulujen henkilökunnalla sekä pienempien ja/tai rajattujen kriisien tiedostamattomuus. Tutkimuksista tulee jo valmiiksi esille se, miten koetaan jo nyt että, oppilailta ja vanhemmilta vaaditaan liikaa oma-

aloitteisuutta oppilas- ja opiskelijahuollon moniammatillisten palveluiden piiriin hakeutumisessa (Saarelan 2020, s.55), joten suurempaan oppilaiden ja vanhempien oma-aloitteisuuteen pyrkiminen ei ole järkevä ratkaisu. Yksi mahdollinen helpottava ratkaisu moniammatillisten mahdollisuuksien näkyvyyteen olisi jo yritetty “selkeyttäminen”, mutta nykypäivän uudistuttuuksia hyväksikäyttämällä. Sote-uudistuksen mukana paikalliset julkiset sosiaali- ja terveystalvet tuotiin yhden organisaation eli hyvinvointialueen alaisuuteen (Taipale 2022 s.15), jonka mukana oli myös moni koulujen oppilas- ja opiskelijahuollon moniammatillinen kumppani. Nyt kun olemme tilanteessa, jossa moni näistä oppilashuollon moniammatillisista palveluista on yhden organisaation alla, niiden yhteistyötä pystyy kirjaamaan, seuraamaan, suunnittelemaan ja kaikin puolin vakauttamaan sekä selkeyttämään niitä tarvitseville. Nyt olisi esimerkiksi paljon helpompaa selvittää kaikki hyvinvointialueen julkiset moniammatilliset mahdollisuudet ja kirjata ne yhdeksi “moniammatillisten mahdollisuuksien oppaaksi”, joka jaettaisiin kaikille oppilaille, opettajille ja huoltajille. Tämä opas olisi hyvinvointialue kohtainen ja yksittäiset koulut voisivat päivittää sitä lisäämällä yksityisen ja kolmannen sektorin mahdollisuuksia mitä koululla ja sen lähialueella on.

11 Luotettavuus ja eettisyys

Ensimmäinen tutkimuksen luotettavuutta haastava tekijä on tutkimusaineiston rajallisuus. Kuten kappaleessa 8.1.6 mainitaan, hakutuloksia aiheeseemme rajauksen jälkeen saimme yhteensä 418 tutkimusta. Näistä valitsimme 10 eli vain noin 2 % osumista. Näin pienen otannan takia, tulokset eivät välttämättä anna todellisuutta vastaavaa kokonaiskuvaa. Tämän lisäksi, valitsemaamme kymmenen tutkimusta sijoittuu 12 vuoden (2011–2023) aikavälille, jonka aikana sote-alalla, kouluissa ja yhteiskunnassa on tapahtunut paljon suuria ja pieniä muutoksia. Tutkimuksen eettisyyttä haastavana tekijänä on myös se, että vaikka olimme pyrkineet objektiivisuuteen sekä aineiston valinnassa, että aineistosta tehdyissä johtopäätöksissä, tutkijan subjektiivisuus tulee tämän valinnoissa esiin aina jollakin tavalla (Kangasniemi et al. 2013. s.297–298). Meillä oli siis tutkijoina vastuu siitä, mitkä tutkimukset valitaan mukaan kirjallisuuskatsaukseen, jolloin väistämättä meidän subjektiivisuutemme tuli jossakin määrin esille.

Tutkimusten hakutulosten määrä oli kuitenkin harhaanjohtava, sillä haussa tuli mukana alemman korkeakoulu tason tutkimuksia, vaikka niitä olimme pyrkineet rajaamaan haku-sanoilla pois. Tämän lisäksi hyvin harva hakutuloksissa olleista tutkimuksista oli sovel-tuvaisia vastaamaan tutkimuskysymyksiimme, jonka takia jouduimme tekemään toisen haun theseus-sivun ulkopuolelta, jotta löytäisimme kymmenen soveltuva tutkimusta. Eli toisin sanoen, tämän tutkimuksen pitäisi olla luotettavampi kuin mitä tutkimushaun määrä antaa ymmärtää, jonka kautta tutkimusvalintojemmekin subjektiivisuuden pitäisi olla tu-lostien kannalta pienempi tekijä. Tutkimusten aikajana oli todennäköisesti jonkintasoinen vaikutus tutkimustuloksiin ja niistä vedettyjen johtopäätöksiä luotettavuuteen, mutta vastasivat joka tapauksessa tutkimuskysymyksiimme ja antoivat näkökulmia mitä pie-nemmällä aikahaarukalla ei olisi välttämättä saanut. Esimerkiksi suurempi aikajana antoi selkeämmän kuvan siitä, mitä vuosien varrella sote-alalla on kehitetty, mitä on pyritty kehittämään sekä mikä kehitys on toiminut ja mikä ei. Olemme pyrkineet lisäämään luo-tettavuutta kuvailemalla selkeästi hakumenetelmämme, hakukriteerimme ja tutkimusme-netelmämme, eli kuvailleet kuinka tutkimus toteutettiin.

