



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Sari Salin-Hämäläinen

Kouluvalmentajan työnkuvan ja roolin merkitys osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamisessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi YAMK

Sosiaaliala

Opinnäytetyö

2.11.2020

Tekijä(t) Otsikko	Sari Salin-Hämäläinen Kouluvalmentajan työnkuvan ja roolin merkitys osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamisessa
Sivumäärä Aika	71 sivua + 4 liitettä 2.11.2020
Tutkinto	Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto
Tutkinto-ohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Ohjaaja	Yliopettaja Eija Raatikainen
<p>Opinnäytetyössä selvitetään kouluvalmentajan työnkuvaa ja roolia kolmessa peruskoulussa, joista kaksi sijaitsee Helsingissä ja yksi muualla Suomessa. Opinnäytetyössä tarkastellaan myös, vahvistaako kouluvalmentajan työ oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyden tunnetta sekä varhaisen tuen toteutumista.</p> <p>Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus ja sen aineiston keruutapana käytettiin teemahaastattelua. Haastattelujen kohderyhmänä olivat koulujen kouluvalmentajat, oppilashuoltoryhmä, johon kuuluu rehtori, kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi, sekä joitain opettajia. Haastattelut käsiteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmällä ja aineistosta nousevia aiheita teemoiteltiin osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen osalta. Haastattelut, joita oli kolmetoista, tehtiin huhti-toukokuun 2020 aikana.</p> <p>Tulokset osoittavat, että kouluvalmentajan työ tukee oppilaitten koulupäivää ja koulunkäyntiä kokonaisvaltaisesti: ennen koulupäivää, koulupäivän aikana ja koulupäivän jälkeen. Kouluvalmentaja kannustaa oppilasta tulemaan kouluun, tukee oppilaita koulupäivän aikana joko yksilöllisesti tai ryhmänä, on läsnä kouluympäristössä, järjestää välituntitoimintaa ja koulupäivän jälkeen ohjaa kerhotoimintaa tai oppilaita harrastuksiin. Kouluvalmentaja tekee tiivistä yhteistyötä sekä oppilashuollon, että opettajien kanssa. Kouluvalmentajan rooli on toimia linkkinä eri toimijoiden välillä. Oppilaille kouluvalmentaja on turvallinen, helposti lähestyttävä aikuinen, jolta saa apua ja tukea matalla kynnyksellä ja nopealla aikataululla. Kouluvalmentajan työssä yhdessä tekeminen, vuorovaikutus, läsnäolo, kohtaaminen ja luottamus nousivat pääteemoiksi, joiden nähtiin vahvistavan osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja varhaista tukea. Tulokset tukevat myös opinnäytetyön teoreettista taustaa. Jalkautuessaan oppilaiden pariin, kouluvalmentajan on mahdollista havaita varhaisessa vaiheessa ilmenevät ongelmat. Läsnäolo rakentaa luottamusta ja luo turvallisuuden tunnetta oppilaisiin, helpottaen vuorovaikutuksen syntymistä.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kouluvalmentajan työ saavuttaa ne tavoitteet, mitä työlle on asetettu. Koko koulu yhteisön osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistuminen vaatii muutoksia sekä ajatustasolla, että toimintakulttuurissa, mutta myös koulujen rakenteissa. Kouluvalmentajan työ edistää muutosten syntymistä, mutta edellyttää pitkäjänteistä työtä.</p>	
Avainsanat	kouluvalmentaja, osallisuus, yhteisöllisyys, varhainen tuki

Author(s) Title	Sari Salin-Hämäläinen The role of the School Coach in strengthening inclusion, sense of community and early support
Number of Pages Date	71 pages + 4 appendices 2 November 2020
Degree	Master of Social Services
Degree Programme	Master's Degree Program in Social Services
Instructor	Eija Raatikainen, Principal Lecturer
<p>This Master's thesis aims to explore the work description and role of a School Coach in three comprehensive schools, two located in Helsinki and one elsewhere in Finland. One of the main goals is to examine how School Coach can strengthen pupils' inclusion, enhance their sense of community and provide early support.</p> <p>This Master's thesis is a qualitative study with material gathered through half-structured theme interviews from school coaches, school welfare groups and teachers from three comprehensive schools. The interviews, which were thirteen, were conducted in the Spring of 2020 and they were analyzed using theoretical guiding content analysis method.</p> <p>According to the results, a School Coach has an important role as part of the school personnel and in student welfare. The work varies from helping students in the morning, motivating them during school day and offering them personal guidance and expertise. The School Coach may also have different tasks from organizing activities during recess, organizing group and group activities. They also boost the schools' atmosphere and sense of community. School Coach is like a game maker inside the school, connecting students with teachers, school welfare, and vice versa. The results state that the School Coach is a safe, easily approachable adult, who can provide help and support. They are easily accessible and can tackle problems head on, such as arguments before they worsen.</p> <p>In conclusion, the results are aligned with the theoretical background of the thesis, which states that by being present and available all around the school, it is easier to solve problems before they arise. Studies state that when professionals like School Coaches are present and seen in the school premises, it is easier for the students to seek help and form trusting relationships. The thesis concludes with the idea that School Coaches are an important part of the schools' welfare model and schools welcome their presence. Even though School Coaches are welcomed and needed, some questions remain unanswered. Questions remain in the schools' structures and functions, e.g., what is the role of the School Coach in the long term. How can a School Coach help more to deepen the schools' sense of community? A School Coach could fill the void in the schools, when connecting students and personnel more effectively than in the past before problems occur, but for this to happen, a structural change in the schools' systems and models needs to take place first.</p>	
Keywords	school coach, inclusion, sense of community, early support

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tausta ja tarkoitus	3
2.1	Yhteisöllinen pedagogiikka	3
2.2	Sosiaalipedagogiikka	4
2.3	Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013)	6
2.4	Aiemmat opinnäytetyöt kouluvalmentajaa vastaavista tehtävistä	8
3	Osallisuus, yhteisöllisyys ja varhainen tuki hyvinvoinnin edellytyksinä	10
3.1	Osallisuus	10
3.2	Yhteisöllisyys	13
3.3	Varhainen tuki	15
3.4	Kouluhyvinvointi	17
3.4.1	Sosiaaliset tekijät	20
3.4.2	Psyykkiset tekijät	20
4	Opinnäytetyön toteutus	23
4.1	Tutkimuskysymykset	23
4.2	Tutkimusmenetelmän valinta	23
4.3	Teemahaastattelun kohderyhmä	25
4.4	Haastattelujen toteutus	26
4.5	Opinnäytetyön eettisyys	28
4.6	Aineiston analyysi	29
5	Opinnäytetyön tulokset	32
5.1	Kouluvalmentajan työnkuva	32
5.1.1	Kouluvalmentajan työnkuvan eri tasot	35
5.1.2	Työn vaikuttavuuden mittaaminen	38
5.1.3	Kouluvalmentajan tarve tulevaisuudessa	40
5.2	Kouluvalmentajan rooli kouluyhteisössä	41
5.3	Osallisuus vahvistuu yhteisellä toiminnalla	44
5.3.1	Läsnäolo osallisuuden vahvistajana	45
5.3.2	Osallisuus toteutuu riittäväillä rakenteilla	46
5.4	Yhteisöllisyyttä yhdessä tekemällä	47
5.4.1	Läsnäolon ja vuorovaikutuksen merkitys	48

5.4.2	Kouluvalmentaja yhdistävänä tekijänä toimijoiden välillä	49
5.4.3	Yhteisöllisyyden riittävät rakenteet	50
5.5	Varhainen tuki kohtaamisen ja läsnäolon keinoin	51
5.5.1	Kouluvalmentaja ennakkoluulojen lieventäjänä	51
5.5.2	Ennaltaehkäisevä työ	52
5.6	Yhteenveto tuloksista	53
6	Johtopäätökset	56
6.1	Kouluvalmentajan kokonaisvaltainen työ rakentaa yhteisöllisyyttä	56
6.2	Kouluvalmentaja askeleen edellä ongelmia	58
6.3	Tarve toimintakulttuurin muutokselle ja rakenteiden vahvistamiselle	59
7	Lopuksi	62
7.1	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	62
7.2	Opinnäytetyöstä nousseita ajatuksia	64
7.2	Kehittämisen kohtia	68
	Lähteet	71
	Liitteet	
	Liite 1. Infokirje teemahaastatteluun osallistujille	
	Liite 2. Teemahaastattelu (oppilashuollon henkilöstö, opettajat)	
	Liite 3. Teemahaastattelu (rehtorit)	
	Liite 4. Teemahaastattelu kouluvalmentajille	
	Taulukko 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta	
	Taulukko 2. Kouluvalmentajan yhteistyö eri toimijoiden välillä	
	Kuvio 1. Kouluvalmentajan työnkuvan eri tasot	

1 Johdanto

Oppivelvollisia ovat vakinaisesti Suomessa asuvat lapset, joiden oppivelvollisuus alkaa sen vuoden aikana, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Koulu pitää sisällään vuosia kestäväen elämänvaiheen, jossa ei vain opita elämänarvoja, vaan myös käytännön tasolla eletään niitä. Koulu ei ole vain työpaikka oppilaan näkökulmasta, vaan elämää, jolla on suoranaiset vaikutukset käyttäytymiseen ja arvomaailmaan. (Raina & Haapaniemi 2007: 33.) Se minkälaiset rakenteet ja toimintamallit koulu kykenee luomaan, ja millaiset tukitoimet ovat käytössä jo varhaisessa vaiheessa haasteiden ja ongelmien ilmaannuttua, on merkittävä vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja keinoihin pärjätä myös tulevaisuudessa. Oppilaiden viettäessä suuren osan valveillaoloajastaan koulussa, koulun merkitys ajattelu- ja toimintatapojen muodostumiselle ei ole vähäinen. Koulu ja opiskeluhoito ovat tärkeässä tehtävässä edistettäessä yhdenvertaisuutta ja tasoitettaessa perhetaustaan liittyviä hyvinvointieroja. Yksilökohtaisen ja yhteisöllisen opiskeluhoitotyön mahdollisuus edistää oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä tarjota riittävän varhaista tukea, on merkittävä. (Wiss & Halme & Hietanen-Peltola & Ståhl 2017: 1.)

Uudistettu oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) astui voimaan elokuussa 2014. Lain tarkoituksena on edistää niin opiskelijoiden kuin oppilaitosyhteisön terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta sekä opiskeluympäristön esteettömyyttä. Laki edistää opiskelijoiden oppimista ja osallisuutta korostaen koulun sisällä tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa. Laki pitää tärkeänä myös oppilaitoksen ja kodin välisen yhteistyön edistämisen, varhaisen tuen edellytysten toteutumisen sekä opiskeluhoillon toteutumisen monialaisena yhteistyönä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on vuonna 2017 arvioinut oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) toteutumista ja tiivistelmästä käy ilmi, etteivät kaikki lain kohdat ole toteutuneet yhdenmukaisesti. Opiskeluhoillon keskeisiksi vahvuuksiksi nostetaan jokaisessa koulutusmuodossa moniammatillisuus, toimintatavat, suunnitelmallisuus, osallisuus, yhteisöllisyys ja varhainen tuki. Kuitenkin samat tekijät opiskeluhoillon vaihtelevuuden vuoksi ovat monessa koulussa myös keskeisiä kehittämiskohteita. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019: 22.)

Helsingin kaupungin kasvatus- ja koulutuslautakunta on päätöksessään 10/2019 (27.8.2019) antanut kaupunginhallitukselle lausunnon, missä viitataan perusopetuslain mukaiseen oppilaan oikeuteen saada koko perusopetuksen ajan riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Kasvatus- ja koulutuslautakunta pitää tärkeänä kehittää varhaisen tuen muotoja, joissa kouluun saadaan moniammatillisesti jalkautuvaa tukea. Lausunnossa kannatetaan uudenlaisen työotteen ja ennaltaehkäisevän nuorisotyön kehittämistä koulun, sosiaali- ja terveystyöpalveluiden sekä nuorisotyön rajapinnoille. Kokeiltava työote tulisi yhdistää olemassa oleviin toimintoihin ja pilotoitointeihin. (Kasvatus- ja koulutuslautakunta 2019.)

Tammikuun alussa vuonna 2019 aloitettiin kouluvalmentajan työnkuvan pilotointi kymmenessä peruskoulussa Helsingissä. Tavoitteena kouluvalmentajan työlle on ennen kaikkea ongelmien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen. (Kasvatus- ja koulutuslautakunta 2019.) Pilotointi on kaksivuotinen ja kestää 2021 kesään asti. Pilotoinnin aikana määritetään, mallinnetaan ja tarkistetaan tehtävänkuvaa, jotta saadaan arvio siitä, tulisiko tehtävä laajentaa muihinkin kouluihin Helsingissä. (Helsingin kaupunki 2019.)

Tässä opinnäytetyössä selvitetään kouluvalmentajan työnkuvaa ja roolia kouluyhteisössä kolmessa peruskoulussa, joista kaksi sijaitsee Helsingissä ja yksi muualla Suomessa. Opinnäytetyön aihe muodostui omasta kiinnostuksesta nuorten kanssa työskentelyyn etenkin ennaltaehkäisevästä näkökulmasta. Ajatuksena oli tarkastella myös sijainniltaan erilaisten koulujen välisiä mahdollisia eroavaisuuksia. Koska kouluvalmentajan tehtävänimike on uusi, ei siitä ole aiempaa opinnäytetyötä tai tutkimusta. Tehtävän ollessa vielä pääosin määräaikainen, on työnkuvaa tärkeää saada esille. Opinnäytetyö on ajankohtainen arvioitaessa työn jatkuvuutta ja opinnäytetyön tuloksilla on painoarvoa päätettäessä resurssien kohdentamisesta ennaltaehkäisevän työn toimintamalleihin.

Uutisointi siitä, etteivät oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteet vahvistaa oppilaiden osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja varhaista tukea olleet täysin toteutuneet, tuotti ajatuksen tarkastella myös sitä, millaista merkitystä kouluvalmentajan työllä voisi olla näiden tavoitteiden toteutumiselle. Tästä rakentui opinnäytetyön teoreettinen viitekehys.

Opinnäytetyön aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla huhti–toukokuun 2020 aikana. Aineiston keruun kohderyhmänä oli kahden Helsingissä sijaitsevan sekä yhden muualla Suomessa sijaitsevan peruskoulun kouluvalmentajat, rehtorit, oppilashuollon henkilöstö eli kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi sekä joitakin opettajia.

2 Tausta ja tarkoitus

Kouluvalmentaja on nimikkeenä uusi, eikä tehtäväkuvaa ole vielä vakinaistettu, harvaa poikkeusta lukuun ottamatta, joten opinnäytetyö on ajankohtainen arvioitaessa työn jatkuvuutta ja laajentamista muihin kouluihin. Opinnäytetyön tuloksilla on painoarvoa päätettäessä resurssien kohdentamisesta ennaltaehkäisevän työn toimintamalleihin. Pilotoinnin aikana määritetään, mallinnetaan ja tarkistetaan tehtäväkuvaa. Kouluvalmentajan on tarkoitus olla läsnä oleva, helposti lähestyttävä turvallinen aikuinen. Tavoitteena kouluvalmentajan työlle on ennen kaikkea ongelmien ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen.

Me-koulukehittäjä Jussi Luoman mukaan läsnä olevaa ja kohtaavaa työtä tekevälle turvallisuudelle aikuiselle on tarve koulujen rakenteissa. Kouluille tarvitaan erilaista toiminnallista ja ennaltaehkäisevää osaamista. Me-koulukehittäminen on osa Mukana-ohjelmaa, joka tähtää lasten ja nuorten eriarvoistumisen vähentämiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Ohjelman yksi tärkeistä tavoitteista on se, että jokaisella lapsella ja nuorella olisi elämässään vähintään yksi turvallinen aikuinen sekä sosiaalisia suhteita. (Helsingin kaupunki 2019.)

Opinnäytetyön tavoitteena on tuoda esiin kouluvalmentajan työnkuvaa ja roolia kouluyhteisössä sekä sitä, miten kouluvalmentaja voi työllään vahvistaa osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja varhaista tukea. Edellä mainitut käsitteet ovat opinnäytetyön teoreettisena viitekehiksenä sekä osana oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteita. Teorian avulla luodaan opinnäytetyölle kehys ja ensisijaisesti käsitteet toimivat näkökulmana opinnäytetyön aineiston tarkastelulle. Teorian ja käsitteiden avulla kuvataan ja perustellaan tulkintaa ja tuloksia sekä niistä tehtyjä päätelmiä. (Vilka 2015: 37–38.) Opinnäytetyön tavoitteena on tuoda esiin myös mahdollisia kehittämistarpeita tai jatkotutkimuksen kohteita. Tausta-ajatuksena opinnäytetyössä on yhteisöllinen pedagogiikka, joka pohjautuu sosiaalipedagogiikkaan.

2.1 Yhteisöllinen pedagogiikka

Opinnäytetyön tausta-ajatuksena on yhteisöllinen pedagogiikka, jota on tarkasteltu ennen kaikkea koulussa tehtävän nuorisotyön näkökulmasta esimerkiksi Uusiutuva koulu ja nuorisotyöhankkeessa syntyneessä oppaassa Yhteisöllisen pedagogiikan ABC. Yh-

teisöllinen pedagogiikka määrittää hyvin myös kouluvalmentajan työn sisältöä ja tavoitteita. Yhteiskunta pitää sisällään jatkuvasti muuttuvia toimintaympäristöjä ja ihmissuhdeverkostoja. Selviytyäkseen lapset ja nuoret tarvitsevat turvallisia kasvuympäristöjä, joissa on mahdollisuus harjoitella yhdessä toimimista muun oppimisen ohella. Kaikkien kouluasteiden tulee varmistaa jokaiselle oppilaalle sosiaalisten taitojen perusasioiden oppiminen, joka edistää yhteisöllisyyden muodostumista. Toimimista yhteisellä alueella kutsutaan yhteisölliseksi pedagogiaksi. (Raina & Haapaniemi 2007: 7.)

Yhteisöllinen pedagogiikka tähtää nuorten mahdollisuuteen toimia yhdessä yksilöitten välisten toimivien vuorovaikutussuhteiden muodostamiseksi. Ryhmissä toimiminen opettaa yksilöitä huomioimaan toisia ja tekemään yhteistyötä koko yhteisön hyväksi, kasvaamaan omiksi persooniksi sekä vaikuttamaan asioihin. Ryhmässä toimiminen mahdollistaa myös sosiaalisten- ja tunnetaitojen harjoittelua. Tunteakseen kuuluvansa yhteisöön yksilöllä tulee olla mahdollisuus osallistua toimintaan ja päätöksentekoon yhteisön sopimien sääntöjen puitteissa. Osallisuus on edellytyksenä tunteeseen ryhmään kuulumisesta ja yhteisöllisyyden rakentumisesta. (Kauhanen 2011: 8.) Nuoren perustarpeena ei ole osallisuuden oikeus ja osallistuminen. Osallisuudelle tulee luoda edellytykset, joissa nuori kokee osallistumisen itselle tärkeäksi ja itseä motivoivaksi asiaksi. (Raina & Haapaniemi 2007: 30.)

Yhteisöllisyyden tavoittelu on lähtökohtana yhteisöpedagogiikan työlle. Tunne hyväksytyksi tulemisesta, koulun ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden vahvistuminen sekä kokemus osallisuudesta, edesauttavat koko yhteisön jaksamista ja koulussa viihtymistä. (Kauhanen 2011: 9.) Tutkimusten mukaan suomalaiset koululaiset viihtyvät koulussa varsin huonosti. Kaikille tulisi turvata oppimisen mahdollisuus, mutta ennen kaikkea taata turvallisuuden tunne ja koulussa viihtyminen. (Raina & Haapaniemi 2007: 8.) Yhteisöllinen pedagogiikka noudattaa monella tavalla niitä oppimisympäristön käsitteitä, joita sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin, kuten turvallinen ilmapiiri, uteliaisuuden ja oppimismotivaation tukeminen, oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen sekä itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden edistäminen. (Kauhanen 2011: 9.)

2.2 Sosiaalipedagogiikka

Yhteisöllisen pedagogiikan taustalla on sosiaalipedagogiikka, joka auttamalla ihmisiä näkemään vaikutusmahdollisuutensa omaan elämäänsä ja tukemalla yksilöiden aktiivista yhteiskunnan jäsenyyttä, hakee ratkaisuja sosiaalisiin ongelmiin. Sosiaalipedagogiikka

nähdään oppina, joka tukee lapsuuden ja nuoruuden hyvinvointia. Siitä syystä sitä on esitetty yhteiseksi viitekehyykseksi myös koulun moniammatilliselle henkilöstölle. (Kauhanen 2011: 7.) Tieteenalana sosiaalipedagogiikka syntyi Saksassa 1800-luvulla ja kehitystä ohjasi vahva käytännöllinen suuntautuminen alusta asti. Tieteenalan levitessä laajemmalle käytännön sovellukset kehittyivät varsin erilaisiksi riippuen eri maiden yhteiskunnallisista tarpeista. Sosiaalipedagogiikan teorianmuodostuksessa eri maita on kuitenkin yhdistänyt perehtyminen saksalaisiin varhaisvaiheen teorioihin, joista erityisesti korostetaan Paul Natorpin (1854–1927) ajatuksia. Kasvatus- ja sosiaalialan mahdollisuudet, tarpeet ja vaatimukset sekä kunkin toimintaympäristön sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset olosuhteet ja erityispiirteet ovat vaikuttaneet alan teoreettiseen kehitykseen. (Nivala & Ryyänen 2019: 22–23.)