Tulosten perusteella saimme kohtalaisia vastauksia kysymykseen ”Miten oppilas- ja opis-kelijahuolto voi hyödyntää sosiaalipedagogista työtettä kriisien käsittelyssä?”. Yksikään tutkimus ei käsitellyt asiaa suoraan, kuinka sosiaalipedagogiikkaa voidaan hyödyntää kriisien käsittelyssä, joten jouduimme tekemään johtopäätöksiä saamistamme tuloksista. Jakamalla tulokset alakategorioihin, saimme yleiskuvan eri sosiaalipedagogisista elemen-teistä kouluympäristössä, josta sitten johdimme ajatuksen, kuinka näitä voidaan käyttää joko kriisien ennaltaehkäisyssä tai kuinka kriisiä voi käsitellä. Toisaalta tulokset käsitte-livät vain yleisesti sosiaalipedagogista työtettä koulumaailmassa, joten johtopäätök-semme ovat meidän tulkintojamme, kuinka yhdistää ne kriiseihin tietojemme pohjalta. Tästä syystä tarvitaan lisää tutkimuksia aiheesta eli kriisien käsittelystä sosiaalipeda-gogisesta näkökulmasta.

Moniammatillisuuden osiossa teoreettisessa viitekehyksessä tulee esiin moniammatilli-suuden määritelmä ja perusteet, mutta siinä esitetty teoria onnistuneen moniammatillisen työn edellytyksistä ei välttämättä ollut niin oleellinen tuloksille mitä olimme alun perin kuvitelleet. Tulos osiosta tulee selvästi ilmi vastaus tutkimuskysymykseemme

“Minkälaisia mahdollisuuksia oppilas- ja opiskelijahuollolla on hyödyntää moniammatillista yhteistyötä” ja johtopäätösosiossa nämä tulokset yhdistetään tutkimuskysymyksen toiseen osaan “miten näitä moniammatillisia mahdollisuuksia voidaan hyödyntää kriiseissä.

12 Opinnäytetyön prosessi

Opinnäytetyömme voi katsoa alkaneen keväällä 2024 kun aloimme selvittämään, pystymmekö tehdä opinnäytetyötämme yhdessä, sillä opiskelemme kahdessa eri ammattikorkeakoulussa, jotka toimivat eri kielillä (Laurea ammattikorkeakoulu ja Yrkeshögskolan Arcada). Kun olimme saaneet luvan kouluiltamme tehdä yhteistyötä, tuli meidän tehdä päätös kummalle koululle teemme opinnäytetyömme, eli kummalta koululta saamme opinnäytetyöhön työnohjauksen. Päädyimme valitsemaan Yrkeshögskolan Arcadan meidän työnohjaajaksemme. Vaikka Yrkeshögskolan Arcada on ruotsinkielinen koulu, saimme erityisluvan kirjoittaa opinnäytetyömme suomeksi, vaikka olimme ilmaisseet valmiutemme kirjoittaa opinnäytetyömme englanniksi kieliristiriitojen välttämiseksi. Keväällä tuli aika valita opinnäytetyöllemme suuntaa antava aihe valmiiksi annetuista vaihtoehdoista. Valitsimme aiheen “elevhälsa i skolmiljö” eli oppilasterveys kouluympäristössä. Tämän jälkeen tarkensimme aiheemme koulujen kriiseihin, jotta voisimme yhdistää omat alamme mielenkiinnon aiheet, eli nuorisotyön ja kriisityön.