Sosiaalipedagogiikan tavoitteena on kasvatuksellisin keinoin vahvistaa ihmisten sosiaalista ja inhimillistä hyvinvointia sekä luoda hyvät edellytykset elää yhdessä. Sosiaalinen viittaa ihmisten väliseen yhteiselämään, vuorovaikutukseen sekä yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen. Sosiaalinen viittaa myös yhteiskunnallisiin ihmisten, kasvatuksen ja kasvun välisiin suhteisiin sekä ongelmiin, huono-osaisuuteen ja niissä auttamiseen. Kasvu tapahtuu ilman tietoista ohjaamista ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Kasvatus pyrkii tukemaan ja ohjaamaan tätä kasvuprosessia. (Nivala & Ryyänen 2019: 16–18.)

Sosiaalipedagogisuuden määritelmä liittyy sen normatiiviseen ja käytännölliseen luonteeseen. Sosiaalipedagogiikka on tieteenalan lisäksi myös käytännön toimintaa, mikä sitoutuu tiettyyn arvoperustaan. Normatiivisuus viittaa puolestaan siihen, miten asioiden kuuluisi tämän arvoperustan mukaisesti olla ja miten käytännön työllä voidaan muuttaa niitä paremmiksi. Sosiaalipedagogiikka huomioi yksilön oman kehittymisen ja potentiaalilin löytymisen. Käytännön kasvatuksellinen toiminta suunnataan osallisuuden ja toimijuuden vahvistamiseen sekä persoonallisen kasvun tukemiseen. Yksilön kasvu tapahtuu yhteisöissä ja yhteisöllisesti. Sosiaalipedagogiikka pyrkii edistämään ihmisen kasvua yhteiselämään ja tukemaan yhteisöllisen puolen vahvistumista. Käytännön kasvatuksellisessa työssä tuetaan yhteiskunnan jäsenyyden löytymistä ja kiinnittymistä yhteiskuntaan sekä yhteiskunnallista toimijuutta, kansalaisuutta ja lukutaitoa. (Nivala & Ryyänen 2019: 26–28.)

2.3 Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013)

Uudistettu oppilas- ja opiskelijahuoltolaki astui voimaan elokuussa 2014. Lain tarkoituksena on edistää niin opiskelijoiden kuin oppilaitosyhteisön terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta sekä opiskeluympäristön esteettömyyttä. Laki edistää opiskelijoiden oppimista ja osallisuutta sekä korostaa koulun sisällä tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa. Laki pitää tärkeänä myös oppilaitoksen ja kodin välisen yhteistyön edistämisen, varhaisen tuen edellytysten toteutumisen sekä opiskeluhuollon toteutumisen monialaisena yhteistyönä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Opiskeluhuollon tarkoituksena on edistää ja ylläpitää opiskelijoiden psyykkistä ja fyysistä terveyttä, hyvää oppimista sekä sosiaalista hyvinvointia. Opiskeluhuoltoa on pääsääntöisesti tarkoitus toteuttaa ennaltaehkäisevänä ja yhteisöllisenä, mikä tukee koko oppilaitosyhteisöä. Opiskelijoilla on tarvittaessa oikeus myös yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon. Opiskeluhuolto pitää sisällään opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhuollon sekä siihen liittyvät palvelut, kuten psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä terveydenhuollon palvelut. Opiskeluhuolto toteutuu suunnitelmallisena opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen kesken, yhteistyössä opiskelijoiden ja huoltajien kanssa. Tarvittaessa mukaan otetaan muita yhteistyötahoja. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Monialaista yhteistyötä tulee entistä tehokkaammin tuoda saman pöydän ääreen, jotta ymmärrys yhteisestä asiakkaasta lisääntyy ja mahdollistaa nopean ja oikea-aikaisen avun. Karvin tiivistelmässä korostetaan turhien esteiden poistamista eri viranomaisten välillä toteutettaessa opiskeluhuollollista yhteistyötä (Summanen & Rumpu & Huhtanen e.d.: 15).

Opiskelijalla on tarvittaessa oikeus henkilökohtaiseen keskusteluun opiskeluhuollon kuraattorin tai psykologin kanssa. Tarpeen ilmaannuttua, oppilaalle on järjestettävä tapaminen viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä tai samana tai seuraavana työpäivänä, mikäli asia on kiireellinen. Karvin tekemän tutkimuksen mukaisesti haasteita esiintyy aikarajavaateiden toteutumisessa. (Summanen ym. 2018: 7.) Opiskeluhuollon arvion mukaisesti oppilaalle on taattava opiskelun ja kehityksen turvaamiseksi riittävä tuki ja ohjaus. Tarvittaessa oppilas ohjataan muihin opiskelijahuollon palveluihin (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Painopisteen siirtyminen yhteisölliseen työhön ja varhaiseen puuttumiseen opiskeluhuollossa ei vielä ole täysin toteutunut. Edelleen tehdään paljon korjaavia toimenpiteitä ja oppilaiden keskeisiksi kehittämiskohteiksi on nostettu kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisy.

Vaikka yhteisöllinen opiskeluhoito hakee vielä muotoaan, laki on kuitenkin lisännyt sen painoarvoa. Osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien katsotaan lisääntyneen sekä oppilaiden että huoltajien osalta, mutta paljon löytyy myös parantamisen varaa. Kokonaisuudessaan opiskeluhoillon koetaan tehostuneen muun muassa suunnitelmallisuuden, monialaisemman kokonaisuuden ja vastuiden selkeytymisen osalta. Sitä vastoin edelleenkin ei toteudu opiskeluhoitopalveluiden yhdenvertainen saatavuus. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019: 15–16, 18, 21.)

KARVI:n Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa arvioinnissa (tehty 2016–2017) tuodaan esiin myös toive nuorelle tarjottavasta keskusteluavusta sekä arjenhallintaa tukevista välineistä, mitkä lisääisivät vastuunottoa koulunkäynnistä ja omasta elämästä. Jokaiselle lapselle ja nuorelle tulisi antaa mahdollisuus keskustella mieltä askarruttavista asioista jonkun turvallisen aikuisen kanssa. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus e.d.: 40.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on laatinut oppaan Kohtaaminen keskiössä– Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoillon palveluissa (2019), jossa tuodaan ennen kaikkea esiin opiskeluhoillon palvelujen lapsi- ja nuorisolähtöisyyden tärkeyttä. Tatjana Pajamäki kirjoittaa artikkelissaan lasten ja nuorten kokemuksia opiskeluhoollosta. Kirjoituksessa nousee esiin kohtaamisen tärkeys sekä palveluiden helppo tavoitettavuus ja saatavuus. Usein lapset ja nuoret kokevat palveluihin hakeutumisen häpeällisenä ja nolona, sekä pelkäävät leimautuvansa muiden silmissä. Avun saamisen merkittäväksi tekijäksi nousee myönteinen tunnesuhde työntekijään. (Pajamäki 2019: 10–11.)

Turvallinen oppimisympäristö, opetussuunnitelmaa toteuttava opetus ja riittävä tuki sekä ohjaus kaikkina koulupäivinä on kaikkien oppilaiden oikeus. Koulun vastuulla on ennaltaehkäistä ongelmia. Sen toimintatapojen tulee tunnistaa ja poistaa kasvua sekä oppimista haittaavat tekijät. Lähtökohtana on yhteinen huolenpito ja vastuu kunkin oppilaan hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Kaikille koulun aikuisille kuuluu hyvinvoinnin ja kasvatustyön edistäminen. Jokaisen oppilaan vahvuudet, edellytykset ja tarpeet huomioidaan koulutyön järjestämisessä, jonka onnistumiseen vaikuttavat myös yhteistyö oppilaiden huoltajien ja muiden tahojen kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 34.)

2.4 Aiemmat opinnäytetyöt kouluvalmentajaa vastaavista tehtävistä

Kouluvalmentajan nimikkeellä tehtävästä työstä ei ole aiempia opinnäytetöitä. Tarkasteltaessa osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen ilmenemistä kouluissa, löytyi opinnäytetöitä, joissa esiintyy eri nimikkeillä olevia työntekijöitä. Näitä olivat esimerkiksi koulun nuorisotyöntekijä, koulusosionomi, kasvatusohjaaja, hyvinvointipedagogi/ohjaaja, koulukoppari ja koulumentori. Heidän työnkuvansa ja roolinsa kouluyhteisössä ovat samankaltaisia kuin kouluvalmentajan. Näiden opinnäytetöiden tavoitteita ja tuloksia esitellään tässä luvussa lyhyesti.

Tuulia Ahonen ja Tiia Matilainen (sosionomi AMK) ovat tarkastelleet omassa opinnäytetyössään (2019) *”Oppilashuollon näkemyksiä koulusosionomien työnkuvasta ja vakiintumisen haasteista”* koulusosionomien työnkuvaa ja työn vakiintumisen haasteita oppilashuollollisesta näkökulmasta kolmessa helsinkiläisessä yläkoulussa. Tulosten perusteella keskeisimmiksi koulusosionomin työnkuvassa nähtiin ryhmänohjaustaidot, mihin sisällytettiin luokan ryhmätykset, ongelmatilanteiden selvittely sekä tunne- ja kaveritaidot. Tärkeää työnkuvassa oli myös ennaltaehkäisevä työ. Yhdeksi työn vakiintumisen edellytykseksi tuotiin esiin työnkuvan määrittely. Työnkuvat vaihtelevat kouluyhteisön ja oppilaiden tarpeiden mukaan, mutta yleisiä linjauksia tulisi löytää, jotta tietoisuus koulusosionomin työstä parantuu.

Annika Kauhasen (kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma) hanketyönä (2011) valmistunut opas *”Yhteisöllisen pedagogiikan ABC- Koulun osallisuuden ja yhteisöllisyyden kehittäminen nuorisotyön keinoin”* tarkastelee koulussa nuorisotyötä tekevän yhteisöpedagogin työnkuvaa. Yhteisöllisen pedagogiikan tavoitteena on yhteisöllisyyden luominen koululle. Opas tuo esiin yhteisöpedagogin ajankäytöllisen mahdollisuuden panostaa osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen sekä huomioimaan yksilölliset tarpeet ja vuorovaikutustaidot.

Kati Isometsä-Ahoniemi (sosionomi AMK) tarkastelee opinnäytetyössään (2017) *”Kasvatusohjaajan tehtävän kuvan laadinta”* Kangasalan kunnan kasvatusohjaajan tehtävää. Tulosten perusteella tärkeimmiksi tehtävän osa-alueiksi nousivat läsnäolo sekä oppilaan ohjaus ja varhainen tuki. Työn painopisteenä on matalan kynnyksen toiminta ja varhainen puuttuminen.

Minna Koirikiven teoksessa (2018) *"#Nuorisotyökoulussa yhdessä ja yhteistuumin!"* on osana Osava- hanketta, jossa nuorisotyö määritellään ennaltaehkäiseväksi kasvatus-työksi. Työnkuva tarjoaa nuorelle läsnä olevan ja turvallisen aikuisen, jolla on aikaa kuunnella oppilaan huolia. Työ on osa moniammatillista yhteistyötä ja hälventää ammattikuntarajoja.

Riikka Merkkiniemen ja Mari Pitkäsen opinnäytetyö (2016) *"Koulukoppareiden ja koulumentoreiden kokemuksia oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisesta osana monitoimijaisista koulu yhteisöä"* kuvailee koulukopparien ja koulumentorien kokemuksia työstään ja roolistaan osana monitoimijaisista koulu yhteisöä. Koulukopparit ja koulumentorit ovat luotettavia ja läsnä olevia aikuisia, joiden apu ja tuki on oppilaiden saatavilla matalalla kynnyksellä. Työ on ennaltaehkäisevää kouluhyvinvoinnin tukemista ja yhteistyötä tehdään monialaisesti koulun toimijoiden kanssa.

Heidi Miettinen ja Emma Raassina (sosionomi YAMK) ovat tehneet opinnäytetyön (2016) aiheesta *"Ennaltaehkäisevää sosiaalityötä koulussa"*. Koulusosionomi kouluhyvinvoinnin edistäjänä". Opinnäytetyö tarkastelee koulusosionomin roolia osana oppilashuoltoa ja koulu yhteisöä sekä työn merkitystä yksilöllisen ja yhteisöllisen sekä ennaltaehkäisevän työtteen vahvistamisessa. Tulosten perusteella koulusosionomin työ täyttää sille asetetut tavoitteet ja koulusosionomin rooli nähdään tärkeänä myös tulevaisuudessa.

3 Osallisuus, yhteisöllisyys ja varhainen tuki hyvinvoinnin edellytyksinä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on edistää opiskelijoiden ja oppilaitosyhteisön terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta, sekä opiskeluympäristön esteettömyyttä. Laki edistää opiskelijoiden oppimista ja osallisuutta korostaen koulun sisällä tapahtuvaa yhteisöllistä toimintaa. Tärkeää on myös oppilaitoksen ja kodin välisen yhteistyön edistäminen, varhaisen tuen edellytysten toteutuminen, sekä opiskeluhuollon toteutuminen monialaisena yhteistyönä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Valtakunnallinen nuorisotyön ja politiikan ohjelman 2020–2023 yhtenä tavoitteista on kehittää kouluissa ja oppilaitoksissa uusia toimintakäytäntöjä, jotka tukevat nuorten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Ohjelmassa kiinnitetään erityisesti huomiota myös oppilaiden osallistumismahdollisuuksiin vaikuttaa koulujen toiminnan kehittämiseen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kautta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

3.1 Osallisuus

Osallisuuden käsitteeseen liitetään vahvasti myös kuuluminen. Kuuluminen on prosessi, mikä syntyy yhteyden tunteesta johonkin, esimerkiksi paikkoihin tai ihmisiin, muodostaen erityisen suhteen, mikä tuntuu hyvältä ja oikealta. Kuulumisen tunne suhteessa muihin ja ympäristöön kehittyi vuorovaikutuksessa, joka tarjoaa mahdollisuuksia yhteisen kulttuurin luomiseen ja jakamiseen. Kuuluminen perustuu yhteiseen toimintaan, joka mahdollistaa kokemuksen omasta arvokkuudesta ja merkityksellisyydestä yhteisön jäsenenä. Yhteisön jäsenenä on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi, oikeus kokea itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä, sekä oikeus omaan identiteettiin. Oikeuksiin liittyy myös velvollisuus hyväksyä muut omana itsenään osaksi yhteisöä. Kuulumisen pohjalta kehittyvän osallisuuden edellytyksenä on yhteisön luoma yhteinen tila, jossa on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. (Nivala & Rynänen 2019: 140–141.) Osallisuuden sosiaalisten ulottuvuuksien, kuten kiinnittymisen, liittymisen ja kuulumisen tukeminen edellyttää koulun sukupolvisuhteiden ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen huomioimista (Kiilakoski 2012: 35).

Perusopetuslaki velvoittaa opetuksen järjestäjän huolehtimaan kaikille oppilaille osallistumismahdollisuuden koulun toimintaan ja sen kehittämiseen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus myös mielipiteen ilmaisuun heihin liittyvissä asioissa. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Opetuksen järjestäjän tehtävänä on edistää kaikkien oppilaiden osalli-

suutta. Toimintatavat, jotka lisäävät osallisuutta edesauttavat ennaltaehkäisemään ongelmia, tunnistamaan riittävän varhain syntyvät ongelmat ja järjestämään riittävä tuki. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 79.) Myös lastensuojelulain ja nuorisolain yksi keskeisistä periaatteista on mahdollistaa osallistuminen ja vaikuttamismahdollisuudet (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417 4§, Nuorisolaki 1285/2016 2§). Osallisuuden tulee mahdollistaa oppilaalle oppimiskokemuksia vaikuttamisesta nimenomaan yhdessä muiden kanssa, huomioiden oppilaan kehitys (Kiilakoski 2016: 62).

Oppilaan kykenemättömyys vaikuttaa esimerkiksi opetuksen sisältöön, lukujärjestykseen tai koulupäivän jaksottamiseen, laskee kiinnostusta koulunkäyntiin, ja motivaatio koulussa olemiseen haetaan muualta kuin opiskelusta (Harinen & Halme 2012: 45). Ellei oppilas saa opetusta, mahdollisuutta osallistua tai vaikuttaa itseä koskeviin asioihin, voi seurauksena olla alisuoriutumista (Kautto-Knape 2012: 21). Osallisuuden toteutuessa yhteisöön kuuluvilla on mahdollisuus tuntee itsensä ainutlaatuisiksi omiksi persooniksi. Jokaisella tulee olla realistisia mahdollisuuksia ja valtaa vaikuttaa, mikä lisää vastuullisuutta sitoutua toimintaan. (Nivala & Ryyänen 2019: 27.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan lain mukaista järjestämisvelvollisuutta oppilaille osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien sisältöjen valmisteluun. Opetussuunnitelmassa nostetaan esiin lisäksi huoltajien mahdollisuus osallistua opetussuunnitelmatyön ohella myös itse toiminnan suunnitteluun, sekä lukuvoisuus suunnitelman valmisteluun. Huoltajien osallisuutta korostetaan ennen kaikkea kodin ja koulun yhteistyön, kasvatustavoitteiden sekä toimintakulttuurin osalta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014: 10.) Kokemus toimivista opettaja–oppilas-suhteista, sekä vahva perheeltä ja lähipiiriltä saatu tuki, edistävät kouluun kiinnittymistä ja suojaavat koulu-uupumukselta. Suojaavia tekijöitä ovat myös hyvä koulumenestys sekä myönteinen suhtautuminen itseensä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018: 3.)

Yhteiskunta asettaa paineita jo muutoinkin haasteelliselle nuoruusiän kehitykselle ja identiteetin rakentumiselle. Nuorilta edellytetään yhä varhaisempaa valmiutta ja kypsyyttä tehdä elämäänsä vaikuttavia ratkaisuja ja päätöksiä, sekä kantaa niistä vastuu (Perttula 2015: 108). Osallisuuden kautta nuori on mahdollisesti motivoituneempi sitoutumaan koulutyöskentelyyn ja sitä kautta hakeutumaan jatko-opiskelemaan tai työelämään, mikä taas pienentää syrjäytymisen riskiä. Kiinnittyminen yhteiskunnan toimintajärjestelmiin mahdollistaa elämisen laatuun tarvittavien tarpeiden tyydyttämisen, elämänhallinnan, sekä itsensä toteuttamisen yhteiskunnan oikeutettuna jäsenenä. Tätä kautta

on mahdollista saavuttaa myös yhteiskunnallinen osallisuus. (Nivala & Ryyänen 2019: 28, 138.) Sosiaalinen osallisuus on suojaava tekijä koulutuspolun varhaiselle katkeamiselle, mikä on koulutus- ja yhteiskuntapoliittisesti tärkeää. Tästä syystä sosiaalista osallisuutta on edelleen kehitettävä ja mahdollistettava muun muassa vahvistamalla luokkatyörauhaa. (Merikukka & Ristikari & Kiilakoski 2019: 412.)

Osallisuuden käsite ymmärretään sosiaalipedagogiikassa suhteena. Ihmisen toimiessa osana, ollessa osa ja kokiessa olevansa osa yhteisöä, on osallisuuden mahdollista toteutua ihmisen ja yhteisön välisessä suhteessa. Osallisuuden toteutuminen edellyttää johonkin kuulumista, kuulumisen tunnetta sekä osallistumista. Kaikkien kolmen tulee yhdessä toteutua. Kuuluminen liittyy ihmisen kokemukseen siitä, kuka ja mikä hän on. Ihmiset hakevat hyväksyntää ja yhteyttä, pyrkien säilyttämään olemassa olevat suhteet vastustaen niiden katkeamista. Kuuluminen aikaansaa voimakkaita positiivisia tunteita kuten onnellisuus ja täyttymyksen kokemus, mutta kuulumattomuus sitä vastoin aiheuttaa ahdistuneisuutta ja masennusta. (Nivala & Ryyänen 2019: 142.)

Siirtyminen alakoulusta yläkouluun on monelle nuorelle vaihe, jossa riski hyvinvoinnin ja elämänhallinnan menettämiseen kasvaa, ellei riittävää tukea ole saatavilla. Tähän nivelvaiheeseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Peruskoulusta elämäkouluun–väitöskirjassa (2010) on tutkittu muun muassa nuorten aikuisten kokemuksia peruskoulusuhteestaan. Tutkimuksesta käy ilmi, että juuri kyseinen nivelvaihe on muodostunut monelle nuorelle ongelmakohtaksi. Siirtyminen lapsuudesta nuoruuteen aiheuttaa jo itsessään myllerrystä tunne-elämässä. Ulkopuoliseksi jäämisen tunne yläasteella korostuu eivätkä nuoret koe saavansa opettajasuhteista samanlaista välittämisen ja lämmön tunnetta, kuin vielä ala-asteella. Siirtyminen vielä niin turvalliselta ala-asteelta jo oppilasmäärältään suuremmalle yläasteelle, sekä haasteiden lisääntyminen muodostuu monelle liian suureksi hallita, mikä aiheuttaa ahdistusta ja vaatii usein ammattiauttajan apua. (Kuronen 2010: 133–134.)

Oppilashuollon monialaista yhteistyötä tulee tiivistää ennen kaikkea tällaisissa siirtymävaiheissa jo pelkästään rakenteellisten muutosten ja niihin liittyvien mahdollisten haitta-vaikutusten ehkäisemiseksi. Lisäksi on huomioitava kasvuun ja kehitykseen liittyvät seikat. Kurosen viittaamassa tutkimuksessa nuoret aikuiset toivat esiin toimijuuden muutoksen siirryttäessä yläasteelle, puhuttiin niin sanotuista luovuttajista. Vielä ala-asteella luovuttajat olivat reippaita, mutta yläasteella toimijuus muuttui enemmän toisten mukana

menemiseksi ja vietävänä olemiseksi. Yhteenkuuluvuuden tunne kavereiden kanssa koettiin tärkeäksi, mutta välinpitämättömyys koulunkäyntiä kohtaan lisääntyi ja rajoja testattiin. (Kuronen 2010: 149.) Tutkimuksessa mainitaan kyseisillä oppilailla olleen ala-asteella vaikeuksia oppimisessa ja keskittymisessä, mitkä oli kyllä huomioitu. Tästä ei voi vetää yleistä johtopäätöstä, että kaikista, joilla on kyseisiä haasteita, muodostuisi luovuttajia yläasteella. Voidaan kuitenkin ajatella, että tällaisiin oppilaisiin tulee kiinnittää enemmän huomiota osallisuuden vahvistamiseksi.

Opetusministeriön kärkihankkeessa yhdeksi tavoitteeksi on nostettu yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistaminen koulu yhteisöissä. Jokaiselle oppilaalle on luotava puitteet, jossa voi kokea olevansa yhteisönsä täysvaltainen jäsen, ilmaista itseään ja toimia yhteisössä tavalla, mikä on merkityksellinen itselleen. Yhdessä tekemistä on edistettävä niin, että kaikilla koulun oppilailla sekä heidän huoltajillaan, on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan. Koulun tulee luoda rakenteet, joissa osallisuus mahdollistuu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018: 3.) Merkitykselliset sosiaaliset suhteet luovat perustan osallisuudelle sekä mahdollistavat yhteisöön kuulumisen tunteen (Nivala & Ryyänen 2019: 138).

3.2 Yhteisöllisyys

Sosiaalipedagogisessa keskustelussa painotus ihmisen yhteisölliseen kasvuun yhdistyy ihanteeseen yksilön kohtaamisesta. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsityksen mukaan yhteiselämä on edellytys ihmisyyden toteutumiselle. Näkemys juontaa juurensa Aristoteleen, jonka mukaan ihminen voi kehittyä ihmisenä ja elää hyvää elämää ainoastaan yhteisön jäsenenä, ihmisen ollessa luonnostaan yhteisöllinen. Kasvatuksellinen työ on sekä ihmisen yksilöllisen ominaisuutensa tukemista ja tunnistamista, että yhteisöllisyyden ja yhteisöjen merkityksen esiintuomista kasvun ja kasvatuksen ympäristöinä. Hyvä elämä syntyy kyvystä hallita omaa elämää ja rakentaa siitä yksilöllinen kokonaisuus, toisaalta kyvystä osallistua yhteisölliseen elämään. (Nivala & Ryyänen 2019: 90–91.)

Yhteisöllisyys voi tarkoittaa työyhteisöjen kehittämistä, asuinalueiden yhteisen toiminnan muodostamista, yhteisöjen toiminnan ja vuorovaikutussuhteiden tukemista tai vertaisyhteisöjen, sekä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämistä esimerkiksi kouluissa (Nivala & Ryyänen 2019: 204). Yhteisöllinen opiskeluhoito tarkoittaa koko oppilaitosyhteisössä toteutettavaa toimintakulttuuria, joka edistää opiskelijoiden hyvinvointia, terveyttä, oppimista, sosiaalista vastuuta, sekä vuorovaikutuksellista osallisuutta. Toimintakulttuuri

pitää sisällään myös opiskeluympäristön turvallisuuden, terveellisuuden ja esteettömyyden, sekä yhteistyön kodin kanssa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Elokuussa vuonna 2014 voimaan astuneen oppilas- ja opiskelijahuoltolain tavoitteena on koulun toimintakulttuurin edistäminen ja lakia toteutetaan ensisijaisesti koko koulu yhteisöä tukevana ennaltaehkäisevänä toimintana. Yhteisöllisen koulun hyvinvointityön onnistumisen edellytyksenä on monitoimijainen työskentely, jossa kokemus- ja asiantuntijatieto yhdistetään toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018: 4.) Kokemus- ja asiantuntijatieto pitää sisällään oppilaiden ja heidän perheidensä kokemuksellisen tiedon eletystä elämästä, sekä koulun ja oppilashuollon eli koko koulu yhteisön asiantuntijatiedon nuorten kehitysvaiheista, koulu- ja oppilashuoltojärjestelmästä, sekä lasten ja perheiden asemasta yhteiskunnassa. (Norvapalo & Thessler 2017: 6). Tällainen monitoimijuus mahdollistaa tiedon yhdistymisen kokonaisuudeksi, joka parhaalla tavalla mahdollistaa oppilaiden osallisuuden kokemusta ja vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Yhteisöllisellä sosiaalisella tuella on oleellinen merkitys oppilaiden masentuneisuuteen ja sitä kautta hyvinvoinnin kokemukseen. Mikäli yhteisön tuki kohdistuu vain tiettyihin oppilaisiin, muodostaa se negatiivisen ilmapiirin yhteisön muihin jäseniin. Tutkimuksen mukaan sosiaalisen tuen epätasa-arvo vaikuttaa negatiivisesti myös niihin oppilaisiin, jotka ovat yhteisöllisen tuen piirissä. Tämän perusteella voi tulkita sosiaalisen pääoman muodostuvan käänteiseksi tekijäksi, ellei se jakaudu tasaisesti huolimatta sen saatavuudesta. (Ellonen 2008: 84–85, 100.) Yhteisöön kuulumisen ja kokemukset, jotka yhteisön toiminnassa saadaan, ovat tärkeitä kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Niillä on myös pimeä puoli, mikäli yhteisöissä on ihmisen yhteiselämää ja kasvua haittaavia tekijöitä, kuten syrjintää tai autoritaarista vuorovaikutusta. Yhteisöllisyyden periaate sosiaalipedagogisessa toiminnassa viittaakin tavoitteeseen kehittää ”aitoja yhteisöjä”. Tällöin toiminnassa kiinnitetään huomiota yhteisöjen väliseen vuorovaikutukseen, ja pyritään edistämään jokaisen yhteisön jäsenen kasvua tukevaa yhteiselämää. (Nivala & Ryyänen 2019: 204.)

Yhteisöllisyyttä kaivataan luomaan yhtenäisyyttä ja turvallisuuden tunnetta yläkouluun, jossa opettajat, ja osin myös oppilastoverit vaihtuvat useasti päivän aikana (Rautiainen 2008: 33). Yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä voidaan toteuttaa kohdennetusti tietyille luokka-asteille esimerkiksi nivelvaiheissa siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Oppilai-

den vuorovaikutuksen sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen edistää työrauhaa. Toimiessaan yhteisöllisellä opiskeluhuollolla on hyvät edellytykset vähentää yksilökohtaisen tuen tarvetta ja vahvistaa hyvinvointia. Käytännön tasolla tämä näyttäytyy muun muassa yhteisön toiminnan vahvistumisena, mikä lisää luokkadyنامiikkaa ja ehkäisee kiusaamista ja siihen liittyvää syrjintää. (Hietanen-Peltola & Rautava & Laitinen & Autio 2019: 7, 9–10.)

Kehittäminen vaatii uskallusta uusien yhteisöllisten toimintamuotojen kokeiluun yhdessä oppilaiden kanssa (Hietanen-Peltola & Laitinen & Autio & Palmqvist 2018: 22–23). Seymour Sarason (1996) on tarkastellut koulun joukkomuotoista roolia oppilaiden yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamisessa. Oppilas on ainutlaatuinen ja koulu huomioi riittävästi yksilöllisyyttä, mutta se ei ole lähtökohtana joukkomuotoiselle opetukselle. Sarason korostaakin sosiaalisten rakenteiden antamaa mahdollisuutta yksilöiden liittyä luokassa yhteen ja myötävaikuttaa toistensa oppimiseen. Yhteisön merkitys on perinteisesti ymmärretty sosiaalisen pääoman muodostumisen edellytyksiksi. Pedagogisena haasteena voi esiin nousta oppilaiden erilaisuus. (Ellonen 2008: 42.)

Erilaiset yksilöt muodostavat yhteisön, jolloin on kiinnitettävä huomio tasa-arvoiseen, kokonaisuuden huomioonottavaan tukeen, jotta oikeudenmukaisuuden tunne, yhteisöllisyyden merkitys, ja tunne siihen kuulumisesta on mahdollista syntyä. Yhteisöllisyyden rakentuminen on jo lähtökohtaisesti epätasa-arvoisessa asemassa eri koulujen välillä, jo pelkästään oppilas- ja henkilöstömäärien osalta. Vaikka puhutaan suomalaisten koulujen homogeenisuudesta, vaikuttavat tämän hetken koulu yhteisöjen kulttuuriset erot hyvinkin paljon koulujen rakenteisiin, mikä tulee huomioida rakennettaessa yhteisöllisyyttä. Tässä ei tule unohtaa myöskään ympäristön ja koulun sijainnin merkitystä. Yhdessä toimimisen edellytyksenä ei kuitenkaan ole samanmielisyyden tai samankaltaisuuden saavuttaminen, vaan olennaista on nimenomaan moninaisuuden säilyttäminen (Nivala & Ryyänen 2019: 96).

3.3 Varhainen tuki

Varhainen tuki on sosiaalista työtä, jonka keskeisenä lähtökohtana on havaita ja löytää ihmisiä, jotka ovat tuen tarpeessa. Tavoitteena on estää ongelmien pahaneminen ja tarjota heille oikeanlainen tuki heidän omista lähtökohdistaan. Tavoitteena on myös tunnistaa elämisen hyvinvoinnin edellytyksiä ja tukea niiden vahvistumista. (Nivala & Ryyänen 2019: 268.)

Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 määrittää periaatteet, jotka ohjaavat tuen järjestämistä. Koulun tulee tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus oppimiseen, oppijana kehittymiseen, sekä kasvuun ja sivistykseen. Koulutyön tulee huomioida oppilaiden moninaisuus, erilaiset lähtökohdat sekä kulttuuritaustat. Onnistumisen edistämisen lisäksi tulee erityisesti kiinnittää huomiota oppimisvaikeuksien ja oppimisen esteiden varhaiseen tunnistamiseen. Oppilaan tulee heti tuen tarpeen ilmaantuessa saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea, minkä toteutuminen tulee varmistaa. Riittävän aikainen tuki ehkäisee ongelmien syvenemistä ja niiden pitkäaikaisvaikutuksia. (Opetushallitus 2010: 9–10.) Ehkäisevällä työllä pyritään kehittymässä olevia ongelmia havaitessa, tarttumaan niihin ja tarjoamaan mahdollisimman varhain tukea (Nivala & Ryyänen 2019: 267).

Varhainen puuttuminen havaittuihin ongelmiin saattaa katkaista pitkittyneen ongelma-
vyyhdin, joka usein on monien tekijöiden summa. Väitöskirjassaan (2012) Eskelä-Haapanen korostaa varhaisen tuen merkitystä ja hakee vastausta kysymykseen, miksei jo perusopetuslain (30§) edellyttämä oppilaalle annettava riittävä tuki, kun tuen tarvetta ilmenee, toteudu. Erityisopetuksen tarve ja määrä on jatkuvasti lisääntynyt. Ratkaisuna ei ole haasteellisen oppilaan siirtäminen erityisopetukseen, vaan hänen kohtaamisensa ainutlaatuisena yksilönä hänen omassa luokkayhteisössään. Opettajien tulee kyetä reagoimaan nopeasti oppilaassa näkyviin haasteisiin ja puuttua niihin tarvittavilla keinoilla, mikä palvelee lain edellyttämää oikeutta saada apua ja opetusta. Opetuksen saamisen oikeus edesauttaa torjumaan pysyviä oppimisvaikeuksia ja ehkäisee erityisopetuksen tarvetta, sekä mahdollistaa oppilaan pysymisen ”omassa” luokassa. (Eskelä-Haapanen 2012: 22–23.)

Tällaisessa inklusiivisen koulun ideassa on kuitenkin otettava huomioon myös oppilaan yksilölliset tarpeet, sekä tavoitteet terveen kasvun ja kehityksen edistämiseen. Aina inklusion periaatteen mukainen toiminta ei ole paras vaihtoehto lapsen tai koulu yhteisön kannalta. Käytännössä myöskään inklusion toteutumiseksi vaadittavat tukitoimet eivät vastaa ihannetta. Varhaisen tuen edellyttäminen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa oppilaita arvioidaan ”riskilinnssien” läpi pyrkien tunnistamaan ongelmat, sekä riittävän varhain olemaan riittävän huolestuneita. Hyvää tarkoittava varhainen tuki saattaa kääntyä itseään vastaan leimaten oppilaan ongelmalliseksi väärin perustein, mikä pahimmassa tapauksessa saattaa vaikuttaa minäkuvaan. (Nivala & Ryyänen 2019: 271, 280.)

Oppilailla on negatiivisia kokemuksia tuen saamisesta. On tilanteita, joissa ongelmaan puuttuminen koetaan vain leimaavana ongelman nimeämisenä. Lisäksi palaute, minkä pitäisi olla ohjaava, koetaan ristiriitaiseksi ja riittämättömäksi, vaikeuttaen ratkaisun ja oman mielipiteen löytymistä. Oppilaat tuovat esiin rangaistukset ennemmin kuin tukevat ja kannustavat keinot. Ongelmiin puututaan muun muassa jälki-istunnoilla, muistutuksilla ja luokasta poistamisilla. Myös moittimista, huomauttelua ja leimaamista esiintyy. Tuki- ja erityisopetuksenkin puolella oppilas voidaan kontrolloimiskeinona eristää luokasta. (Kuronen 2010: 178–180.) Sen sijaan, että poistaisi haastavasti käyttäytyvät oppilaat luokasta tai asettaisi muita rangaistuksia, voi asioiden selvittämiseen käyttää esimerkiksi restoratiivista sovittelua. Siinä oppilailla on mahdollisuus vuorovaikutuksen keinoin käydä tilannetta läpi, ja pyrkiä itse löytämään ratkaisu tilanteen selvittämiseksi. Turvallinen aikuinen toimii ikään kuin tuomarina ja auttaa osapuolia keskusteluun. (Czajkowski & Picos & Rubio 2018: 4.)

Oppilaat, joilla ilmenee häiriökäyttäytymistä esimerkiksi levottomuutena ja äänekkyytenä, tai joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia, nousevat kouluympäristössä helposti esille, jolloin heihin reagoidaan. Hiljaiset ja huomaamattomat jäävät jalkoihin. Nuorten ongelmien taustat ovat harvoin yksiselitteisiä ja näyttäytyivätkin ulospäin moniulotteisesti, mikä antaa aiheutta puuttumiseen. Sitä vastoin arat ja hiljaiset oppilaat, joilla ongelmat usein liittyvät turvattomaan taustaan ja sen lieveilmiöihin, jäävät vaille huomiota. Sisäistä ahdistusta on vaikeampi havaita. (Kuronen 2010: 195.)

Sosiaalipedagoginen työ pyrkii mahdollisimman varhain tunnistamaan tuen tarpeen, mutta huolenaiheiden ja poikkeavuuksien tunnistamisen tavoite ei ole määrittävänä tekijänä. Ensisijaisesti pyritään kohtaamiseen, jokaisen lapsen ja nuoren ainutlaatuisuuden tukemiseen, sekä kasvun ja kehityksen vahvistamisen edellytyksiin. Parhaimmillaan tukeminen tapahtuu osana arkista vuorovaikutusta positiivisen huomion ja avun keinoin ilman, että toimintaa on tarve tuoda esiin varhaisena puuttumisena. (Nivala & Ryyänen 2019: 280–281.) Lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä pyritään tukemaan niin, ettei ongelmia ehdi syntyä (Nivala & Ryyänen 2019: 267).

3.4 Kouluhyvinvointi

Hyvinvoinnin edellytyksinä ovat yksilön vahvuuksien tukeminen ja tarpeenmukainen tuki. Yhteisön hyvinvointi määräytyy sen mukaan, millaisin pyrkimyksin yhteisö edistää jäsentensä hyvinvointia ja terveyttä. (Hietanen-Peltola & Pelkonen & Laitinen 2015: 32–33.)

Hyvinvointi on kaiken oppimisen edellytyksenä ja koulun yhtenä keskeisenä tehtävänä on edistää koko koulu yhteisön hyvinvointia. Yhteistyötä tehdään oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa, jotta edellytykset ja halu hyvinvoinnin edistämiseen vahvistuvat. Hyvinvoinnin saavuttaminen vaatii myös myönteistä vuorovaikutusta, tasa-arvoisuuden korostamista ja kiusaamisen poiskitkemistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018: 6.)

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos on tutkinut 8.–9.-luokkalaisten tuen tarpeita, opiskelu- huoltopalvelujen käyttöastetta ja saatavuutta, sekä koulun työilmapiiriä. Tulokset ilmenevät Perusopetuksen opiskeluhuollon tilannekuva 2017- katsauksesta. Katsauksesta käy ilmi, että perheen taloudellinen tilanne vaikuttaa hyvin laajasti oppilaiden hyvinvointiin ja kokemuksiin palveluista. Tällaiset nuoret oireilevat enemmän. Heidän terveystottumuksensa ja kokemuksensa omasta terveydentilasta on heikompi. Perheen huono taloudellinen tilanne heijastuu myös uupumuksena ja ahdistuneisuutena, jolloin nuoret ovat alttiimpia yksinäisyydelle ja kiusatuksi tulemiselle. Taloudellinen tilanne näyttäytyy myös käsityksessä opettajien oikeudenmukaisuudesta sekä luokan ilmapiiristä. (Wiss ym. 2017: 9; Marmot ym. 2010: 63.)

Tätä vahvistaa myös Kurosen (2010) väitöskirjan tutkimustulokset, joissa kokemusasiantuntijoina toimineet nuoret kertoivat rikkonaisten kotitaustojen synnyttäneen irrallisuuden ja sosiaalisten suhteiden epävarmuuden tunnetta. Kyseiset nuoret olivat ala-asteella leimautuneen levottomiksi ja jännittäjiksi. (Kuronen 2010: 160.) Monitoimisuus-hankkeesta tehty tutkimus tuo esiin mielenkiintoisen näkökulman perhetaustan merkityksestä oppilaan hyvinvoinnille. Työssä on tarkasteltu yhden oppilashuoltoryhmän näkökulmaa hyvinvointiin ja moniammatilliseen tukeen. Oppilashuoltoryhmä oli tuonut esiin hyvinvoivat perheet, jotka nousevat näkyvämmäksi esiin vaatimalla yhä parempaa palvelua ja olemalla tyytymättömiä, vaikka asiat ovat hyvin. Viestittääkö tämä kenties myös hyvinvoivien perheiden jonkinasteisesta pahoinvoinnista? (Niskala 2013: 55.)

Koulun merkitys oppilaiden kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille on kiistaton, kun tarkastellaan sitä ajanjaksoa, minkä lapset ja nuoret koulussa viettävät, ja mitkä kehitysvaiheet he sinä aikana läpikäyvät. Kurosen (2010) tutkimusta lukiessa tulee huomanneeksi, että rakenteet hyvinvoinnin edellytyksille muuttuvat merkittävästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Ne tekijät, jotka alakoulussa tukivat lasta, ikään kuin katoavat nuoren kohdalla siirryttäessä yläkouluun, minkä välissä ei käytännössä ole kuin vajaa kolme kulkua. Luovatko tietyt käsitteet, kuten yläkoulu, toinen aste tai työ sellaiset rakenteet,

jotka määrittelevät esimerkiksi ihmisen emotionaalisen tarpeen ja identiteetin rakentumisen?

Omaa olemista suhteessa itseen ja ympäristöön tulkitaan jatkuvasti, ja näin ollen identiteetti ja sen rakentuminen on jokapäiväinen prosessi. Identiteetin ohessa rakentuu toimijuus, mikä pohjautuu ihmisen kokemukseen elämän mielekkyydestä. Mielekkyyden kokemus syntyy itselle tärkeistä asioista sekä tavoitteista, ja kuinka hyvin ne tukevat omaa itseä ja omia päämääriä suhteessa ulkopuolelta valmiiksi määriteltyihin asioihin. Koulu nähdään tehokkaana identiteetin rakentajana, sillä se luo perusteet, joiden kautta oppilailla on mahdollisuus tulkita omaa arvoaan ja paikkaansa, sekä saada käsitys normaaliuuden olotilasta. Riskinä on kuitenkin se, että oppilas menettää mahdollisuuden rakentaa identiteettiään omien voimavarojen ja kykyjen mukaisesti. (Kuurme & Carlsson 2011: 4–5.)