Aloimme kirjoittamaan opinnäytetyötämme taustaa syyskuussa 2024, jolloin opinnäytetyömme alustava nimi oli koulujen kriisityö. Ajan kanssa opinnäytetyömme nimi muuttui muutaman kerran aiheen tarkentuessa, kunnes se oli lopulta “koulukuraattorit koulua koskevissa kriiseissä”. Itse tutkimus oli tarkoitus suorittaa haastattelemalla koulukuraattoreita näiden kriisivarautumisesta, joiden oli tarkoitus alkaa alkuperäisen suunnitelman mukaan marraskuussa 2024, jolloin olimme saaneet taustan, aikaisemman tutkimuksen ja menetelmäosion valmiiksi. Tässä vaiheessa ongelmaksi syntyi se, että emme saaneet sähköpostien, tekstiviestien tai soittojen kautta kiinni yhtään koulukuraattoria Uudenmaan alueelta, joka olisi suostunut haastatteluihin, sillä monessa koulussa ja

hyvinvointialueella oli käynnissä jonkinlainen tietokantapäivitys. Lopulta opinnäytetyömme ohjaaja onnistui tavoittamaan kaksi kuraattoria, jotka suostuisivat haastatteluihin. Vaikka opinnäytetyön tilaajana olivat Helsingin ruotsinkielinen opiskeluhoito ja Länsi-Uudenmaan ruotsinkieliset kuraattoripalvelut, olimme virheellisesti olettaneet, että voisimme haastatella heitä suomeksi, sillä opinnäytetyömmekin on suomen kielellä kirjoitettu. Tässä vaiheessa meille kävi kuitenkin ilmi, että haastattelut voidaan tehdä vain ruotsin kielellä. Mutta koska vain toinen meistä puhuu ruotsia, tämä olisi tarkoittanut sitä, että toiselle meistä kertyy paljon isompi osa tehtävästä työstä, minkä takia päätimme muuttaa opinnäytetyömme haastattelututkimuksesta kirjallisuuskatsaukseen tammi-kuussa 2025.

Käytännössä tämä tarkoitti opinnäytetyön fokuksen siirtämistä kuraattoreista koko oppilas- ja opiskelijahuoltoon, opinnäytetyön taustan muokkaamista ja aikaisemman tutkimuksen ja menetelmä osion uudelleenkirjoittamista. Helmikuun 2025 loppupuolella pääsimme työssämme suunnilleen siihen kohtaan missä olimme olleet ennen aiheen vaihtamista. Työmme lopulta valmistui huhtikuussa 2025, eli noin vuosi siitä, kun ensimmäisen kerran aloimme selvittämään, pystymmekö tehdä opinnäytetyötämme yhdessä.

13 Jatkotutkimusaiheet

Kuten yllä mainitsimme, että tulokset sosiaalipedagogisesta kriisien käsittelystä nojautuivat meidän tietämykseemme ja tulkintoihin kriiseistä, jonka takia tarvitaan aiheesta lisää tutkimusta, jotta asiasta olisi laajempi ymmärrys ja sosiaalipedagogiset menetelmät olisivat muokattu ja sopeutettu kriisityöhön. Tarvitaan myös selkeät ohjeet ja sosiaalipedagogisesti johdetut menetelmävalinnat siihen, kuinka tiettyjä työskentelytapoja ja menetelmiä voidaan käyttää kriisien käsittelyssä niin yleisellä tasolla kuin täsmällisesti tiettyihin ympäristöihin muokattuna, jossa kriisejä voidaan kohdata (esim. koulu, oppilaitokset, päiväkodit, ensikodit, turvakodit jne.). Jatkotutkimuksista saadut ja laaditut ohjeet toimisivat ammattilaisten käyttöön. Tuloksista myös ilmenneen moniammatillisen työn huono näkyvyys on jatkunut jo jonkin aikaa, ja usean laki ja järjestelmä muutoksen jälkeenkin. Tämä ilmiö siis vaatisi kohdistettua lisätutkimusta sen syihin, ilmenemiseen, vaikutuksiin ja ratkaisuihin.

Lähteet

- Aalto-Setälä, T., Huikko, E., Appelqvist-Schmidlechner, K., Haravuori, H., & Marttunen, M. (2020). Kouluikäisten mielenterveysongelmien tuki ja hoito perustason palveluissa – Opas tutkimiseen, hoitoon ja vaikuttavien menetelmien käyttöön. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Vantaa.
- Aurini, J., Heath, M. & Howells, S. (2022). The how to of qualitative research. (2. Painos.) Sage publication. Lontoo
- Hwang, P. & Nilsson, P. (2011). Utvecklingspsykologi. (3. painos). Natur & Kultur. Tukholma.
- Jokiniemi, H. 2017. Kriisin kokeneen lapsen ja nuoren kohtaaminen perusopetuksessa. (n.p).
- Joof, M & Ramirez, E. (2022). “Kun on kriisin paikka, niin silloin pitää jotenkin mennä sen perustehtävän äärelle” - Tutkimus koulukuraattorien kokemuksista työssään COVID-19 pandemian aikana. [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/783467/Joof_Ramirez.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kallio, T. (2023). Yhteisöllinen oppilashuolto koulun henkilökunnan kokemana. [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. <https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/122789a5-3eab-4c5c-9756-63046e8661e2/content>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S. M., Pietilä, A. M., Jääskeläinen, P., & Liikonen, E. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Kekkonen, M., Gissler, M., Känkänen, P. & Isola, A, M. (2022) Poikkeuksellinen nuoruus korona-aikaan – Nuorten elinolot – Vuosikirja 2022. Punamusta Oy. https://www.researchgate.net/profile/Tellervo-Nenonen/publication/379654278_Sateenkaarinuoret_poikkeusai- kana/links/66486b340b0d28457440ea31/Sateenkaarinuoret-poikkeusai- kana.pdf#page=1
- Ketokallio, T. (2011). Etelä-Savon Ammattiopiston opiskelijahuollon toimintamallit ja kehittämissuunnitelma [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/29362/ketokallio_tanja.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laki sosiaali- ja terveyshuoltoa ja pelastustoimea koskevan uudistuksen toimeenpanosta ja sitä koskevan lainsäädännön voimaannpanosta [STU] 616/2021. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2021/616>

- Lepistö, J. 23.4.2024. MTV:n tiedot: Huhtikuun alkupuolella hätkähdyttävä määrä koulu-uhkauksia – poliisi huolissaan monesta syystä. MTV-utiset. Saatavilla 13.9.2024. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/mtv-n-tiedot-huhtikuun-alkupuolella-hatkahdyttava-maara-koulu-uhkauksia-poliisi-huolissaan-monesta-syysta/8921566>
- Levine, P. A., & Frederick, A. (2012). Kun tiikeri herää - Trauma ja toipuminen. (I. Pekkarinen, Suom. Painos, 2. Painos). Ouluprint. (Alkuperäinen teos julkaistu 1997)
- Lindfors, E., Luukka, E., Kokki, J. & Kiviranta, L. (2024) ONNI on turvallinen koulu 2022-2024 – Loppuraportti. Turun Yliopisto. https://www.researchgate.net/profile/Julia-Kokki/publication/386098762_ONNI_on_turvallinen_koulu_2022-2024_Hankkeen_loppuraportti/links/674444847ca4cb2842abc681/ONNI-on-turvallinen-koulu-2022-2024-Hankkeen-loppuraportti.pdf
- Mielenterveyden keskusliitto. (2024). Psykkiset traumat. Viitattu 22.9.2024. <https://www.mtkl.fi/mika-askarruttaa/yleisia-mielenterveyden-hairioita/psykkiset-traumat/>
- MIELI Suomen Mielenterveys ry. (22.3.2022). *Kuinka huolehtia mielenterveydestä kriisin aikaan: 14 vinkkiä*. <https://mieli.fi/artikkelit/kuinka-huolehtia-mielenterveydesta-kriisin-aikaan-14-vinkkia/>
- Mönkkönen, K., Kekoni T. & Pehkonen, A. 2019. Moniammatillinen yhteistyö – Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Gaudeamus. Tallinna.
- Nieminen, R. (2012). Opiskelijoiden kokemuksia tuesta ja sen saatavuudesta haastavissa elämäntilanteissa ja kriiseissä Etelä-Kymenlaakson ammattiopistossa. [Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42948/Nieminen_Riikka.pdf?sequence=1
- Nieminen, S & Turunen, J. (2015). Koulusosionomi oppilaan äänen kuulijana – Kuraattorin kumppaniksi koulun sosiaalityöhön. [Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/92447/Nieminen_Saara_Turunen_Johanna.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Nivala & Rynnänen, (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Gaudeamus. Tallinna.