Koulun vaikutus yksilön minuuden muokkaajana, millainen oppilas hän on, vaikuttaa myös kouluajan jälkeiseen aikaan, jopa läpi elämän. Koulun tulee tukea oppilaan ainutlaatuisen yksilön kasvua. (Rajakaltio 2011: 62.) Koulunkäynnin ja oppimisen pulmatilanteiden ratkaisuihin tulee usein löytää yksilöllisesti räätälöityjä keinoja. Siitä syystä kouluissa on käytössä monipuolisia pedagogisia menetelmiä, kuten erilaiset variaatiot ympäristön ja ryhmäkokojen hyödyntämisessä, sekä yhteisopettajuus. Ennen kaikkea koulujen monialaista yhteistyötä tulee tiivistää entisestään. Koulussa tulee ottaa käyttöön kaikki mahdolliset keinot lasten hyvinvoinnin ja myönteisen kehityksen edistämiseksi. (Ojala 2017: 18, 21).

Opettajat tuovat esiin ahdistuksensa siitä, etteivät koe saavansa riittävästi konkreettista apua. Usein apu jää vain ohjeistuksien varaan. Mainitaan tukiverkon ohuus, millä tarkoitetaan oppilashuollon palveluiden liiallista satunnaisuutta. Toisaalta tunnistetaan oppilashuollonkin työpaineet ja se, että oppilashuollon toiminta on erilaista oppilasmäärältään eri kokoisissa kouluissa, sekä eri kuntien välillä. Avun saamisen ja avun tarpeen tunnistamisen esteenä nähdään myös asiat, joihin ei voi vaikuttaa, kuten salassapitonormisto. Vaitiolovelvollisuuden taakse kätkeytyy paljon jakamatonta tietoa oppilaasta, minkä esiin saaminen lisäisi ymmärrystä oppilaasta ja tehostaisi avun piiriin pääsyä. (Ojala 2017: 87–88.)

3.4.1 Sosiaaliset tekijät

Sosiaaliset taidot sisältyvät sosiaalisen kompetenssin määritelmään, millä tarkoitetaan ymmärrystä sosiaalisista tilanteista ja niihin liittyvistä tulkinnoista. Sosiaaliset taidot omaava kykenee toimimaan tavalla, joka on hyväksyttävää, ja joka edesauttaa lasta tai nuorta pääsemään sisään vertaisryhmään ja saavuttamaan yhteisiä päämääriä. (Joronen & Koski 2010: 36.) Kouluympäristöllä, mukaan lukien muut oppilaat, on tärkeä rooli olla esikuvana muodostamassa lapsille ja nuorille yhteiskunnallisesti hyväksyttäviä sosiaalisia taitoja, joiden sisään rakentuneisuus kantaa läpi ihmisen elämänkaaren. Muiden oppilaiden tuki sosiaalisten taitojen oppimiselle tai ylläpitämiselle edellyttää jo kodista saatuja valmiuksia vastavuoroiseen kohtaamiseen. Sosiaaliset taidot ilmentävät lapsen kykyä olla toisten seurassa ja selvitä sosiaalisista tilanteista riippumatta siitä, onko hän seurallinen vai ei. Sosiokulttuurisen oppimisen kautta lapsi oppii kulttuurin edellyttämät käyttäytymisen ehdot kasvatuksellisin keinoin. (Keltikangas-Järvinen 2010: 17–18.)

Useilla vaihtoehdoilla varustettu ihminen yleensä selviytyy haastavista sosiaalisista tilanteista ilman aggressioita ja tällaiseen ihmiseen harvoin kiinnitetään huomiota, toisin kun ihmiseen, jolla ilmenee puutteita sosiaalisissa taidoissa. (Keltikangas-Järvinen 2010: 22.) Niinpä koulussa juuri äänekkäät, levottomat ja tunteiden käsittelyssään heikosti pärjäävät oppilaat nousevat esiin, mahdollistaen itselleen huomion omalla käytöksellään.

3.4.2 Psykkiset tekijät

Oppilaiden psyykinen oireilu näyttäytyy opettajille monenkirjavana ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä, niin fyysisenä kuin sanallisena. Näkökulmat ryhmätoiminnasta vaihtelevat. Osa opettajista näkee, että käyttäytymisen pulmat estävät oppilaan opiskelun isommissa ryhmissä, kun taas esimerkiksi erityisopettaja näkee, että tällaiset oppilaat tarvitsevat aikuisen huomiota, jota taas suurissa ryhmissä on vaikea saada. Toisena tarkastelun kohteena on niin sanottu sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen, mikä monesti estää opettajia huomaamasta oppilaalla olevia ongelmia ja kuormitusta. Huolta herättää myös se, ovatko oireilevat oppilaat niitä, jotka jäävät väliinpuotoajiksi ilman kuulluksi, nähdyksi ja autetuksi tulemistä. (Ojala 2017: 62.)

Varhaisen tuen merkitystä korostetaan monialaisesti etenkin juuri psyykkisten ongelmien kohdalla. Varhainen reagointi oppilaan oireiluun ja kuormitukseen vaatii edellytykset riit-

tävälle havainnoinnille eli käytännössä ajalle. Myös mielenterveyden tunnistamista ja tietämystä sitä horjuttavista tekijöistä, ja siihen liittyvästä oireilusta tarvitaan. Opettajilla saattaa olla puutteelliset tiedot palveluverkostoista ja siitä, kenelle ammattilaiselle oppilaan voi ohjata, elleivät omat resurssit riitä oppilaan auttamiseen kouluympäristössä. Myös avun oikea-aikaisuuden kohdalla koetaan epävarmuutta. Missä kulkee raja, jolloin vastuu tulee siirtää eteenpäin. Näiden ongelmien taustalta nousee esiin yhdenmukaisten toimintamallien ja toimintaohjeiden puutteellisuus tai puuttuminen, mutta myös tiiviin yhteistyön rakentaminen eri toimijoiden välille. Hyvä yhteistyö huoltajien kanssa koetaan yhdeksi helpottavaksi tekijäksi haettaessa apua oppilaan tilanteeseen. (Ojala 2017: 73–74.)

Tatjana Pajamäki (2019) on kirjoituksessaan koonnut yhteen nuorten kokemuksia yhteydenotoistaan Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja nuorten puhelin ja netti-palveluun liittyen masennukseen ja ahdistukseen. Puheluissa lapset ja nuoret kertovat muun muassa kohtaamisistaan oppilashuollon ammattilaisten, kuten kuraattorit ja psykologit, kanssa. Nuoret tuovat esille sitä, etteivät useinkaan tiedä kenen puoleen kääntyä huolissaan. Avun hakemisesta tulevia seurauksia pelätään sekä oman itsensä, että läheisten takia. Pelkona on jopa oman kontrollin pettäminen, jos elämäntilannettaan paljastaa ammattilaiselle. Nuorilla ei ole myöskään tarkkaa käsitystä ammattilaisten vaitiolovelvollisuudesta. Pelko asioiden laajemmasta leviämisestä koulu yhteisöön saattaa rajata ongelmista kertomista. (Pajamäki 2019: 10.)

Nuori, jonka luottamuspääoma on heikoilla, saattaa suhtautua vaitiolovelvollisuuteen epäilevästi, vaikka hänelle olisi siitä kerrottukin. Tämä pohjautuu usein nuoren kokemuksiin yksityisyyden rajojen pettämisestä ja selviytymiseen ympäristöissä, joissa rajat ovat vaihtelevia ja epäselviä. Heikon luottamuspääoman omistavilla nuorilla kynnyks koulun ammattilaisten palveluihin hakeutumiseen on suuri. Nuoriin panostaminen tuottaa suurimman hyödyn koko yhteisölle. (Mäkelä 2019: 27.) Huolestuttavaa on nuorten kokemus siitä, että ammattilaisten kohtaamisesta oli jäänyt vaikutelma, etteivät he suhtautuneet nuorten huoliin riittäväällä vakavuudella, tai mitätöivät ongelmien suuruutta (Pajamäki 2019: 10).

Lähtökohtaisesti jokaisen kokema huoli on hänen henkilökohtainen sillä tasolla, jolloin se horjuttaa hänen normaalia tasapainoaan, eikä sitä tule mitätöidä. Usein nuoret, joiden huolet eivät näy tai tunnu ulospäin, jäävät vaille ammattilaisten huomiota, varsinkin jos

nuori ei uskalla, tai ei ole tottunut hakemaan apua. Oppilashuollon merkittävimpänä tehtävänä on varmistaa, että juuri nämä akuuteimman avun tarpeessa olevat oppilaat tunnistetaan. Työntekijä saattaa olla ensimmäinen ammattilainen, joka tunnistaa lapsen tai nuoren toivottomuuden ja avun tarpeen, sekä aidosti kuulee häntä. (Mäkelä 2019: 28.)

Henkisen hyvinvoinnin horjuessa liitetään siihen voimakkaasti häpeän tunne ja pelko leimaantumisesta. Nuoret kokevat edellä mainittujen pelkojen lisäävän kynnystä hakea apua. Pelko oman aseman menettämisestä kaveripiirissä tai omien vanhempien suhtautumista avun hakemiseen pelätään, etenkin jos vanhemmille tieto nuoren pahoinvoinnista tai itsetuhoisista ajatuksista tulee yllätyksenä. Nuorilla itselläänkin on monesti vääränlainen käsitys siitä, minkä laajuisten ongelmien kanssa voi ja tulee kääntyä ammattilaisten puoleen. Nuoret pelkäävät omien ongelmien kuormittavan liikaa ammattilaisia, tai vievän paikan joltakin akuutimmin apua tarvitsevalta. (Pajamäki 2019: 10.)

Haavoittuvassa asemassa olevat nuoret toivovat kohtaamisissa koulun ammattilaisten kanssa henkilökohtaisuuden tunnetta, lämpöä ja toiveikkuuden herättämistä. Luottamuksellisen suhteen rakentuminen edellyttää riittävästi ajanantoa ja pysyviä henkilöitä. Kohtaamisista jää kuitenkin usein tunne kiireestä tai väsymyksestä, jolloin nuorelle tulee tunne, ettei hän voi rasittaa ammattilaista enempää ongelmillaan. Nuori saattaa jopa tehdä johtopäätöksen, ettei ammattilaiselle ylipäätään kannata kertoa mitään. Mikäli kohtaaminen on kovin virallinen ja persoonaton, on nuoren monesti vaikea avoimesti jakaa huoliaan. Paljon oleellisia asioita voi jäädä kertomatta. (Pajamäki 2019: 11–12.) Voimaannuttava, vaikuttava ja luottamusta herättävä kohtaaminen toisen ihmisen kanssa vaatii onnistuakseen aitoa läsnäoloa ja kiinnostusta toista ihmistä, ja hänen asioitaan kohtaan. Asian esiin tulemisen, avun saamisen ja autetuksi tulemisen kriittisinä tekijöinä ovat juuri kohtaamisen laatu (Hietanen-Peltola 2019: 7).

4 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyössä on tarkoitus selvittää vasta pääosin kokeiluvaiheessa olevan kouluvalmentajan työnkuvaa ja roolia kouluympäristössä. Kouluvalmentajan keskeisiä tehtäviä ovat oppilaiden hyvinvoinnin ja koulutyöskentelyn turvaaminen yhteistyössä muun kouluhenkilöstön kanssa. Opinnäytetyössä tarkastellaan myös kouluvalmentajan työn merkitystä osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamisessa, mitkä ovat myös oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteena. Opinnäytetyön tutkimuskysymyksiin haetaan vastausta kolmen koulun kouluvalmentajilta, rehtoreilta, oppilas- huollon henkilöstöltä sekä opettajilta teemahaastattelujen avulla.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymys ohjaa tiedonkeruuta ja helpottaa tutkimusprosessia. Tutkimuksen taustalla oleva tutkimusongelma muotoillaan tutkimuskysymykseksi ja vastaus kysymykseen taas ratkaisee ongelman. (Kananen 2014: 36.)

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat:

- Mikä on kouluvalmentajan työnkuva ja rooli koulu yhteisössä?
- Miten kouluvalmentajan työ vahvistaa yhteisöllisyyttä ja osallisuutta sekä varhaista tukea?

Tutkimuskysymykseen saatujen vastausten perusteella on mahdollista saada selville, mistä asioista ja tehtävistä kouluvalmentajan työnkuva koostuu, ja millaiseksi rooli koulu yhteisössä muodostuu. Tutkimuskysymys selvittää myös, mitkä seikat kouluvalmentajan työssä vahvistavat osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja varhaista tukea, sekä oppilaiden keskuudessa että koko koulu yhteisössä.

4.2 Tutkimusmenetelmän valinta

Opinnäytetyö on laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta käytetään pääsääntöisesti silloin, kun ilmiötä ei tunneta ja pyritään saamaan ymmärrys siitä. Laadullisessa tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, mistä ilmiössä on kyse. Tavoitteena on kuvata, tulkita ja ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä sekä selvittää, mitkä ovat ne tekijät ja tekijöiden

väliset suhteet, joista ilmiö koostuu. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus saada mahdollisimman paljon irti yhdestä havaintoyksiköstä ja tarkastella sitä perusteellisesti syvyysuunnassa. (Kananen 2014: 16–19.) Opinnäytetyössä tarkastelun kohteena on kouluvalmentaja ja hänen työkuvansa, sekä roolinsa koulu yhteisössä. Kouluvalmentaja on nimikkeenä uusi ja vielä pääosin määräaikainen kokeiluhanke, eikä siitä ole olemassa olevaa aiempaa tutkimusta tai opinnäytetyötä. Samankaltaista työtä tehdään kouluissa eri nimikkeillä, mutta työnkuva ja rooli saattavat olla erilaisia riippuen koulun tarpeista ja toimintakulttuurista. Näin ollen voidaan ajatella, että kouluvalmentaja on ilmiönä vielä tuntematon.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten välistä, sosiaalista merkitysmaailmaa ja tutkimusmenetelmään sisältykin aina kysymys siitä, mitkä ovat ne merkitykset, mitä tutkimuksessa tutkitaan. Merkitykset muodostavat merkityskokonaisuuksia, jotka ilmenevät ihmisistä lähtöisin olevista ja ihmisiin päättyvistä tapahtumista, kuten päämäärien asettaminen, ajatukset ja toiminta. (Vilkkä 2015: 118.) Opinnäytetyössä selvitetään, millainen merkitys on kolmen peruskoulun kouluvalmentajan työllä osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamisessa, jotka ovat myös tavoitteina oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013). Osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen käsitteet ovat myös opinnäytetyön taustateorioina, jota vasten aineistoa tarkastellaan ja arvioidaan. Työn merkitystä tuodaan esiin sekä kouluvalmentajien, että rehtorien, oppilashuollon henkilöstön (kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja) ja opettajien näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat kolme näkökulmaa; konteksti, ilmiön intentio ja prosessi. Kontekstissa tutkija selvittää ja kuvailee tekstissään, minkälaisiin yleisiin esimerkiksi ammatillisiin tai sosiaalisiin yhteyksiin tutkittava asia liittyy. Kuvauksen edellytyksenä on asian tai ilmiön toimintaympäristön, kuten paikan tai sosiaalisen verkoston kuvaamista. Intention huomioon ottaminen tarkoittaa tutkittavan tekemiseen tai ilmaisuun liittyvien tarkoituserien, tai motiivien tarkastelua. Tutkittava saattaa esimerkiksi peitellä, liioitella tai kaunistella asioita, sekä normittaa omaa tai toisen toimintaa tavalla, mikä tuo esiin vain tyypillisiä käsityksiä alalta, mutta jättää tutkittavan oman kokemuksen piiloon. Prosessi kuvaa tutkimusaikataulun ja tutkimusaineiston tutkijalle antamia edellytyksiä ymmärtää tutkittavaa aihetta. Tutkimusaikataululla on merkitystä siinä, miten syvälle tutkijan on tutkittavassa ilmiössä tai asiassa mahdollista päästä. Pidempi aikataulu mahdollistaa aineistokokonaisuuden syvällisemmän tarkastelun, mutta tutkimuksen laadun kanssa sillä ei kuitenkaan ole vastaavuutta. (Vilkkä 2015: 120–121.)

4.3 Teemahaastattelun kohderyhmä

Kouluvalmentajan työnkuvaa ja roolia koulu yhteisössä, sekä työn merkitystä osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamisessa selvitettiin teemahaastattelujen avulla, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelu on laadullisen tutkimuksen puolistrukturoitu menetelmä, johon kootaan tutkimusongelmaan liittyvät haastattelussa käsiteltävät keskeiset teemat ja aiheet, joiden avulla saadaan vastaus tutkimusongelmaan (Vilkkä 2015: 124). Teemahaastattelu huomioi keskeisiksi haastateltavien asioille antamat tulkinnat ja merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2004: 48).

Laadullisen tutkimuksen on tarkoitus olla emansipatorinen eli haastateltavat eivät ole vain tiedonlähteitä. Tutkimuksen tulisi lisätä myös heidän ymmärrystään asiasta, ja vaikuttaa ajattelu- ja toimintatapoihin myös tutkimustilanteen jälkeen. (Vilkkä 2015: 120–121, 125.) Haastatteluiden aikana tulikin tilanteita, joissa haastateltava puhuessaan oivalsi asioita tai asiayhteyksiä, joita ei aiemmin ollut osannut ajatella.

Aineiston keruun kohderyhminä olivat kahden Helsingissä sijaitsevan ja yhden muualla Suomessa sijaitsevan peruskoulun kouluvalmentajat, rehtorit, oppilashuollon henkilöstö (kuraattori, terveydenhoitaja ja psykologi), sekä muutama opettaja. Koska kouluvalmentajan tehtävästä ei ollut aiempaa tietoa, oli tärkeää valita kohderyhmäksi sellaisia henkilöitä, jotka työskentelevät tiiviimmin kouluvalmentajan kanssa, ja joille oletettavasti oli muodostunut näkemystä hänen työstään. Teemahaastattelua käytetäänkin silloin, kun ilmiö ei ole tuttu ja kohteesta halutaan saada ymmärrys. Ilmiöstä täytyy kuitenkin olla jonkinlainen ennakkokäsitys, jotta kyetään laatimaan haastattelun teemat. (Kananen 2014: 76–77.)

Lähtökohtana on tutkimusongelma ja sen määrittämä parhaiten soveltuva tutkimusasetelma ongelman ratkaisemiseksi. Teemahaastattelun tulee valikoitua metodiksi palvelemaan tutkimuksen tarkoitusta. (Valli 2018: 28.) Haastattelulomakkeeseen koottiin keskeiset tutkimusongelmaan liittyvät kysymykset, joihin haluttiin vastauksia ja kohdennettua tietoa. Tutkimusongelma oikeuttaa esittämään erilaisia kysymyksiä ja sitoo kokonaisuuden yhteen (Valli 2018: 41). Haastattelulomakkeet poikkesivat hieman toisistaan, johon tuen siitä, kenelle haastattelu oli suunnattu. Oppilashuollon henkilöstölle ja opettajille

(Liite 2), rehtoreille (Liite 3) sekä kouluvalmentajille (Liite 4) oli suunniteltuina omat haastattelulomakkeet. Kaikille yhteisten teema-alueiden lisäksi niissä oli kunkin henkilön toimenkuvan mukaisia omia kysymyksiä.

Kysymysten teemat liittyivät kouluvalmentajan työnkuvan ja roolin selvittämiseen koulu-yhteisössä. Teemat liittyivät myös sosiaalipedagogiikan käsitteisiin osallisuus, yhteisöllisyys ja varhainen tuki, sekä mikä merkitys kouluvalmentajan työllä on niiden vahvistamisessa. Osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistuminen kouluissa on myös oppilas- ja opiskelijahuoltolain keskeisenä tavoitteena.

Kullekin kohderyhmälle suunniteltujen teemahaastattelujen kysymykset noudattivat samaa järjestystä, mutta haastateltava saattoi puhuessaan siirtyä johonkin muuhun teemaan, kuin mitä seuraava kysymys käsitteli. Useinkaan haastattelut eivät käytännössä noudata ennalta suunniteltua järjestystä, vaan haastattelija varmistaa teemaluettelon avulla, että jokaisen kanssa tulee keskusteltua kaikista aiheista (Valli 2018: 42). Järjestyksen sallittiin muuttua, ja välistä mahdollisesti jääneisiin kysymyksiin palattiin myöhemmin.

4.4 Haastattelujen toteutus

Helsingin kouluilla haastattelut oli tarkoitus toteuttaa paikan päällä. Koronavirus Covid 19 -epidemian takia Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialalta tuli ensin ohjeistus olla toteuttamatta haastatteluja koululla. Myöhemmin ohjeistuksena tuli, että kaikki aineiston keruu tulee siirtää myöhempään ajankohtaan. Neuvottelujen jälkeen annettiin lupa toteuttaa haastattelut etänä, mutta asia piti uudestaan varmistaa kaikilta haastatteluun osallistujilta. Kyselyjen jälkeen kaikki osallistujat olivat edelleen halukkaita haastatteluun, mikä ilmoitettiin Helsingin kaupungille. Aineiston keruuta varten saapui uusi tutkimuslupa, missä mainittiin aineiston keruun tapahtuvan ainoastaan etänä. Aineiston keruu-aika oli alun perin määritelty tapahtuvaksi toukokuun 2020 loppuun mennessä, mutta uuteen tutkimuslupaan sitä jatkettiin vuoden 2020 loppuun. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kohderyhmälle haastattelut oli alun perinkin tarkoitus toteuttaa etäyhteyksin, tai sähköpostin liitteenä.