Oikeusministeriö. (2009). *Jokelan koulusurmat 7.11.2007*. Tutkintalautakunnan raportti.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76154/omju_2009_2_jokela_n_koulusurmat_132_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oikeusministeriö (11.2010). *Kauhajoen koulusurmat 23.9.2008*. Tutkintalautakunnan raportti.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76205/omso_11_2010_selvitys_180_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ojanperä, J. (2023). ”*VAIKKA ME OLLAAN TÄÄLLÄ AIKA LINTUKOTOISESSA SUOMESSA...*”. *Oppilashuollon työntekijöiden ammatilliset valmiudet koulujen yllättävien kriisitilanteiden kohtaamisessa*. [Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö].

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/799991/Ojanpera_Jenni.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 – Määräykset ja ohjeet 2014:96. (4. Painos). Next Print. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2024a. Kriiseihin varautuminen. Viitattu 28.9.2024 .

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kriiseihin-varautuminen>

Opetushallitus. 2024b. Psykososiaalisen tuen järjestäminen. Viitattu 28.9.2024.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/psykososiaalisen-tuen-jarjestaminen>

Opintopolku (viitattu 31.1.2025a). Terveys- ja hyvinvointialat. Kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000008123>

- Opintopolku (viitattu 31.1.2025b). Terveys- ja hyvinvointialat. Sosionomi (AMK) sosiaaliaiala. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000000254>
- Opintopolku (viitattu 31.1.2025c). Hyvinvointi. Yhteisöpedagogi (AMK). <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000000199>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki [OOL] 30.12.2013/1287. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Palosaari, E. 2008. Lupa Särkyä - Kriisistä elämään (2. Painos). Edita. Helsinki.
- Pohjola, K. (2011). *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
- Pojjula, S. (2016). Lapsi ja kriisi - Selviytyminen ja tukeminen (3. Painos.) Kirjapaja. Helsinki.
- Poliisi. (8.5.2024). Vantaalla Viertolan koulussa tapahtuneen ampumistapauksen esitutkinta loppusuoralla. Poliisi.fi. Saatavilla 13.9.2024. <https://poliisi.fi/-/vantaalla-viertolan-koulussa-tapahtuneen-kouluampumistapauksen-esitutkinta-loppusuoralla>
- Raatikainen, E. Rahikka, A. Saarnio, T. Vepsä, P. (2019). *Ammattina sosionomi*. (3. painos). Sanoma Pro Oy
- Saarela, A. (2020). Vanhempien käsityksiä peruskoulun yhteisöllisestä hyvinvointia vahvistavista toimintamahdollisuuksista. [Pro Gradu]. <https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/17266/nbnfioulu-202101201043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salo-Auvinen, H. (2017). Oppilaiden hyvinvointia lisäävän toimintamallin arvioiva kehittäminen kouluyhteisössä. [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131642/Salo-Auvinen_Hanni.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silvander, L. 2.4.2024. Alakoululaisten päivästä tuli painajainen - "Kun ovi taas aukesi...". Iltä-Sanomat. Saatavilla 13.9.2024. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000010332779.html>

- Sosiaalihuoltolaki [SHL] 30.12.2014/1301. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (n.d). Saatavilla 9.9.2024. <https://stm.fi/opiskeluhouoltopalvelut>
- Suomen Punainen Risti. (4.4.2024). *Näin selviydyt henkisesti kriisitilanteessa*. <https://www.punainenristi.fi/hae-apua-ja-tukea/henkinen-ensiapu/nain-selviat-henkisesti-kriisitilanteessa/>
- Taipale, K. (2022). Koulukuraattorien kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä ja tiedon jakamisesta sote-muutoksen jälkeen. [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/753102/Taipale_Kati.pdf?sequence=2
- Talasma, H. (2009). Moniammatillinen yhteistyö koulujen ja psykiatrisen sairaanhoidon välillä - työntekijöiden kokemuksia ja kehittämisehdotuksia uudesta toimintamallista nuorten vakavien mielenterveysongelmien tunnistuksessa. [Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/80777/gradu03689.pdf>
- Terveydenhuoltolaki [THL] 30.12.2010/1326. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. (2022) Tilastoraportti 21/2022 - Lasten ja nuorten mielenterveysperusteinen tutkimus ja hoito 2020. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/144513/TR_21_2022_Lasten%20ja%20nuorten%20mielenterveysperusteiset%20k%C3%A4ynnit%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Tilastoraportti 48/2023 - Lasten ja nuorten hyvinvointi, Kouluterveyskysely 2023. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoraportti%2048_2023_korjattu.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. (2024). Lastensuojelu ja kriisityö. <https://thl.fi/julkaisut/kasikirjat/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/erityiskysymykset/lastensuojelu-ja-kriisityo>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. (11. Painos.) Hasaprint. Vantaa.