Koronavirustilanteen vuoksi alun perin luokkien oppilaille ja heidän huoltajilleen suunnitellut kyselylomakkeet jätettiin aineiston keruusta pois. Tämä siitä syystä, että koulut sul-

keutuivat juuri ennen aineiston keruuta, jolloin aineiston keruusta olisi tullut liian hankalaa toteutettavaksi. Lisäksi Koronavirusepidemian kesto oli vaikea arvioida, jolloin koko aineiston keruu olisi saattanut siirtyä opinnäytetyön valmistumista silmällä pitäen liian pitkälle.

Haastattelut toteutettiin huhti–toukokuun 2020 aikana ennakkoon sovittuina ajankohtina. Menetelminä käytettiin joko Zoom- tai Microsoft Teams -sovellusta, sekä puhelinhaastatteluja. Nämä haastattelut nauhoitettiin nauhurille. Kolme osallistujaa toivoi haastattelulomakkeen lähettämistä sähköpostin kautta. Sähköpostia käytettäessä tulee vastaan tutkimuseettisiä ongelmia anonymiteetin turvaamiseksi, mikä tulee ottaa erityisesti huomioon. Sähköpostin kautta kulkeva tutkimusaineisto tulee nopeasti siirtää muuhun kohteeseen, sillä aineiston säilyttäminen sähköpostissa ei ole turvallisin ratkaisu. (Kuula 2006: 177). Sähköpostin kautta tulleet haastattelulomakkeet tulostettiin ja poistettiin ne sen jälkeen tietokoneelta. Lomakkeet säilytettiin muiden nauhoitettujen haastattelujen kanssa lukitussa laatikossa.

Huolimatta poikkeuksellisesta tilanteesta haastateltavat suhtautuivat myönteisesti haastatteluihin, ja olivat varanneet sitä varten rauhallisen tilan ja riittävästi aikaa. Aiemmin kohderyhmälle oli infokirjeessä (Liite 1) mainittu, että haastattelu kestää arvioidusti noin tunnin verran. Kestoltaan etäyhteyksien kautta tehtyjen haastattelujen kesto vaihteli 24 minuutista 1,5 tuntiin. Yksi haastateltavista joutui kesken haastattelun vaihtamaan paikkaa ja toisen piti kiirehtiä toiseen tapaamiseen, mutta kumpikaan ei vaikuttanut itse haastatteluun, vaan kaikki kysymykset saatiin rauhassa käytyä läpi. Kolmen sähköpostin liitteenä tulleen haastattelulomakkeen vastausten pituudet olivat selkeästi lyhyempiä, kuin etäyhteyksien kautta tehdyt. Kyseiset vastaajat kuuluivat henkilöihin, jotka tekivät määrällisesti vähiten yhteistyötä kouluvalmentajan kanssa.

Haastattelulomakkeissa käytettiin avoimia kysymyksiä, joiden avulla saadaan kattavampaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa aihealueesta. Haastateltava kertoo ikään kuin omaa tarinaansa siitä, miten hän jäsentää ja kokee käsiteltävää aihetta. Avoimet kysymykset mahdollistavat myös oman ymmärryksen avartumisen. (Kananen 2014: 79.) Haastattelulomakkeen kysymyksiin vastaaminen noudatti niin sanottua vapaata kerrontaa. Vastausten aikana tehtiin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, tai selkeytettiin jotakin vastaajalle vaikeaa kysymystä muotoilemalla sitä toisenlaiseksi.

Käsitteet osallisuus ja yhteisöllisyys tuntuivat joidenkin vastaajien kohdalla olevan hankalia avata tai erottaa toisistaan. Haastateltava voi myös päättää mihin teemoihin ja sen kysymyksiin haluaa vastata. Yksi haastateltava kykenee vastaamaan hyvin laajasti johonkin kysymykseen, kun taas joku toinen ei saa sanotuksi juuri mitään, tai ei vastaa olleenkaan. (Valli 2018: 45.) Haastatteluissa oli jonkin verran vaihtelevuuksia vastausten pituuksissa, mikä johtui poikkeuksetta siitä, työskentelikö vastaaja kouluvalmentajan kanssa usein vai harvemmin.

4.5 Opinnäytetyön eettisyys

Etiikka moraalisisina päätöksinä ja valintoina kulkee läpi koko tutkimusprosessin, aina aiheen valinnasta tutkimustuloksiin asti. Eettisiä kysymyksiä liittyy niin tutkimuskohteen ja siihen liittyvän menetelmän valintaan, aineiston keruuseen, luotettavuuteen, tietojen käsittelyyn ja säilyttämiseen, tutkittavien kohteluun, tutkimustulosten vaikutuksiin kuin lainsäädäntöön. (Kuula 2006: 11.)

Tutkimussuunnitelma vaiheessa koulujen rehtoreilta kysyttiin sähköpostitse halukkuutta osallistua opinnäytetyöhön. Rehtorien myönteisen vastauksen jälkeen, osallistumishalukkuus varmistettiin erikseen vielä kouluvalmentajilta, oppilashuollon henkilöstöltä sekä opettajilta. Sähköpostitse lähetetyissä kyselyissä henkilöille kerrottiin opinnäytetyön tarkoitus, aineiston keruu menetelmät sekä arvioitu aikataulu, jotta päätöksenteko opinnäytetyöhön osallistumiseen oli mahdollisimman helppoa. Viestissä kehoitettiin ottamaan opinnäytetyön tekijään yhteyttä, mikäli aiheesta herää kysymyksiä. Lisäksi kerrottiin, että aiheesta lähetetään tarkempaa tietoa sitten, kun opinnäytetyön tekijä on saanut tutkimusluvut.

Tutkimusluvut haettiin Helsingin kaupungin tarkoin määrittämällä hakulomakkeilla ja noudatettiin tutkimuslupiin laadittuja ohjeistuksia. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun tutkimuslupa haettiin sivistystoimelta. Tutkimuslupalomakkeena käytettiin Metropolia ammattikorkeakoulun hakulomaketta, koska sivistystoimen käytettävissä ei ollut varsinaista omaa tutkimuslupahakemusta. Tutkimussuunnitelma toimitettiin tutkimuslupahakemusten liitteenä.

Teemahaastatteluun osallistuville lähetettiin infokirje (Liite 1), jossa kerrottiin opinnäytetyön tekijän nimi ja yhteystiedot. Lisäksi kirjeessä tuotiin esiin opinnäytetyön tavoite, ja että haastattelu liittyy kyseisen opinnäytetyön aineistonkeruuseen. Tässä mainittiin myös

vapaaehtoisuus haastatteluun osallistumiseen, mutta korostettiin, että vastauksella annetaan suostumus käyttää aineistoa. Tutkimusluvan laatiminen tutkittavien allekirjoitettavaksi ei pääsääntöisesti ole välttämätöntä, ellei haastatteluaineisto sisällä arkaluontoisia asioita, joita on tunnisteellisena tarkoitus säilyttää jatkotutkimuksia varten (Kuula 2006: 117). Tällaista ei sisällynyt opinnäytetyöhön ja infokirjeessä korostettiin aineiston anonymiteetin säilyttäminen, sekä aineiston tuhoaminen opinnäytetyön valmistumisen jälkeen. Saatekirjeessä kerrottu informaatio muodostaa suostumuksen sisällön (Kuula 2006: 117).

Henkilötietoja suojelee tutkimusetiikan lisäksi henkilötietolaki (Kuula 2006: 108). Infokirjeessä kerrottiin, miten osallistujien henkilöllisyyttä ei missään vaiheessa tuoda esille, eikä heitä voi opinnäytetyössä tunnistaa. Kaikki kerättävä tieto tulee vain opinnäytetyön tekijän käyttöön, ja säilytetään huolellisesti niin, ettei se pääse ulkopuolisten käsiin. Kerättävästä tiedosta ei synny rekisteriä. Tietoa säilytetään vain opinnäytetyön tekemisen ajan, ja tuhotaan asianmukaisesti, kun opinnäytetyö on valmis ja hyväksytty. Yhteistyökumppaneina olevien koulujen nimiä ei esiinny missään vaiheessa aineiston keruuta tai opinnäytetyössä. Niistä käytetään ilmaisua kaksi Helsingissä sijaitsevaa koulua, sekä yksi muualla Suomessa sijaitseva koulu. Kaikki opinnäytetyöhön liittyvä aineisto säilytetään huolellisesti niin, ettei se joudu kenenkään ulkopuolisen saataville. Ainoastaan opinnäytetyön tekijä käsittelee aineistoa. Opinnäytetyön valmistuttua kaikki aineiston keruussa saatu materiaali tuhotaan asianmukaisesti.

4.6 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta asiasta, sekä aineiston selkeyttäminen. Hajanaisesta aineistosta luodaan selkeää ja mielekästä pyrkien kasvattamaan informaatioarvoa. (Eskola & Suoranta 2000: 137.) Haastatteluaineistosta aineiston analyysiin on vähintään kolme tapaa: Aineiston purkaminen ja siitä intuition kautta suoraan analyysiin; aineiston purkaminen, koodaus ja analyysi tai purkamis- ja koodaamisvaiheiden yhdistäminen ja sen jälkeinen analyysi (Eskola & Suoranta 2000: 150). Tässä opinnäytetyössä käytettiin kakkostapaa eli ensin aineisto litteroitiin, sen jälkeen koodattiin, mistä siirryttiin analysointiin. Aineiston keruuna käytettiin teemahaastattelua, minkä teemat jo sinänsä muodostavat tietynlaisen aineiston jäsentelyn, mistä lähteä liikkeelle (Eskola & Suoranta 2000: 151).

Aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, joka lähtökohdiltaan etenee kuten aineistolähtöinen analyysikin. Erona on se, miten empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, jo tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 133.) Opinnäytetyössä tarkasteltavat teoreettiset käsitteet ovat yhteisöllisyys, osallisuus sekä varhainen tuki. Aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysissä, mutta merkitys ei testaa teoriaa, vaan pikemminkin avaa uusia ajatusuria (Tuomi & Sarajärvi 2018: 109). Teoria toimii keinona etsiä uutta tietoa samalla systematisoiden ja jäsentäen kerättyä tietoa (Eskola & Suoranta 2000: 81). Opinnäytetyön alussa kuvataan tarkastelua suuntaavaa tausta-ajatusta eli yhteisöllistä pedagogiikkaa, sen alkulähdettä eli sosiaalipedagogiikkaa, sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolokia. Teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta eli se, miten määritellään tutkittavan ilmiön käsite, on vapaata suhteessa teoriaosan ennalta tiedettyyn tietoon (Tuomi & Sarajärvi 2018: 111).

Nauhoitettu haastatteluaineisto litteroitiin eli yhteismitallistettiin kirjalliseen muotoon niin, ettei haastateltavien puhetta missään vaiheessa muokattu tai muutettu. Litteroinnissa ei kuitenkaan käytetty kaikkein tarkinta tasoa, jossa huomio kiinnitetään esimerkiksi äänenpainoihin tai puheen tauoituksiin. Sanatarkkaa kuvausta käytetään opinnäytetyössä vastauksista irrotettuina sitaatteina. (Kananen 2014: 101–102; Vilka 2015: 138.) Ajatuksena oli tehdä litteroinnit mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Koronavirusepidemiasta johtuvan poikkeustilanteen takia haastattelut olivat sovittuina suhteellisen lyhyen ajan sisälle, jolloin suunniteltua litterointiaikataulua ei voitu kaikilta osin toteuttaa. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 80 sivua, joista 6 sivua oli sähköpostin liitteinä tulleita haastatteluita. Haastatteluun osallistujat koodattiin sattumanvaraisesti koodein H1–H13.

Litteroinnin jälkeen teksti koodattiin ennen analyysia. Haastattelut oli jaettu valmiiksi teemoittain, ja haastattelukysymykset pyrittiin laatimaan niin, että niiden avulla saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Samalla koodilla yhdistetään samaa tarkoittavat asiat, sekä asiat, joilla on yhteinen tekijä. Koodaus voidaan tehdä esimerkiksi käsin merkitsemällä. (Kananen 2014: 103–104.) Litteroidusta tekstistä merkittiin teemoittain eri väreillä ne kohdat, joissa esiintyi haastatteluteemoihin liittyviä asioita, ja jotka tukivat tutkimuskysymyksiä.

Koodauksen jälkeen teksti teemoiteltiin. Koska aineisto kerättiin temahaastatteluilla, se pilkottiin haastatteluteemojen mukaisesti, ja haastattelurunkoa käytettiin sellaisenaan

analyysin jäsenyyksensä. Toisinaan ratkaisuksi tutkimusongelmaan riittää puheen kuvailu. (Eskola & Suoranta 2000: 179.) Kouluvalmentajan työnkuvan ja roolin kuvaukseen käytettiin suoraan puheen kuvailua. Yhteisöllisyyden, osallisuuden ja varhaisen tuen kohdalla aineistossa tarkasteltiin sellaisia yhteisiä piirteitä, joita esiintyi usealla haastateltavalla (Hirsjärvi & Hurme 2004: 173). Yhteisiä piirteitä sisältäviä alkuperäisilmaisuja koottiin yhteen ja tiivistettiin ne ensin pelkistetyiksi ilmauksiksi, jonka jälkeen niistä saatiin muodostettua yhdistävä teema. Taulukossa 1 on esimerkki aineiston pelkistämisestä ja teemoittelusta.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta

OSALLISUUS	ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	TEEMA
	"Jotenki se rohkaisu siihen puhumiseen ja sanomiseen"	Uskallus puhua ja sanoa	Vuorovaikutus
	"Se että on tämmönen kouluvalmentaja kellä on aikaa, pystyy kyselemään kuulumisia ja jäädä juttelemaan"	Aikaa jäädä juttelemaan	Vuorovaikutus
	"Tai sellanen matalan kynnyksen paikka, johon on voinu mennä viettämään aikaa ja keskustelemaan kouluvalmentajan kanssa ja muiden oppilaiden kanssa"	Paikka yhdessä keskusteluun	Vuorovaikutus
YHTEISÖLLISYYS	ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	TEEMA
	"Kokkikerho, johon voi tulla kaikki oppilaat tai vastaavasti jotain liikuntakerhoa, jossa ei ole ikärajoja"	Kaikille oppilaille tarkoitettu toiminta	Yhdessä tekeminen
	"Yhdistää eri ikäisiä oppilaita, eri luokkien oppilaita yhteen, yhteiseen toimintaa tai tällaisen yhteisen tekemisen pariin"	Oppilaita yhdistävä tekeminen	Yhdessä tekeminen
	"Se tosiaankin että ihan konkreettisesti ollaan yhdessä ja tehdään yhdessä"	Yhdessä oleminen ja tekeminen	Yhdessä tekeminen
VARHAINEN TUKI	ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	TEEMA
	"Sit se on tietenki tosi tärkeä et munhan pitää olla sit myös läsnä. Et niil asioilla on oikeesti merkitystä et on myös semmonen ihminen siellä kuka pystyy kohtaamaan"	Tärkeää olla läsnä	Läsnäolo
	"Kun hän on läsnä siinä käytävillä ja välitunneilla, ni hän on sellanen, hänellä on se aika"	Aikaa olla läsnä	Läsnäolo
	Ni sit hän on se, joka pystyy antamaan pienen hetken omaa aikaansa ja saamaan ihan eri tolalle sen oppilaan lopun koulupäivää tässä kohtaamisessa onnistuessaan"	Ajan annon ja kohtaamisen merkitys	Läsnäolo

Tuloksiin eriteltiin tekstistä myös teemoihin liittyviä alkuperäisiä sitaatteja. Sitaattien käytössä tulee käyttää harkintaa, jottei opinnäytetyöstä tule liian raskas lukea, vaikkakin runsas sitaattien käyttö mahdollistaa laajan aineiston kuvauksen, ja lukija kykenee arvioimaan tutkijan tulkintojen järkevyyttä. Niukka sitaattien käyttö taas jättää lukijan liiksi tutkijan armoille. (Eskola & Suoranta 2000: 175, 179–180.)

5 Opinnäytetyön tulokset

Opinnäytetyön tulosten avulla saadaan muodostettua kuvaa siitä, mitä kouluvalmentajan työnkuva pitää sisällään, ja mikä on hänen roolinsa suhteessa oppilaisiin, sekä koko kouluyhteisöön. Tulokset tuovat esiin myös sen, voiko kouluvalmentaja työllään vahvistaa osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja varhaista tukea. Opinnäytetyön tuloksilla on merkitystä arvioitaessa kouluvalmentajan työn vaikuttavuutta, ja sitä kautta sen jatkuvuutta.

5.1 Kouluvalmentajan työnkuva

Lähtökohtana kouluvalmentajan tehtävälle on kaikissa opinnäytetyön aineiston keruun kohteena olevissa kolmessa koulussa ollut tarve löytää malli, joka tukee oppilaitten kokonaisvaltaista koulupäivää ja koulunkäyntiä, asettuen opettajan ja oppilashuollon väli- maastoon. Ikään kuin liikkuva osa, joka sitoo toimijoita yhteen, ja joka joustavasti, sekä nopealla aikataululla kykenee reagoimaan oppilaiden tarpeisiin.

”Että me tarvitaan siihen väli- maastoon joku liikkuvampi palikka, jota ei sido kum- mankaan työ tai malli liikaa, jolloin päästään kohtaamaan helpommin ja jous- tavammin oppilaita ja heidän huoltajiaan. Ja mahdollisesti myös liikkumaan koulun rajojen ulkopuolella, mikä on usein tosi haastavaa esim opettajille.” (H10)

”Hän on kouluyhteisössä se aikuinen, jota voidaan käyttää koulupäivän aikana, kun oppilaan kanssa tulee joku sellainen tilanne et oppilas ei pysty tai kykene jat- kamaan sitä koulupäivää niinku on suunniteltu. Ni silloin kouluvalmentaja on se joka esimerkiks tällasten yksittäisten oppilaitten asioissa on se liikkuva osa, pala- nen.” (H12)

Kouluvalmentajien aloittaessa työtään työnkuvasta oli olemassa alustavia suunnitelmia, mutta työnkuva on tarkentunut, ja tarkentuu edelleen kokemusten ja näkemysten myötä. Koulut ovat rakenteiltaan erilaisia, joten kouluvalmentajan työnkuvan painopiste muotou- tuu vastaamaan kunkin koulun tarpeita. Koulujen erilaiset rakenteet muodostuvat esi- merkiksi ympäristöstä, oppilasmäärästä, kieli- ja kulttuuripainotuksesta tai muista oppi- laiden erityistarpeista. Kaikki nämä luovat erilaisia haasteita, ja sitä kautta erilaisia toi- mintatapoja toteuttaa kouluvalmentajan työtä.

Kouluvalmentajan työnkuvan ehdottomaksi vahvuudeksi nostettiin vapaus toteuttaa työtä räätälöidysti kulloisenkin tilanteen ja oman koulun tarpeen mukaan. Liian tiukkojen

raamien koettiin estävän työn joustavaa toteuttamista. Jonkinlaisia yleisiä kouluvalmentajan työnkuvaa koskevia kuvauksia ja ohjeistuksia kuitenkin kaivattiin selkeyttämään työn sisältöä, sekä koulun henkilöstölle, nykyisille ja mahdollisille tuleville kouluvalmentajille, että koulun kanssa yhteistyössä toimiville ulkopuolisille tahoille.

”Me on tehty niit kehysii tähän niinku mitä tää vois olla. Mä luulen, että se et jos me pystyttäs niinku pohtii sitä mitä tää vois olla tavallaan niinku kaikis kouluissa. Et me pystytään suoraan vastaan et tämmösii asioita kouluvalmentaja tekee... Mut kylhän tän toimenkuvan yks osa on myös sitä et tää on niinku räätälöity sitä varten mitä sen koulun tarve aina on.” (H1)

”Mutta kokisi työnsä mielekkäämmäksi jos se määriteltäisiin niinkun johonkin vaikka koulun, meidän virallisen sivun sisällä vaikka että, kouluvalmentajan tehtäviä ovat muun muassa. Jollon niinkun huoltajatkin näkis suoraan sieltä että, mihin hän, miksi hän haluaisi ottaa kouluvalmentajaan yhteyttä.”(H10)

Haastatteluista käy ilmi myös kouluvalmentajan persoonan merkitys työnkuvan muodostumiselle ja työn toteuttamiselle. Avoimuus, aitous, tasavertaisuus ja hyvät vuorovaikutustaidot korostuvat, ja ovat ominaisuuksia, joiden avulla kouluvalmentaja kykenee luomaan oppilaisiin luottamuksellisen suhteen. Ominaisuudet tekevät kouluvalmentajasta helposti lähestyttävän. Kouluvalmentajalta edellytetään aktiivista, rohkeaa ja oma-aloitteista työtettä.

”Et pitää olla tavallaan tosiaankin itse aktiivinen ja oma-aloitteinen ja ideoida ja tehdä itsensä ja se oma tarpeelliseksi siinä yhteisössä. Et löytää ne kohdat, missä oppilaat tarvitsee ja missä sitten henkilöstö tarvitsee.” (H12)

Kouluvalmentajan työnkuvan markkinoinnissa koettiin aluksi puutteita sekä kouluvalmentajien, että oppilashuollon henkilöstön ja opettajien taholta. Useat haastateltavat toivat esiin, etteivät täysin tienneet, mitä kouluvalmentajan työnkuva piti sisällään, tai missä asioissa kouluvalmentajan apua voi hyödyntää. Osittain tätä ongelmaa esiintyy vieläkin, mutta suurimmaksi osaksi tieto kouluvalmentajan työstä on saavuttanut koulun muun henkilöstön.

Uusi toimenkuva saattaa luoda epävarmuutta siitä, mitä työltä odotetaan. Yksi kouluvalmentajista kertoikin miettineensä alussa, mitä hänen toimenkuvastaan koululla puhutaan. Onko hän toivottu ja muiden mielestä koululle hyödyllinen henkilö, vai astuuko

ikään kuin jonkun varpaille, tai vie jonkun paikan. Työnkuva miellettiin osin samanlaiseksi kuin kuraattorin työnkuva, mikä saattoi luoda tämänkaltaista uhkakuvaa. Osa kuraattoreista toi haastattelussa esiin, että alussa esiintyi epäselvyyttä töiden jakamisesta, mutta asioista keskustelu selkeytti tilannetta. Kouluvalmentajat tuovatkin esiin tiiviin yhteistyön etenkin kuraattorien ja yhteistyöluokkien opettajien kanssa. Aktiivisuus, oma-aloitteisuus ja rohkeus ehdottaa erilaisia toimintatapoja, sekä rehtorilta saatu tuki ja valtuutus tiettyjen raamien puitteissa vapaasti toteuttaa asioita, ovat edesauttaneet työhön asettumista.

Osa kouluvalmentajista vertasi työtään nuorisotyöhön, jossa on mahdollisuus kohdata lapsi tai nuori kiireettömästi, olla läsnä ja luoda avoin sekä luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Kouluvalmentaja kykenee usein olemaan se kiva aikuinen, jolla ei ole suoranaisesti oppimiseen liittyviä vaatimuksia, ja jonka tulokulma asioihin on erilainen kuin esimerkiksi opettajan. Nuorisotyön puolelta saatu menetelmäosaaminen, joka ei ole sidoksissa opettamiseen tai koulunkäyntiin, koettiin vahvuudeksi ja hyödylliseksi myös kouluvalmentajan työssä. Työssä käytettävien menetelmien ja työkalujen käyttö on paljon riippuvainen siitä, millaiset omaksutut tiedot ja taidot kouluvalmentajalla on jo valmiina tehtävään siirtyessään. Kouluilla ei ole ollut valmista työkalupakkia, vaan kouluvalmentajien on itse täytynyt koota toimivia menetelmiä. Kouluvalmentajan työnkuvaan kuuluu ikään kuin olla koko ajan saatavilla, mutta samalla on paljon ennalta sovittuja asioita. Tilanteet saattavat yllättäen muuttua, mikä aiheuttaa suunnitelmien tekemistä nopealla aikataululla. Suunnittelulle käytettävän ajan puute nostettiin yhdeksi kuormittavaksi tekijäksi työssä.

”Mut joo, ei oo ollu. Ollaan jouduttu tai saatu, miten sen ajattelee, ni suunnitella ite. Mut siihen suunnitteluun on tavallaan, se vaatis sellast et sille jostain varais aikaa.”
(H1)

Pääkaupunkiseudun kouluilla toimii yksi kouluvalmentaja kattaen koko peruskoululuokat. Eri kouluilla saattaa olla erilaiset painotukset joko ala- tai yläkoulun oppilaille, joita pääsääntöisesti määrittävät sen hetkiset tarpeet. Yksi kouluvalmentajista toi esiin työnkuvan painottumisen jollekin luokka-asteelle johtuvan myös luonteenpiirteistä, sekä luottamuksen määrästä. Alakoululaiset ovat välittömämpiä kohdatessaan kouluvalmentajan ja haluavat tuoda kohtaamisissa esiin erilaisia asioita. Tästä syystä kouluvalmentajalla menee jo ajallisesti enemmän aikaa heidän kanssaan. Luottamuksellisen suhteen luominen yläkoulun oppilaisiin saattaa jo itsessään vaatia enemmän aikaa, mutta ei poista tarvetta

kouluvalmentajan kanssa työskentelyyn. Toisaalta alakoulussa rakennettu luottamus-
suhde kantaa myös yläkoulun puolelle. Välttämättä työn painotus ja tarve eivät siis aina
vastaa todellisuutta.

Muualla Suomessa sijaitsevassa koulussa on tällä hetkellä oma kouluvalmentaja sekä
ala- että yläkoulun puolella. Tämä on ollut erityinen vahvuus nivelvaiheen tuessa siirryt-
täessä alakoulusta yläkouluun. Myös pääkaupunkiseudun kouluvalmentajat näkevät tar-
peen toisellekin kouluvalmentajalle.

*”No meillä on aika iso koulu ja siellähän on siis niinku ykkösestä ysiin. Jos nyt ihan suo-
raan sanon niin ni, kyllä siellä vois olla toinenki minä. Et sitte siellä oikeesti sais niinku
ala-aste ikäiset sais laadukasta toimintaa ja yläasteikäiset laadukasta.” (H2)*

”Et sehän ois kaikist mielekkäintä kyllä.” (H1)

Toisinaan kouluvalmentaja joutuu ajan puutteen takia priorisoimaan sen, minkä luokka-
asteen oppilaiden kanssa tekee toimintoja, sillä yksi menetelmä tai toiminto ei välttämättä
sovi sekä ala- että yläkoulun puolelle. Valinnan tekeminen aiheuttaa toisinaan turhautu-
mista.

5.1.1 Kouluvalmentajan työnkuvan eri tasot

Kaikille kouluvalmentajille, koulusta riippumatta, työnkuvaan kuuluu työskentely sekä yk-
silöiden, pienryhmien, koko luokan, koko kouluyhteisön, perheiden, että koulun ulkopuo-
listen tahojen kanssa. Työskentelyn painopiste vaihtelee kulloisenkin tilanteen ja tarpeen
mukaan.



Kuvio 1. Kouluvalmentajan työnkuvan eri tasot

Yksilötyö sisältää usein työskentelyä oppilaiden kanssa, joilla on erilaisia haasteita oppituntien aikana tai muutoin koulunkäynnissä. Haasteet saattavat liittyä puhtaasti oppimisen tai toiminnanohjauksen vaikeuksiin, rauhattomuuteen, sosiaalisten taitojen tai tunnetaitojen ongelmiin. Tosin yksilötyöskentelyn ohella tunnetaitojen työstäminen nähtiin toimivaksi myös pienryhmissä, ehkä jopa mielekkäämmäksikin siitä saatavan vertaistuen vuoksi. Yksilötyöskentely voi olla suunniteltua, säännöllistä ja pitkäkestoistakin, tai voi ilmaantua jokin akuutti asia tai haaste, jossa oppilas tarvitsee tukea, ja johon kouluvalmentaja voi nopeasti ja joustavasti vastata. Yksilötyö voi pitää sisällään myös koulun ulkopuolista työtä, esimerkiksi koulumatkojen harjoittelemista.

”Ja sitte yksilötoiminta on sellasta että, että jollain on joku semmonen varhaisen tuen tarve, mikä ei vielä oo sellanen että tarviis ohjautua johonki muuhun esim kuraattorille tai psykologille tai jollekki muullekki.” (H2)

Yksilötyötä tehdään hieman eri näkökulmasta, johtuen siitä, onko kyseessä ala- vai yläkoulussa oleva oppilas. Alakoulussa oleva oppilas otetaan esimerkiksi tunnilta sivuun ja tehdään hänen kanssaan jotain mielekästä toimintaa, kuten pelaamista, ja saadaan näin koulupäivä hetkeksi katkaistua.

”No aika usein se painottuu varsinki pienten kanssa tohon, vaan niinku semmoiseen kivan tekemiseen ja katkasee niinku sitä koulupäivää sen verran. Et siin ei oo niinku, et se tavote on ehkä enemmän siinä et syntys se luottamussuhde et jatkossa pystys sitte toimimaan paremmin, kun tuntee.” (H1)

Yläkoulun oppilaille yksilötyö on usein motivointia ja tavoitteiden asettamista, tai poissaoloihin puuttumista. Eroavaisuuksia yksilöiden kanssa tehtävässä työssä eri koulujen välillä esiintyy luokkatyöskentelyn painopisteessä. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentaja osallistuu vahvemmin oppilaan tukemiseen oppiaineissa, kuin mitä Helsingin koulujen kouluvalmentajat.

Pienryhmätason työskentelyssä kerätään muutamia samankaltaisia haasteita omaavia oppilaita yhteiseen työskentelyyn. Näin mahdollistetaan saman asian läpikäyminen usean oppilaan kanssa, sekä vertaistuki, jossa oppilailla on mahdollisuus saada apua ja tukea toisiltaan.

Luokkatason työskentely liittyy usein ryhmäytysasioihin. Ryhmäytyminen parantaa luokkahenkeä, sitouttaa oppilaita luokkatasoiseen työskentelyyn, sekä edesauttaa luokkayhteisön muodostumista. Ryhmäytysten toteutuksissa tuli esiin koulujen välisiä eroavaisuuksia. Helsingin kouluista toisessa ryhmäytykset vaikuttavat olevan suunnitelmallisesti rakenteissa ainakin tiettyjen luokka-asteiden kohdalla. Toisen Helsingin koulun kouluvalmentaja taas näki ryhmäytysten rakenteissa puutteita. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentaja toivoi tulevaisuudessa voivansa tehdä aiempaa enemmän ryhmäyttävää työtä.

”Ni meillä on kaikille seiskaluokkalaisille perinteisesti ollu syksyn alussa sellaset ryhmäytyspäivät ihan jokaselle luokalle oma päivä.” (H3)

”Mut sitä ei hirveen kootusti oo välttämättä kouluissa tehty. Ja nyt pitäis tavallaan alkaa vaik siihen puoleen tekee sellasii selkeesti rakenteellisii, mitkä tapahtuu joka vuosi niinku tietyn luokka-asteen kanssa, et se kuitenkin säilyis teemana.” (H1)

”Ni ehkä vielä ittekin vielä niinku haluais jossain kohtaa tehdä, että sitä sellasta niinkun ryhmäyttävää ja niinkun osallistavaa, koko ryhmän huomioivaa, sen tyyppistä työtä.” (H13)

Kouluvalmentajan luokkatason työskentelyyn kuuluu myös havainnoiminen. Yksi opettajista nosti kouluvalmentajan yhdeksi työn vahvuudeksi juuri mahdollisuuden luokkatilanteen havainnoimiseen. Kouluvalmentaja kykenee ulkopuolisen roolissa aistimaan aivan eri tavalla luokan ilmapiiriä ja keskinäistä vuorovaikutusta, löytämään ongelmakohtia ja antamaan niihin ratkaisuehdotuksia, sekä havainnoimaan yksittäisestä oppilaasta asioita, joita opettajalla ei välttämättä ole mahdollisuutta luokkatilanteessa huomata.

Koko yhteisötason työskentelyn tavoitteena on saada koulusta viihtyisä, turvallinen ja kiva paikka, joka mahdollistaa kaikille avointa toimintaa ja yhteisiä asioita. Keskeiseksi asiaksi nostetaan esimerkiksi oppilaskuntatoiminta, jonka toiminnassa kouluvalmentaja on myös mukana. Haastatteluissa tuli esiin yhteisöllinen hyvä, mikä pitää sisällään esimerkiksi välituntitoiminnan, teemaviikkojen ympärille rakennetut pienet asiat, tai hyvän huomenen toivotukset käytävillä. Sellaiset asiat, jotka luovat positiivista ilmapiiriä ja tunteen siitä, että koulu yhteisöön on kiva kuulua. Kouluvalmentajan työaika mahdollistaa toiminnan myös oppilaiden vapaa-ajalla esimerkiksi erilaisten kerhotoimintojen muodossa.

Kouluvalmentaja tekee tarvittaessa yhteistyötä myös oppilaan perheen kanssa järjestäen esimerkiksi vanhempainiltoja. Yhteistyötä tehdään myös koulun sisällä, että koulun ulkopuolella toimivien tahojen kanssa. Kouluvalmentaja saattaa esimerkiksi kartoittaa erilaisia harrastustoimintoja ja käydä oppilaan kanssa tutustumassa niihin.

5.1.2 Työn vaikuttavuuden mittaaminen

Kouluvalmentajilla ei ole kirjaamisvelvollisuutta, koska he eivät tee virallista yksilöllistä oppilastyötä samalla lailla, kuin esimerkiksi oppilashuoltoryhmän henkilöstö. Osa kouluvalmentajista pitää omaa kirjanpitoa oppilaiden kanssa tekemästään työstä. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentaja kirjaa Wilma-järjestelmään joitain yleisiä

tukimuotoja niiden oppilaitten osalta, joiden kanssa hän on intensiivisemmin työskennellyt. Kouluvalmentajien tekemään työtä ei siis juurikaan ole missään dokumentoituna. Toisaalta tämän katsottiin olevan juuri kouluvalmentajan työn vahvuus. Yleinen kanta kirjaamiseen oli se, että sen katsotaan vievän suunnattomasti pois kallisarvoista aikaa oppilaiden kanssa tehtävästä työstä. Kouluvalmentaja voi keskittää suurimman osan työaikaansa pelkästään oppilaisiin.

”Kaikkiahan yleensä mitataan jollain ja tällä hetkellä hänen työtään mitataan lähinnä sillä työajalla eli tunneilla. Mä koen että hän tekee tosi paljon ja mä tiedän, että hän kirjaa asioita, mitä hän tekee. Hänellä on oma listaus. Mä ehkä toivoisin, että hänelle ei myöskään muodostuis sellasta tapaa mitata.” (H10)

Kaikki haastateltavat, joilta kouluvalmentajan työn mitattavuutta kysyttiin, mainitsivat mitaamisen olevan hankalaa. Kouluvalmentaja tekee paljon asioita sujuvoittaakseen oppilaiden arkea ja motivoi heitä saamaan esimerkiksi opintosuorituksia eteenpäin. On kuitenkin vaikea arvioida, onko juuri kouluvalmentajan työpanos ollut se ratkaiseva juuri kyseisen oppilaan kohdalla. Tätä varmasti saataisiin näkyväksi seurattaessa vaikutuksia pidemmällä aikavälillä.

Työn vaikuttavuus näkyy kuitenkin konkreettisina asioina. Oppilaan, jonka kanssa kouluvalmentaja on työskennellyt, poissaolot ovat vähentyneen tai luokkatilanteet rauhoittuneet. Tai oppilas, jonka koulupäivä on lähtenyt etenemään huonosti, kykeneekin jatkamaan sitä sujuvasti keskusteltuaan kouluvalmentajan kanssa. Ylipäätään se, että kouluvalmentaja saa yhteyden oppilaaseen ja oppilas pääsee eteenpäin haasteissaan. Haasteluissa tuotiin esiin myös oppilaan, opettajan tai kodin henkilökohtainen tunne siitä, että asiat ovat menneet eteenpäin.

”Mutta se et ylipäätään jos opettajilta ja henkilöstöltä kysyy, niinku mä tossa alussa sanoin niin, niin kukaan ei niinku enää luopuisi tai päästäisi pois. Et se on ehkä kuitenkin sellanen niinkun arvio tai mittari et kuitenkin hän on löytäny sen paikkansa yhteisössä ja hänen työnsä tunnustetaan ja sitä pidetään sillä tavalla arvokkaana ja tärkeänä.” (H12)

Toteutuneita töitä käydään läpi keskustellen ja kouluyhteisön palautteiden kautta. Parasta palautetta kouluvalmentajat kokevat saavansa suoraan oppilailta, mutta toki myös kiitoksena opettajilta ja muulta henkilöstöltä. Jonkin verran palautteita on kerätty palautekyselyjen kautta, mutta se ei vielä ole ollut kovin systemaattista. Kouluvalmentajien

tehtävät ovat pääosin määräaikaista, ja työn merkityksellisyyttä olisi jollain tavalla hyvä saada näkyväksi myös päättäjien suuntaan. Tämä tuotiin esiin myös Helsingin kouluvalmentajan haastattelussa.

Helsingin koulujen kouluvalmentajat pitävät säännöllisesti yhteyttä keskenään peilaten ajatuksia, ideoita ja tavoitteita. Toimintaa kehitetään, ja jonkun kouluvalmentajan käyttöön ottamaa menetelmää otetaan kokeiluun myös muihin kouluihin. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentajat tekevät yhteistyötä keskenään. Muita samalla nimikkeellä toimivia henkilöitä ei tietävästi muualla lähialueella ole, mutta vastaavilla nimikkeillä toimivia työntekijöitä löytyy. Heidän kanssaan kouluvalmentajilla on WhatsApp-ryhmä, jossa käydään jonkin verran keskustelua.

5.1.3 Kouluvalmentajan tarve tulevaisuudessa

Kaikki haastatteluun osallistujat olivat yhtä mieltä siitä, että kouluvalmentajan työn jatkuvuudelle on tarvetta. Haasteiden ei ainakaan nähty vähenevän tulevaisuudessa. Tarve liikkuvalla, joustavalla, läsnä olevalle matalan kynnyksen varhaisen tuen palvelulle, joka mahdollistaa oppilaille sujuvamman koulupäivän ja turvallisen aikuisen läsnäolon, ei poistu kouluvalmentajan määräajan päättyessä. Haastattelujen perusteella kävi ilmi, että muun muassa kuraattorin työn painopiste on edelleen yksilötason korjaavassa työssä, vaikka halua yhteisölliselle työlle on. Eräs haastateltavista mainitsi lakisääteisen työn sitovan oppilashuollon työntekijöitä vähentäen liikkumavaraa jalkautuvalle työlle koulussa.

Kouluvalmentajan työn jatkuvuus mahdollistaisi pysyvän asettumisen koulun rakenteisiin ja vielä laaja-alaisemman toiminnan niin koulun sisällä, kuin ulkopuolellakin. Epävarman tulevaisuuden katsottiin jopa tietyllä tavalla ehkäisevän kouluvalmentajan työn kehittämistä toivottuun malliin, vaikka pitkällä työssä ollaankin. Kouluvalmentajan mahdollisuus ennaltaehkäisevään, sekä yhteisöllisyyttä ja osallisuutta vahvistavaan pitkäjänteiseen työhön, näkyisi koko kouluyhteisön hyvinvoinnin lisääntymisenä. Toimenkuvaa ei tule kuitenkaan sitoa liian tiukkoihin raameihin, jotta joustava, nopea ja läsnä oleva ote kyetään säilyttämään, ja kouluilla pysyy mahdollisuus räätälöidä toimintaa koulun tarpeista käsin. Toimintaa tulee kuitenkin säännöllisesti tarkastella, jotta kyetään arvioimaan, onko suunta se, mihin halutaan mennä.

”On se rikkaus. Ja näin sen mun mielestä pitäis jatkuakki, koska tavallaan et tää tehtävä on just sellanen et tän pitäis, pitäis sitte niinku napata niitä juttuja mitkä milloinko tarvi suu ja niinku. Et sit jos se ois tosi kirjetettu johonki kiveen sun tehtävät, ni sä et tavallaan pysty joustamaan ja antamaan sitä tukee ja sitä sun ammatitaitoo siellä missä se silloin auttais.” (H2)

Peruskoulu vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään huomattavan pitkän kehityksellisenkin ajanjakson. Koulu on se otollinen paikka, jossa on mahdollisuus havaita, puuttua ja tukea oppilasta arjen haasteissa ja tuen tarpeissa. Haastatteluissa tuli esiin tarve monialaisen tuen lisäämisestä kouluihin, jotta oppilailla ja heidän perheillään olisi mahdollisuus saada apua ja tukea silloin, kun tarve ilmaantuu. Koulujen oppilasrakenne muodostuu nykyisin yhä enemmän eri kieli- ja kulttuuritaustaisista oppilaista. Kieli- ja kulttuuritaustan vuoksi oppilailla ja heidän perheillään voi olla muita vaikeampi hakeutua avun piiriin.

”Mä oon yksi niistä henkilöistä, joka toivoisi että koulussa olisi kouluvalmentaja tai kaksi. Sen lisäksi mä toivosin että koulussa olis ehdottomasti psykiatrinen sairaanhoitaja kuten meillä oli aikoinaan. Toivoisin sinne myös puheterapeutin ja toimintaterapeutin jos se olis mun vallassa. Kaikki nää tarvittas kouluun niinkun välittömiksi asiantuntijoiksi, koska niin harvalla perheellä on kykyä hakeutua näihin palveluihin riittävän ajoissa.” (H10)

Eräässä haastattelussa tuotiin esiin ristiriitaa siinä, miten eri tahot näkevät monialaisen henkilöstön tarpeellisuuden. Ne, jotka työtä koulun arjessa tekevät, kannattavat eri ryhmien ammattilaisten tuomista kouluille. Päätävällä tasolla asia nähdään päinvastaisena.