Väinölä, J. (2013). “Me luodaan yhdessä sitä turvallista oppilaitosta” - erään turvallisuuskoulutuksen kokemuksia. [Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/56063/Vainola_Janne.pdf?sequence=1

Liitteet

LIITE 1

Aikaisempaan tutkimukseen valitut tutkimukset

Päivämäärä	Kirjoittaja	Vuosi-luku	Hakusanat	Tietokanta	Hakutulokset	Valitut Artikkelit
9.10.2024	Oikeusministeriö	2009	”Jokelan koulusurmien tutkintaraportti”	Google hakukone	2 280	1
9.10.2024	Oikeusministeriö	2010	”Kauhajoen koulusurmien tutkintaraportti”	Google hakukone	1 350	1
20.1.2025	Lindfors, E., Luukka, E., Kokki, J. & Kiviranta, L.	2024	”Koulu” ”Kriisi” ”Oppilas-huolto” ”raportti” ”- site:theseus.fi”	Google Scholar	222	1
20.1.2025	Talasma, H.	2009	”Koulu” ”Kriisi” ”Oppilas-huolto” ”raportti” ”- site:theseus.fi”	Google Scholar	222	1
20.1.2025	Kekkonen, M., Gissler, M., Känkänen, P. & Isola, A, M.	2022	”Koulu” ”Kriisi” ”Oppilas-huolto” ”raportti” ”- site:theseus.fi”	Google Scholar	222	1

LIITE 2

Aineistotaulukko

Numero	Otsikko	Tekijä	Vuosi	Menetelmä	Tavoite	Tulokset
1	Opiskelijoiden kokemuksia tuesta ja sen saataavuudesta	Niemi-nen, R.	2012	Toiminta-tutkimus	Opinnäytetyön tavoitteena oli kerätä tietoa opiskelijoiden mielipiteistä	Tutkimustuloksissa löytyi neljä teemaa: kokemukset kriiseistä ja haastavista elämäntilanteista,

	haastavissa elämäntilanteissa ja kriiseissä Etelä-Kyminlaakson ammattiopistossa.				koulujen kriisityöstä, kuinka heidät kohdattiin kriiseissä ja vaikeissa elämäntilanteissa sekä heidän ajatuksiinsa koulun kriisityön kehittämistä.	kokemukset tuesta, tuen tarve sekä ehdotuksia. Tuki oli opiskelijoiden mukaan ainakin osittain hyvää, vaikka siitäkin löytyi parannusehdotuksia.
2	Yhteisöllinen oppilashuolto koulun henkilökunnan kokemana.	Kallio, T.	2023	Toiminnallinen opinnäytetyö	Tavoitteena kerätä ja kuvata vanhempien kokemuksia koulun yhteisöllisestä opiskelijahuollosta ja moniammatillisesta yhteistyöstä.	Tulosten perusteella oppilas- ja opiskelijahuolto työ nähdään arkisesta työstä irrallisena kokonaisuutena, vaikka oppilaiden hyvinvointi on oppimisen edellytys. Yhteistyö yhteisöllisessä oppilashuollossa on sujuvaa, vaikka resurssit ovat niukkoja.
3	“Me luodaan yhdessä sitä turvallista oppilaitosta” -erään turvallisuus-koulutuksen kokemuksia.	Väinölä, J.	2013	Puolistrukturoidut haastattelu & sisällönanalyysi	Tutkimuksen päämääränä oli löytää merkityksiä, joiden avulla voidaan kehittää tulevaisuuden turvallisuuskoulu-tuksia.	Tutkimuksessa tuli ilmi kaksi kategoriaa, jotka olivat, että on tärkeää kehittää turvallisuutta ja että kaikkien olisi osallistuttava turvallisuuskoulutukseen. Koulutukset lisäävät turvallisuustietoutta organisaatioiden sisällä sekä niissä voidaan kerratta jo aikaisemmin opittua. Tutkimuksen mukaan organisaation johon rooli korostui