5.2 Kouluvalmentajan rooli koulu yhteisössä

Kouluvalmentajaa on kuvattu eräänlaiseksi liimaksi, joka liittää palasia toisiinsa, ja joka toimii linkkinä eri toimijoiden välillä.

”Tietyllä tapaa ehkä myös harsii kasaan sitä, että tehdäänkö tässä kaikki saman suuntaisesti vai tehdäänkö päällekkäistä. Tietyllä tavalla terävöittämissä sitä toimintaa ja tukea, mitä oppilas saa.” (H11)

”Heidän päätehtävänsä on ehkä just tämmönen linkittäminen ja sen ajan antaminen, jollon niinkun jos kouluvalmentaja huomaa että oppilas tarvitsee apua opetukseen, hän pystyy ohjaamaan oppilasta eteenpäin... Mut tää lapsi ja nuori ei jää koskaan, missään vaiheessa yksin.” (H10)

Taulukko 2 Kouluvalmentajan yhteistyö eri toimijoiden välillä

Oppilashuolto	Kouluvalmentaja	Oppilas
Opettaja	Kouluvalmentaja	Oppilas
Huoltajat	Kouluvalmentaja	Oppilashuolto
Huoltajat	Kouluvalmentaja	Opettaja
Huoltajat	Kouluvalmentaja	Oppilas
Ulkopuoliset toimijat	Kouluvalmentaja	Oppilas
Ulkopuoliset toimijat	Kouluvalmentaja	Oppilashuolto

Haastatteluissa kouluvalmentajan roolia kouluyhteisössä tarkasteltiin monesta eri näkökulmasta. Kouluvalmentajan katsottiin asettuvan osaksi oppilashuoltoa, ennen kaikkea yhteisöllisestä, mutta myös nuorisotyöllisestä näkökulmasta. Kouluvalmentajan rooli asetettiin yhteisöllisen pedagogin ja kuraattorin, kuraattorin ja koulunkäynnin ohjaajan, opettajan ja oppilashuoltotyöntekijän, mutta myös kuraattorin ja terveydenhoitajankin välimaastoon keskusteltaessa perheen voinnista. Ylipäätään kouluvalmentaja nähdään osana moniammatillista tiimiä ja tiiviinä osana kouluyhteisöä, mutta rooli ei aina välttämättä ole selkeä.

”No ainahan vois kehittää enemmän niinku just sellasta just et mikä, mikä se paikka siellä koulussa on sillä kouluvalmentajalla.” (H2)

Kouluvalmentaja nähdään läsnä olevana, helposti lähestyttävänä, turvallisena aikuisena vaikuttamassa oppilaiden koulupäivään, mutta myös vapaa-aikaan. Sellaisena henkilönä, joka on kiinnostunut koulupäivän kokonaisuudesta: miten kouluun tullaan, miten koulussa ollaan ja mitä koulun jälkeen. Kouluvalmentajien rooli näkyy luokkatilanteissa, välitunneilla, vapaa-ajan toiminnoissa, kuin yksittäistenkin oppilaiden kanssa. Helposti lähestyttävyys korostuu siinä, ettei kouluvalmentajilla ole mitään vaateita oppilaita kohtaan, kuin mitä esimerkiksi opettajalla oppimisen suhteen, ainoastaan kohtaaminen. Usein kouluvalmentaja saa nauttia kivan aikuisen roolista, tarjoten oppilaille hengähdysketken koulupäivään.

”Ja sitte itellä oma työ mahdollistaa sen että, vaikka tehdään kouluhommia, ni sitte jos huomaa että nyt on joku, mikä kivi hiertää kengässä, että jutellaas tää asia läpi. Pelataas korttia, nyt sä tarviit vähän, nyt pitää rentoutua. Että mulla on mahdollista tehdä myös sellasta tunnetyöskentelyä ja siihen vuorovaikutukseen on aikaa.” (H13)

Haastatteluista käy esiin se, että kouluvalmentajan rooli ikään kuin neutraalina henkilönä on yksi syy helposti lähestyttävyyteen. Huomioita on siitä, että kynnyks erilaisten asioiden kertomiseen on pienempi henkilölle, joka ei osallistu opetukseen tai jonka luokse ei erikseen varata aikaa ja mennä kertomaan ongelmista, kuten koulukuraattori tai psykologi.

”Sitä puhutaan, et jos sulla on ongelmia tai muita haasteita, ni sä voit mennä juttelemaan kuraattorille. Ainahan niit markkinoidaankin, mut kouluvalmentaja on tosiaan niinku, voiks sanoa tällönnen vertaus, että on jalkautunu sinne oppilaiden pariin, jolle on helpompi sitte keskustella. Ni kuitenkin siinä on semmonen vivahde-ero sitten.” (H4)

Kouluvalmentaja on paljon läsnä koulun käytävillä ja opettajan huoneessa, jolloin häneen on helppo saada kontaktia, ja vaihtaa ajatuksia oppilaisiin liittyvissä asioissa ja haasteissa. Kouluvalmentajan on mahdollista osallistua luokkatilanteisiin esimerkiksi havainnoimalla luokkadynameikkaa, tai luokassa esiintyviä sosiaalisia suhteita. Niin sanottuna ulkopuolisena henkilönä kouluvalmentajan on helpompi havaita asioita, ja antaa uusia näkemyksiä ja vinkkejä opettajan työhön. Luokkatilanteissa työskentely tuo arvokasta tietoa ja näkemystä myös työskentelyyn yhteisöllisessä oppilashuoltoryhmässä. Kaikilla on tietämys siitä, mitä koulussa tapahtuu.

Aineiston keruun ajankohtana huhti–toukokuun 2020 aikana elettiin poikkeustilannetta Koronavirus Covid 19 - epidemian vuoksi. Poikkeustilanne näyttäytyi kouluilla siten, että suurin osa luokka-asteista siirtyi etäopetukseen. Kouluvalmentajan rooli poikkeustilanteessa oli yhteistyössä opettajien ja oppilashuoltoryhmän kanssa pitää etäyhteyksin yhteyttä oppilaisiin, ja tukea heidän selviytymistään koulutyössä. Kouluvalmentajat järjestivät itsenäisesti erilaisia tukimieitejä ryhmien tai yksittäisten oppilaiden kanssa, joissa kyseltiin kuulumisia ja autettiin oppilasta opinnoissa, sekä jäsentämään päivää opiskelun ja vapaa-ajan välillä. Osa oppilaista otti myös itse yhteyttä kouluvalmentajaan ongelmia ilmaantuessa. Tukimieitejä, ja esimerkiksi etätunnetaitotunteja toteutettiin myös yhteisesti opettajan kanssa. Koulunvalmentajan oli mahdollista käydä myös oppilaan kotona kyselyssä kuulumisia, antamassa tukea ja opastamassa esimerkiksi tietokoneen käytössä.

Kouluvalmentajat hyödynsivät erilaisia sosiaalisen median keinoja yhteydenpitoon ja koulukontaktin säilymiseen. Kouluvalmentaja kykeni tiiviimmin pitämään yhteyttä niihin oppilaisiin, joiden tiedettiin jo ennalta tarvitsevan enemmän tukea. Opettajilta tuli myös tietoa oppilaista, jotka eivät olleet osallistuneet sovittuihin mieiteihin, tai joihin ei ollut

saatu yhteyttä. Kouluvalmentaja kykeni tiedon saatuaan joustavasti kontaktoimaan oppilaita.

”Tiettyjen oppilaitten kohdalla korostunut se hänen oppilaan tuntemuksensa. Ja se että hän on ollut paljon yhteistyössä näiden oppilaitten kanssa, joista tiesi että on ollu haasteita koulussa ja vähän on myös sitte tässä etäopiskelussa enemmissä määrin sitten vielä. Ni hän on ollu tosi paljon yhteydessä sinne koteihin ja niihin oppilaisiin.” (H4)

Etäopiskelun käytänteiden muodostuminen mahdollisti selkeämmän tehtävien jakamisen oppilashuoltoryhmän ja kouluvalmentajan kesken, kuka keneenkin tukea tarvitsevaan oppilaaseen otti yhteyttä.

5.3 Osallisuus vahvistuu yhteisellä toiminnalla

Kouluissa järjestettävä yhteinen toiminta on tärkeä elementti osallisuuden tunteen vahvistamisessa. Ennen kaikkea oppilaiden mielipiteiden ja toiveiden kuuntelu toimintaa suunniteltaessa lisää osallisuuden kokemusta. Se että asioita ei vain tapahdu heille, vaan he pääsevät itse vaikuttamaan tapahtumiin ja tekemään asioita. Opetussuunnitelman mukaisesti oppilaita tulisi osallistaa oppimisen suunnitteluun ja toteutukseen. Haastattelujen perusteella tämä toteutuu vaihtelevasti, ja mahdollisuutta osallistumiseen, sekä omiin asioihinsa vaikuttamiseen tulisi edelleen vahvistaa.

Koulun rakenteissa toimiva oppilaskuntatoiminta nostettiin haastatteluissa vahvasti esiin oppilaiden osallistumisen ja kuulluksi tulemisen mahdollistajana. Kouluvalmentajat ovat mukana oppilaskuntatoiminnassa suunnittelemassa ja toteuttamassa yhteistä tekemistä, sekä yhteisiä tapahtumia niin koulupäivän aikana, kuin sen jälkeen toteutettaviksi. Koulupäivän aikana toteutettava koulun yhteinen tapahtuma voi olla esimerkiksi teemaviikot, urheiluturnaus tai erilaiset juhlapäivät. Koulun jälkeistä yhteistä tekemistä järjestetään esimerkiksi erilaisten kerhojen muodossa. Yksi esihenkilöistä koki, että kouluvalmentaja tuo oppilaskuntatoimintaan positiivista, sekä toiminnan kehittämiseen motivoivaa näkökulmaa. Kouluvalmentajan oma halukkuus ja innokkuus toimintaan näkyy myös oppilaiden ryhmätuloksina muun muassa motivaationa oppilaskuntaan osallistumiseen ja siihen sitoutumiseen. Uudet ideat ja ajatukset toiminnan kehittämiseen lisäävät myös opettajien ja oppilashuollon osallisuutta. Kouluvalmentaja on myös tärkeänä linkkinä tuomassa oppilaskuntatoimintaa näkyvämmäksi oppilaiden suuntaan.

Kouluvalmentaja on näkyvillä myös välituntitilanteissa huomioiden syrjään jääviä oppilaita ja järjestäen mielekästä tekemistä, joihin kaikki voivat osallistua. Toisinaan toiminta on pelkästään joko alakoulun tai yläkoulun puolelle suunniteltua. Välituntien rakenteen suunnitteluun kysytään myös oppilaiden mielipiteitä.

”Ja et ne on vaikka saanu ite vaikuttaa ees johonki pieneen juttuun mitä siellä koulussa tapahtuu. Jos ne on vaikka saanu vaikuttaa siihen että aina tiistaisin on koripallovälkä, ni se voi oikeesti olla tosi iso juttu niille, ku ne tietää että aina tiistaisin on kiva välkä. Ja silloin niille tulee sellanen olo et hei et kyl muaki kuunnellaan, ja täällä on jotain kivaa muaki varten.” (H2)

Mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen tekemiseen lisää hyvinvointia, ja osallisuuden toteutuminen tunnetta yhteisöön kuulumisesta. Koulujen pitkällä välitunneilla on mahdollisuus toteuttaa enemmän ryhmämuotoisia, osallistavia toimintoja, tai vaikkapa kouluvalmentajan toteuttamaa välituntikahviota. Pääkaupunkiseudulla pitkiä välitunteja on poistettu ilman oppilaiden kuulemista. Tämän katsottiin vähentävän oppilaiden osallistumismahdollisuuksia, ja olevan ristiriidassa osallisuuden vahvistamisen tavoitteen kanssa.

”Kouluvalmentaja on yhteydessä eri toimijoihin, myös esimerkiksi kolmannen sektorin toimijoihin. Näiden kautta yhteistyöllä voidaan rakentaa lapselle turvaverkkoa, lapsi tulee kuulluksi, nähdyksi myös tulevaisuudessa.” (H9)

Kouluvalmentajan rooli osallisuuden vahvistamisessa nähtiin myös monialaisen yhteistyön kautta. Kouluvalmentaja toimii yhteistyössä sekä koulun ulkopuolisten, että koululla toimivien toimijoiden, kuten nuorisotoimi, kanssa. Kouluvalmentaja on tuonut myös koululle muita toimijoita erilaisiin teemoihin liittyen. Tällaiset teemat voivat liittyä esimerkiksi päihdevalistukseen. Eri toimijat lisäävät osaltaan myös oppilaiden mutta myös koko koulu yhteisön osallisuutta. Kouluvalmentaja tekee tarvittaessa yhteistyötä oppilaiden perheiden kanssa ja järjestää vanhempainiltoja.

5.3.1 Läsnäolo osallisuuden vahvistajana

Liikkuessaan koulun käytävillä ja jalkautuessaan oppilaiden pariin, kouluvalmentaja rakentaa luottamusta ja luo turvallisuuden tunnetta oppilaisiin helpottaen vuorovaikutuksen syntymistä. Kouluvalmentajan rooli nähdään oppilaiden rohkaisijana ja kannustajana sanomaan omat mielipiteensä, tuomaan esiin ajatuksensa ja toiveensa, toisin sanoen osallistumaan ja vaikuttamaan.

Vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös oppilaiden välisissä ristiriitatilanteissa. Usein ristiriitatilanteisiin saattaa joutua ne oppilaat, joiden kanssa kouluvalmentaja on jo aiemmin paljon työskennellyt ja rakentanut luottamussuhdetta, jolloin tapahtuneesta keskustelu on helpompaa. Vertaistuki ja vertaisoppiminen nähdään myös tärkeinä osallisuuden kokemuksen tunteen vahvistajina. Molemmissa korostuu vuorovaikutuksen ja kokemuksen jakamisen merkitys.

”Ni heitäkin on aika usein niissä tilanteissa just sitte tai ajautuu näihin tilanteisiin. Ni hänellä on se hyvä puoli et hän tuntee ne oppilaat jo ennestään, ni saa ehkä paremmin heihin kontrollin, ku sitte ihan ulkopuolinen henkilö.” (H4)

Havainnoimalla luokissa ja muualla koulun ympäristössä, kouluvalmentajalla on mahdollisuus nähdä oppilaat, jotka ovat vaarassa jäädä jollain lailla sivuun. Itse tilanteeseen puuttumalla tai viemällä tietoa eteenpäin, oppilas saa tarvitsemansa tuen ja kykenee taas sitoutumaan koulupäivään. Sitoutumisen kautta vahvistuu myös osallisuuden kokemus.

”Et pystyy ite olemaan vähän niinku semmosena linkkinä siinä. Se ei oo niinku merkityksetöntä se mitä lapset sanoo. Sieltä tulee kuitenkin tosi arvokasta palautetta ja tietoa, ja paljo sellasta kehittämissen kohdetta.” (H13)

Ollessaan läsnä oppilaiden keskuudessa kouluvalmentajalla on mahdollisuus oppia tuntemaan ja tunnistamaan heitä. Kouluvalmentaja voi oppilaan ulkoisesta olemuksesta tai poikkeuksellisesta käytöksestä havaita, ettei oppilaalla ole kaikki hyvin. Jalkautuminen oppilaiden pariin tekee kouluvalmentajasta helposti lähestyttävän aikuisen, jolle kynnyks kertoa asioista madaltuu. Kohtaamisen kautta on mahdollisuus saada oppilaasta selkeä laista tietoa, mikä esimerkiksi luokkatilanteessa voisi jäädä kertomatta opettajalle.

5.3.2 Osallisuus toteutuu riittäväillä rakenteilla

Mahdollisuuksia oppilaiden osallisuuteen on, mutta osallisuuden toteutumisessa nähtiin myös puutteita. Osallisuuden vahvistamisen tulisi olla syvemmin koulun toimintakulttuurissa, jotta oppilaiden oma tekeminen ja vaikuttaminen lisääntyisi. Tämä edellyttää isoa muutosta ajatustasolla. Yhden kouluvalmentajista mukaan ei riitä, että oppilaiden koulun toimintaan vaikuttaminen on sitä, että kerran kysytään mitä oppilaat haluavat, laitetaan toiveet paperilla seinälle esille, mutta sen jälkeen ei tapahdu mitään.

”Must oikee osallisuus on sitä et on rakenteet, missä päästään vaikuttamaan ja sit oikeesti tehdään niin. Eikä sitä et kysytään mielipide mut ei huomioida sitä.” (H1)

Oppilaiden tulee saada konkreettinen kokemus siitä, että asiat, joihin he ovat päässeet vaikuttamaan, todella myös toteutuvat. Onnistumisen kokemukset vahvistavat tunnetta osallisuudesta.

5.4 Yhteisöllisyyttä yhdessä tekemällä

Ryhmäyttäminen koettiin usean haastateltavan mielestä tärkeänä yhteisöllisyyttä vahvistavana tekijänä. Kouluvalmentaja tekee luokkien ryhmäytyksiä joko itsenäisesti, tai yhdessä kuraattorin tai opettajan kanssa. Ryhmäytyksiä tehdään systemaattisesti, tai tarpeen mukaan tiettyjen luokkien kanssa. Ryhmäytystä tapahtuu myös yli luokkarajojen. Pääkaupunkiseudun koululla tietyn luokka-asteen luokat sekoitettiin keskenään ja jaettiin pienempiin ryhmiin harjoittelemaan tunnetaitoja. Ryhmäytykset ovat enemmän luokkatason yhteisöllisyyden vahvistamista, mikä välillisesti heijastuu koko koulun yhteisöllisyyteen oppilaan hyvän olon ja turvallisuuden tunteen kautta. Pyrkimys yhteiseen tekemiseen nähtiin myös uhkana yhteisöllisyyden vahvistamiselle, mikäli väkisin ja väärillä valinnoilla pyritään yhdistämään esimerkiksi eri luokka-asteita toimimaan yhdessä, ilman edellytyksiä onnistua siinä.

Koko koulun yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoja ovat erilaisten, koko koulua koskevien tilaisuuksien ja tapahtumien järjestäminen. Näitä kouluvalmentaja suunnittelee ja toteuttaa yhdessä muun koulun henkilöstön kanssa. Kouluvalmentaja on organisoinut myös kummioppilas- sekä tukioppilastoimintaa, joka yli vuosiluokkarajojen yhdistää eri-ikäisiä oppilaita yhteiseen tekemiseen.

”Mut ehkä just sellasilla pienillä jutuilla sitä yhteisöllisyyttä pystyy niinku vahvistaa. Ja siis ne on myös semmosia niinku positiivisten asioiden puustaamista. Et ne pienetki asiat oikeesti jotenki tuntuu hyvältä ja koetaan et me ollaan yhdessä tehty näitä asioita.” (H2)

Yhteisöllisyyden vahvistaminen ei aina vaadi suuria tekoja, vaan rakentuu yksittäisen oppilaan hyvän olon tunteesta ja viihtymisestä koulussa. Tunteesta, että koulussa on helppoa ja turvallista olla. Koulussa tulee olla jokaiselle oppilaalle jokin mukava asia, mikä tuo tunteen yhteisöön kuulumisesta. Mukava asia voi olla esimerkiksi kaveri, mukava kerho, kiva opettaja tai muu turvallinen aikuinen.

Koulun yhteiset arvot, jotka on yhdessä mietitty ja omaksuttu, edistävät arvojen mukaista toimintaa. Arvot, yhteiset pelisäännöt ja yhteiset toimintatavat edesauttavat tunnetta yhteisöllisyydestä. Kouluvalmentaja voi läsnäolollaan oppilaiden parissa edistää yhteisten arvojen mukaisen toiminnan toteutumista.

5.4.1 Läsnaolon ja vuorovaikutuksen merkitys

Yhteisöllisyyden vahvistumisen edellytyksinä nähtiin myös oppilaiden arjessa mukana olo, sekä oppilaiden mielipiteiden ilmaisun ja vaikutusmahdollisuuksien tukeminen. Samanlaiset edellytykset kuin osallisuuden vahvistamisessakin. Eräs haastateltava mainitsikin yhteisöllisyyden kehittyvän parhaiten oppilaita osallistamalla. Yksi esihenkilöistä mainitsi koulun aikuisten tavoitteena olevan oppilaiden minäpystyvyyden tietoisien rakentamisen niin, että oppilaille muodostuu kuva omasta kelpaavuudesta ja kykenevyydestä. Kaikki saavat sen tuen, mitä tarvitsevat. Yhteisöä kuvattiin välittämisen kautta. Kaikki osallisuus ja yhteisöllisyys kiteytyy siihen, että koulussa välitetään toisista.

Kouluvalmentajan liikkua oppilaiden parissa koulun käytävillä ja kouluympäristössä, on hänellä mahdollisuus havaita ja nopeasti reagoida oppilaiden välisiin erimielisyyksiin tai riitatilanteisiin. Asioihin puuttuminen viestittää oppilaille sitä, että heidät huomioidaan ja heistä välitetään. Usein oppilaiden kohtaaminen ja tilanteessa keskustelu ratkaisee ongelman. Aina ei tarvita edes ongelmaa vuorovaikutuksen tarpeeseen.