						turvallisuuskulttuurin edistäjänä. Esimerkiksi kameronilla voidaan parantaa turvallisuutta, mutta metallinpaljastamista ei saada tutkimuksen osallistuneiden mukaan hyötyä. Jo yksittäisillä turvallisuuskoulutuksilla koettiin merkityksellisyyttä.
4	Koulukuraattorien kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä ja tiedon jakamisesta sote-muutoksen jälkeen.	Taipaile, K.	2022	Soveltava tutkimus	Tavoitteena tutkia yläkouluissa työskentelevien koulukuraattorien kokemuksia tiedon jakamisesta moniammatillisissa verkostoissa sekä sote-muutoksen vaikutuksista siihen	Tulosten perusteella kiire, kirjaaaminen sekä vaihtuva henkilökunta haastaa ja hankaloittaa kuraattorien tiedon jakamista työtehtävissään. Selkeät ja sovitut menetelmät ja toimiva yhteistyö vahvistavat tiedon jakamista moniammatillisessa ympäristössä. Sote-muutos toi haasteita mutta sen odotetaan tuovan myös positiivisia vaikutuksia moniammatilliseen tiedonsiirtoon ajan kanssa.
5	“Kun on kriisin paikka, niin silloin pitää joutenkin mennä sen perustehtävän	Joof, M. & Ramirez, E.	2022	Kvalitatiivinen tutkimus	Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa kuraattorien työstä pandemian aikana ja mitä haasteita pandemia aika toi	Pandemia muutti olennaisesti kuraattorien työtä. Etäopiskelu ja etätyö haastoivat oppilaiden tavoittamisen, kohtaamisen ja kuraattorien työn

	<p>äärelle” - Tutkimus koulukuraattorien kokemuk- sista työs- sään CO- VID-19 pandemian aikana.</p>				<p>tullessaan hei- dän työhönsä. Tutkimus ta- voitteli tuottaa tietoa, kuinka peruskoulu pystyi huoleh- timaan opiske- luhuollosta COVID-19 pandemian ja etäopiskelun aikana.</p>	<p>toteutumista, jonka lisäksi mo- niammatillinen työ vaikeutui. Yh- teisöllinen opiske- luhuolto ja ennal- taehkäisevä työ oli hankalampaa pandemian ai- kana, koska työ pandemian aikana muuttui yksilölli- seen opiskelija- huolloksi ja kor- jaavaksi työksi. Pandemian aikana lapset, nuoret ja perheet voivat huonommin. Poikkeusolojen takia kuraattorit joutuivat palaa- maan perustehtä- vän äärelle ja ke- hittämään uusia toimintamenetel- miä, kuten ulkota- paamisia ja etäyh- teyksiä. Tutki- mukseen osallis- tuneet kuraattorit arvioivat että, pandemian jälkiä korjataan kou- luissa vielä pit- kään pandemian päätyttyä.</p>
6	<p>Kou- lusosio- nomi oppi- laan äänen kuulijana – Kuraat- torin kumppa- niksi kou- lun sosiaa- lityöhön</p>	<p>Niemi- nen, S. & Turunen, J.</p>	2015	<p>Laadulli- nen tutki- mus</p>	<p>Selvittää ja sel- keyttää kou- lusosionomin roolia ja perus- tehtävää oppi- las- ja opiskeli- jahuollossa uu- den lakiuudis- tuksen jälkeen.</p>	<p>Koulusosionomin perustehtävää ei ole virallisesti määritetty, mutta se rakentuu var- haisen puuttumi- sen, oppilaan ko- konaisvaltaisen ohjauksen sekä yhteisölliseen ja yksilölliseen</p>

						tukemiseen. Koulusosionomit kokevat roolinsa lisäselkeyttämisen tärkeänä.
7	Oppilaiden hyvinvointia lisäävän toimintamallin arvioiva kehittäminen kouluyhteisössä	Salo-Auvinen, H.	2017	Puolistrukturoidut teemahaastattelu	Tutkimuksen tavoite oli edistää oppilaiden hyvinvointia interventioiden perustuvan toimintamallin kautta. Tutkimuksen kehittämistyö pyrki keräämään kokemuksia toimintamallista, toimintamallin käytöstä, tarpeellisuudesta ja merkityksestä kouluyhteisössä.	Toimintamalliin oltiin tyytyväisiä, jossa yksilötutkimusten määrään oltiin tyytyväisiä ja sen saatavuuteen, koska oppilaat kokivat tullessa kuuluksi ja ne lisäsivät elämännhallintaa.
8	”Vaikka me ollaan täällä aika lintukotoisessa Suomessa...”. Oppilashuollon työntekijöiden ammatilliset valmiudet koulujen yllättävien kriisitilanteiden kohtaamisessa.	Ojanperä, J.	2023	Fokusryhmähaastattelu	Tarkoitus selvittää oppilas- ja opiskelija-huollon kriisi-osaamista suhteessa työtä ohjaaviin kriisisuunnitelmiin	Oppilashuollon työntekijöiden osaaminen jakautui kolmeen pääteemaan, jotka ovat kriisityön ammatilliset ja henkilökohtaiset valmiudet, moniammatillinen työskentely sekä koulujen kriisisuunnitelmat, vastuut ja Rakenne. Tulosten perusteella työntekijöiden osaamisen varmistamisella vähennettäisiin heidän epävarmuuttansa ja

						vahvistettaisiin heidän osaamis- tansa ja toiminta- kykyä.
9	Vanhem- pien käsi- tyksiä pe- ruskoulun yhteisölli- sestä hy- vinvointia vah- vistavista toiminta- mahdolli- suuksista.	Saarela, A.	2020	Feno- menogra- finen ana- lyysi	Selvittää pe- ruskouluikäis- ten lasten van- hempien käsi- tyksiä hyvin- vointia vahvis- tavista toimin- tamahdolli- suuksista.	Peruskouluikäis- ten lasten van- hempien käsityk- set hyvinvointia vahvistavista toi- mintamahdolli- suuksista voidaan jakaa kuuteen ka- tegoriaan. Nämä ovat fyysinen kouluympäristö, haasteiden koh- taaminen ja sel- vittäminen, kodin ja koulun välinen vuorovaikutus, koulun yhteisölli- nen toimintakult- tuuri, oppilaan ai- nutlaatuinen toi- mijuus ja tasa-ar- voinen moniam- matillinen opiske- luhuoltotyö.
10	Etelä-Sa- von Am- mattiopis- ton opiske- lijahuol- lon toi- mintamal- lit ja kehit- tämissuun- nitelma	Ketokal- lio, T.	2011	Kehittä- misteh- tävä	Tutkimuksen päämääränä on ollut päivittää ajantasaisia toimintamal- leja sekä kehit- tämissuunnitel- maa opiskelija- huoltoon yh- teistyössä kaikkien ajan- kohtaisten toi- mijoiden kanssa. Kehit- tämissuunnitel- man avulla ta- voitellaan li- sätä opiskelija- huollon näky- vyyttä.	Etelä-Savon am- mattiopiston opiske- lijahuollon ke- hittämissuunni- telma luotiin.

LIITE 3

KIRJALLISUUSKATSAUKSEEN VALITUT TUTKIMUKSEN

Päivämäärä	Kirjoittaja	Vuosi-luku	Hakusanat	Tieto-kanta	Hakutu-lokset	Valitut artikke-lit
15.2.2025	Niemi-nen, R.	2012	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Ketokal-lio, T.	2011	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Väinölä, J.	2013	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Taipale, K.	2022	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Joof, M. & Rami-rez, E.	2022	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Niemi-nen, S. & Turunen, J.	2015	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Salo-Au-vinen, H.	2017	”koulu” ”kriisi” ”oppilas-huolto”	Google Scholar	185	1

			”YAMK”			
15.2.2025	Ojanperä, J.	2023	”koulu” ”kriisi” ”oppilashuolto” ”YAMK”	Google Scholar	185	1
15.2.2025	Saarela, A.	2020	”koulu” ”kriisi” ”oppilashuolto” ”raportti” ”tutkimus” ”_site:theseus.fi”	Google Scholar	222	1
15.2.2025	Ketokallio, T.	2023	”koulu” ”kriisi” ”oppilashuolto” ”raportti” ”tutkimus” ”_site:theseus.fi”	Google Scholar	222	1