”Mut mun mielestä ihan siinä koulun arjessa pitää puuttuu jos huomaa yhtään mitään. Et ihan pienimmästäki tönäsyistä pitää aina muistaa sanoo et hei noin ei saa tehdä.” (H2)

”Yhteisöllisyys merkitsee myös sitä että uskalletaan puuttua ongelmiin ajoissa.” (H9)

”Ja niinku ihan tavallinen oppilas, jolla ei oo suuria huolia sen opintojen sujumisen kanssa, ni hyötyy siitä et saa sitä mukavaa vuorovaikutusta aikuisten kanssa.” (H13)

Vuorovaikutus korostuu yhteisöllisessä oppilashuoltotyössä, mihin kouluvalmentajakin osallistuu. Kouluvalmentajan havainnot luokista ja kouluympäristöstä tuovat arvokasta

tietoa kokonaiskuvan muodostamiseen, ja auttavat kehittämään yhteisöllistä työtä. Kouluvalmentajan ideat ja erilainen näkökulma asioihin ovat erään esihenkilön näkemyksen mukaan rohkaisseet oppilashuoltoa ja opettajakuntaa ajattelemaan yhteisöllisemmin.

5.4.2 Kouluvalmentaja yhdistävänä tekijänä toimijoiden välillä

Haastatteluissa yhteisöllisyyttä määriteltiin kouluyhteisön rakentumisena erilaisista toimijoista, kuten henkilökunta, oppilaat, vuosiluokat, erilaiset ryhmät, sekä perheen jäsenet ja ystävät eri vuosiluokilla. Kaikki luovat yhteisön, jossa tiedetään ja tunnetaan toinen toisensa, tehdään yhdessä, tehdään ristiin ja yli vuosiluokkarajojen. Haetaan keinoja, ettei asioita tarvitsisi tehdä yksin, vaan yhdistää voimavaroja yhteiseen tekemiseen ja mahdollisimman suurelle joukolle samalla kertaa.

Kouluvalmentaja nähdään yhdistävänä linkkinä eri toimijoiden välillä. Kouluvalmentajan työllä on mahdollisuus luoda positiivinen yhteys oppilaan ja opettajan välille, jolloin esimerkiksi paljon poissaoloja olevalla oppilaalla on matalampi kynnyks palata kouluun. Kouluvalmentaja on paljon läsnä myös opettajanhuoneessa, mikä mahdollistaa vuorovaikutuksen opettajien kanssa oppilaisiin liittyvissä asioissa. Kouluvalmentajan oppilaiden keskuudesta keräämä tieto ja havainnot auttavat oppilashuoltoryhmää muodostamaan kokonaisuuksia oppilaiden tilanteesta. Kouluvalmentaja rakentaa yhteisöllisyyttä myös toimiessaan yhteistyössä oppilaiden perheiden ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Kaikki yhteinen toimijuus ja jaettu tieto edesauttaa oppilaiden hyvinvointia ja yhteisöllisyyden vahvistumista.

”Tai ainakin toivon sitä, et tää niinku tiivistää rivejä tää oma työmuoto ja tuo sellasta et jos nyt vaikka on esimerkiks opettajan ja oppilaan välillä jotaki, ni sitte tavallaan ite oon sellanen neutraali tyyppi siinä välissä.” (H13)

Kouluvalmentajan katsottiin toimivan myös ala- ja yläkoulujen yhdistäjänä, eräänlaisena liimana paikkamaan vuosiluokkien välille mahdollisesti muodostuvaa rakoa. Alaluokat ovat tiiviimmin omassa porukassa ja heillä on oma opettaja, joka osaltaan rakentaa yhteisöllisyyttä luokkatasolla. Yläkoulussa ryhmät ja opettajat vaihtuvat, ja siirrytään luokkatilasta toiseen. Alakoulussa saadun yhteisöllisyyden tunteen säilyminen yläkoulun puolelle nähtiin haasteelliseksi. Helsingin koulujen kouluvalmentajat työskentelevät sekä ala- että yläkoulun puolella, kun taas muualla Suomessa sijaitsevalla koululla on oma kouluvalmentaja sekä alakoulun, että yläkoulun puolella.

Oppilasmäärät ovat kouluilla suuria, joten yhden kouluvalmentajan resurssit eivät useinkaan riitä vastaamaan koko peruskoulun tarpeita. Riittävät resurssit mahdollistavat tiiviimmän ja syvällisemmän työskentelyn oppilaiden ja koulun henkilökunnan kanssa, mistä syystä edellytykset yhteisöllisyyden vahvistumiselle paranevat. Yhteisöllisyyden rakentamisessa koettiin haasteita juuri siinä, että samat menetelmät eivät aina sovi sekä ala- että yläkoulun puolelle, jolloin kouluvalmentaja joutuu tekemään valintoja, kumpaan hän aikaansa käyttää. Muualla Suomessa sijaitsevassa koulussa on todettu myös, ettei samaa alakoulun puolella työskentelevän kouluvalmentajan työnkuvaa voi suoraan monistaa yläkoulussa käytettäväksi.

Pääkaupunkiseudun kouluvalmentajien toiveissa on oma kouluvalmentaja sekä ala- että yläkoulun puolelle, mikä mahdollistaisi laadukkaamman työskentelyn kaikille luokka-asteille. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentajat tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään. Etenkin nivelvaiheissa alakoulun kouluvalmentajan oppilaiden tuntemus helpottaa oppilaiden siirtymistä yläkouluun, ja antaa yläkoulun kouluvalmentajalle menetelmiä tukea oppilaita.

5.4.3 Yhteisöllisyyden riittävät rakenteet

Oppilas- ja opiskeluhuoltolain (1287/2013) tavoite vahvistaa yhteisöllisyyttä koettiin yhden esihenkilön mukaan kovin työlääksi toteuttaa kouluissa, vaikka toimenpiteitä sen toteuttamiseksi on aloitettu. Enemmän yhteisöllisyys näkyy kuitenkin keskustelutasolla, mutta tietoisuus asiasta ei vielä auta ratkaisemaan ongelmia. Resursseja on aavistuksen liian vähän, ja palveluiden toteuttaminen liian hidasta ja vaikeasti saatavissa. Kouluvalmentajan läsnäolo ja mahdollisuus nopealla aikataululla reagoida asioihin edesauttaa tavoitteiden saavuttamista.

”Et hän on käytettävissä. Hän nimenomaan edistää semmosia rakenteita, jotka luositä yhteisöllisyyttä elikkä miettii, mitä me voitais järjestää vanhemmille. Tai ohjastusti joillekki ryhmille, tai miten kaikille oppilaille. Hän on jatkuvasti etsimässä semmosia rakenteita, jotka lisäis sitä yhteisöllisyyttä.” (H10)

Yhteisöllisyyden toteutuminen edellyttää koko koulu yhteisön yhtenäistä näkemystä ja samojen toimintamallien mukaista toimimista. Asioiden yhdessä miettiminen ja toteuttaminen, yhdessä tekemisen kulttuurin luominen, tuo enemmän tuloksia, kuin vain omilla tahoilla toimiminen.

5.5 Varhainen tuki kohtaamisen ja läsnäolon keinoin

Kulkiessaan käytävillä ja välitunneilla oppilaiden keskuudessa, kouluvalmentajalla on mahdollisuus saada niitä ensimmäisiä signaaleja siitä, ettei kaikki ole kunnossa. Havaitessaan ongelmia kouluvalmentaja voi nopeasti reagoida asioihin. Usein jo pieni keskustelu voi ratkaista ongelman, tai kouluvalmentaja voi siirtää asian eteenpäin esimerkiksi kuraattorille, psykologille tai terveydenhoitajalle. Ennen palveluihin pääsyä kouluvalmentaja voi toimia ikään kuin kannattelijana oppilaalle, jotta hänellä säilyy tunne siitä, että hänen asiaansa reagoidaan, ja se on hoidossa. Tämä voi estää tilanteiden pahanemisen.

”Ja se saattaa olla oikeesti jollekki oppilaalle tosi iso juttu ku vaikka hymyilee ja moikkaa joka aamu. Tai vaikka et mä kulen siellä ja huomaan et tolla on vähän tylsää ja kysyn vaikka välitunnilla et pelataanks vaikka Uunoa. Ja sit vähän jutellaanki siin samalla jotain. Ni kyl mä luulen et niil asioilla on oikeesti merkitystä et on myös semmonen ihminen siellä kuka pystyy, pystyy kohtaamaan.” (H2)

Kouluvalmentaja luo osaltaan kouluille toimintakulttuuria, jossa toisen kohtaaminen ja huomioiminen on normaalia arkipäivää. Oppilaat tulee saada tietoisiksi siitä, että kouluvalmentaja on turvallinen aikuinen, kenellä on aikaa, ja kenelle voi mennä keskustelemaan koska vaan, ja periaatteessa mistä vaan.

Kouluvalmentaja voi hakea yksittäisen oppilaan pois luokkatilanteesta hetkeksi rauhoittumaan, keskustelemaan tai vaikka pelaamaan jotain peliä. Pienellä tuella oppilaan koulupäivä lähtee taas sujumaan, eikä tilanne eskaloitu pahemmaksi. Kouluvalmentaja voi myös koota ryhmiä oppilaista, joilla on samankaltaisia haasteita vaikkapa sosiaalisissa suhteissa. Ryhmissä voidaan yhdessä harjoitella tunnetaitoja, käyttäytymisnormeja ja riitatilanteiden selvittämistä, joilla katsotaan olevan pitkäkestoisia positiivisia seurauksia. Taitojen kehittyessä ryhmän jäsenistä voi muodostua ystävyys-suhteita, joilla voi olla koko elämänmittainen merkitys.

5.5.1 Kouluvalmentaja ennakkoluulojen lieventäjänä

Haastatteluista käy ilmi, että oppilailla on jonkin verran ennakkoluuloja muun muassa kuraattorin ja koulupsykologin kanssa työskentelyyn. Kouluvalmentaja on helposti lähestyttävä aikuinen, jolta on mahdollista saada apua ja tukea. Neutraalina henkilönä hän voi

osaltaan madaltaa oppilaiden kynnystä ottaa yhteyttä oppilashuollon henkilöstöön kertomalla omasta yhteistyöstään heidän kanssaan, ja korostamalla sitä, ettei heidän työsäään ole mitään ihmeellistä.

”Et ne voi niinku madaltaa sitä ylipäättään sitä et otetaan apua ja tukea vastaan. Ajatus siitä et koululla on mahdollista saada apua ja tukea. Vaikka sosiaalisiin suhteisiin taikka kaverisuhteisiin. Ni se on hienoa et. Oikeestaan kouluvalmentaja on semmonen linkki oppilaiden ja myös meidän oppilashuollon välillä.” (H3)

Toisinaan etenkin maahanmuuttajataustaisilla perheillä saattaa olla pelkoa viranomais-toimintaa kohtaan, eivätkä he siitä syystä ole yhteydessä oppilashuoltoon. Kouluvalmentajan kanssa keskustelu koetaan turvallisemmaksi.

5.5.2 Ennaltaehkäisevä työ

Haastatteluaineistossa varhaisen tuen käsite toi esiin ennaltaehkäisevän työn merkityksen kouluissa. Koulu ulottuu tiiviisti lapsen ja nuoren arkeen. Koulu on paikka, missä oppilaiden haasteet ja ongelmat nopeasti havaitaan. Riittävä tukitoimilla kyetään oppilasta auttamaan koulun sisällä ilman, että joudutaan turvautumaan erikoispalveluihin, ja toisaalta nopeasti ohjaamaan muun tuen piiriin, ellei koulun tuki riitä.

Yhdeksi tärkeäksi tekijäksi ennaltaehkäisevän työn toteutumisessa tuotiin esiin oppilaan tuntemus. Oppilaan riittävä tunteminen mahdollistaa havaitsemaan jo ulkoisista merkeistä sen, että joku asia harmittaa. Asiaan voidaan reagoida nopeasti ja tehdä päivän suunnitelmaan muutoksia, jotta tilanne ei pääse eskaloitumaan ja estämään oppilaan selviytymistä koulupäivästä.

”Et kyl kaikessa on se sellai ennakoiminen ja ennaltaehkäisevyys, joka muodostuu siitä, tai jonka tukijalkana on se oppilaan tuntemus. Ja nimenomaan kouluvalmentajan tärkeä rooli on siinä, että ehkä mä myöskin kuvailisin sitä et, et hän on ehkä sellanen arjen sujuvoittaja.” (H10)

Kouluvalmentaja voi myös ennakolta käydä sellaisen oppilaan kanssa keskusteluja ja miettiä toimintamalleja tilanteisiin, joissa tiedetään oppilaalle tulevan ongelmia. Kouluvalmentaja voi tavata oppilaita, joilla on koulunkäynnissä haasteita, säännöllisesti ja sovitusti kerran viikossa. Tietoisuus tulevasta tapaamisesta rauhoittaa luokkatilanteita. Yksi

kouluvalmentajista teki ennaltaehkäisevää työtä myös siten, että tapasi paljon haasteita olevan oppilaan nuorempaa sisarusta ajatuksella, ettei tilanne eskaloitu myöhemmin.

Ennaltaehkäisevällä työllä nähtiin erittäin tärkeä merkitys myös yhteiskunnalliselta kannalta. Kaikki tuki, mikä oppilaille kyetään koulussa antamaan varhaisessa vaiheessa ja ennakkoiden, ennen kuin tilanteet kärjistyvät ja ongelmat kasvavat, tulee yhteiskunnalle halvemmaksi.

”Kyllä mä oon sitä mieltä, että kyllä täällä jo näkyy ne kellä on suuri riski jäädä sivuun. Että ne on kyllä kaikki merkit nähtävissä. Ja oon myös sitä mieltä että täs kohtaa pitää tahkoa ku rauta on kuumaa. Ja nyt on vielä paljon tehtävissä” (H13)

Oppilaasta välittäminen, hänen merkityksellisyytensä ja osaamisensa korostaminen, positiivisen minäkuvan vahvistaminen, sekä valintojen ja vaikutusmahdollisuuksien salliminen ovat asioita, joiden avulla lapsista ja nuorista kasvaa vastuullisia jatko-opiskelijoita, ja ammattiin kasvavia aikuisia.

5.6 Yhteenveto tuloksista

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää kouluvalmentajan työnkuvaa sekä roolia koulu-yhteisössä kolmessa peruskoulussa, joista kaksi sijaitsee Helsingissä ja yksi muualla Suomessa. Kouluvalmentajan tehtäväkuva on toistaiseksi vielä määräaikainen, harvaa poikkeusta lukuun ottamatta. Opinnäytetyön tuloksilla on painoarvoa päätettäessä resurssien kohdentamisesta ennaltaehkäisevän työn toimintamalleihin. Kouluvalmentajan työnkuvasta ei kouluilla ollut tarkkaa suunnitelmaa, ainoastaan alustavat hahmotelmat. Koulut ovat rakenteiltaan erilaisia ja työnkuva muovautuu kunkin koulun tarpeiden mukaisesti. Lähtökohtana tehtävälle oli tarve löytää malli, joka tukee kokonaisvaltaisesti oppilaiden koulupäivää, ja joka joustavasti ja nopealla aikataululla kykenee reagoimaan oppilaiden tarpeisiin pääpainona ennaltaehkäisevä työote.

Tulosten perusteella Helsingin koulujen ja muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentajien työnkuva muodostuu hyvin samanlaisista asioista. Kaikki kouluvalmentajat työskentelevät sekä yksilöiden, pienryhmien, koko luokan, että koko koulu-yhteisön kanssa. Lisäksi työhön kuuluu työskentely perheiden sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Kouluvalmentajien työtehtävien sisällöt ovat myös hyvin samankaltaisia. Työnkuvan- ja tehtävien painotuksissa on joitain eroavaisuuksia, mutta lähtökohtaisestikin ajatuksena on ollut, että työnkuva muotoutuu joustavasti koulun tarpeiden ja kulloisenkin

vallitsevan tilanteen mukaan. Suurin ero työtehtävien painotuksissa on oppilaiden luokassa tapahtuvassa tuessa, sekä luokkien ryhmäytyksissä. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentaja tukee vahvemmin oppilaita oppiaineissa. Helsingin kouluvalmentajien painopiste luokkien ryhmäytyksissä on vahvempi. Muualla Suomessa sijaitsevan koulun kouluvalmentaja toteuttaa tai on mukana luokkien ryhmäytyksissä, mutta toivoo tulevaisuudessa voivansa tehdä sitä enemmän ja kokonaisvaltaisemmin.

Kaikissa kolmessa koulussa kouluvalmentajan roolin nähdään olevan eri toimijoita yhteen sitova, joustavasti liikkuva palanen. Kouluvalmentaja on turvallinen ja helposti lähestyttävä aikuinen, joka kykenee antamaan oppilaille tukea ja apua nopealla aikataululla. Näin ollen voidaan todeta, että riippumatta paikkakunnasta kouluilla on tarve henkilölle, joka asettuu oppilaiden, sekä oppilashuollon ja opettajien välimaastoon. Henkilö, joka kykenee joustavasti ja nopeasti reagoimaan oppilaiden, ja koko kouluuyhteisönkin tarpeisiin. Henkilö, joka on oppilaille helposti lähestyttävä, kuunteleva, läsnä oleva, turvallinen aikuinen, jolle on helppo kertoa mieltä painavia asioita. Kouluvalmentajan lisäksi samankaltaista työtä vastaavanlaisista tarpeista lähtien tehdään eri nimikkeillä useilla paikkakunnilla ympäri Suomen, mistä voidaan olettaa tarpeen olevan yleisluontoinen.

Opinnäytetyössä tarkastellaan myös kouluvalmentajan työn mahdollisuuksia vaikuttaa osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistumiseen. Käsitteet ovat opinnäytetyön teoreettisena viitekehystenä ja niiden vahvistuminen on myös oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteena. Osallisuus ja yhteisöllisyys olivat osalle haastatteluvista vaikeita määritellä, ja ne liitettiin hyvin vahvasti toisiinsa. Haapaniemi ja Raina (2014) toteavat kirjassaan, että yhteisöllisyys voi eri tilanteissa merkitä eri asioita ja sen vahvuudet näyttäytyä erilaisina eri toimissa, mistä syystä yhteisöllisyyden käsitteen tarkka määritelmä on vaikeaa. Hyvä yhteisöllisyys muodostuu avoimuudesta, osallisuudesta, dialogisuudesta ja demokraattisuudesta, jotka antavat tunteen turvasta ja yhteenkuulumisesta, sekä luottamuksen avun saamisesta silloin, kun tarvetta esiintyy. (Haapaniemi & Raina 2014: 39.)

Aineiston analyysistä tuli esiin useita yhteisiä käsitteitä kouluvalmentajan työstä, jotka liitettiin sekä osallisuuteen että yhteisöllisyyteen, mutta myös varhaisen tuen määritelmään. Näitä käsitteitä ovat muun muassa yhdessä tekeminen, luottamus, läsnäolo ja vuorovaikutus, jotka löytyvät myös opinnäytetyön teoriasta, tukien näin teoreettista viite-

kehystä. Tästä voidaan päätellä, että kouluvalmentaja pystyy omalla työllään vahvistamaan osallisuutta, yhteisöllisyyttä sekä varhaista tukea kouluuyhteisössä ja näin ollen toimimaan myös oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteiden mukaisesti.

6 Johtopäätökset

Tulosten kokonaisvaltainen tarkastelu johti laajempaan havaintoon siitä, että kaikki se, mitä kouluvalmentaja koulussa tekee, on ennen kaikkea lähtökohtana yhteisöllisyyden rakentumiselle. Läsnäolollaan kouluvalmentaja kykenee reagoimaan nopeasti oppilaiden haasteisiin ja näin antamaan varhaista tukea, mutta erityisesti työnkuva ja rooli mahdollistavat ennaltaehkäisevän työn. Pääsääntöisesti oppilashuoltoa on tarkoitus toteuttaa yhteisöllisenä ja ennaltaehkäisevänä tukien koko oppilaitosyhteisöä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Oppilashuollossa pyritään mahdollisimman varhain poistamaan kasvun ja oppimisen esteitä, tunnistamaan oppimisvaikeuksia, sekä ehkäisemään ja poistamaan muita ongelmia. Oppilashuollon tehtävänä on kokonaisvaltaisesti seurata oppilaiden, luokkien ja koulu yhteisön hyvinvointia yhteistyössä oppilaiden, huoltajien, sekä tarvittaessa muiden tahojen kanssa. (Lahtinen 2011: 177–178.) Tulokset osoittavat, että kouluvalmentaja toimii oppilashuollon tavoitteiden mukaisesti. Koko koulu yhteisön mahdollisuus toteuttaa tavoitteita edellyttää vielä muutoksia toimintakulttuurissa. Kaikilta osin koulujen rakenteet eivät tue tavoitteita.

6.1 Kouluvalmentajan kokonaisvaltainen työ rakentaa yhteisöllisyyttä

Toiminta, joka sitoo ihmisiä yhteen ja rohkaisee osallistumaan, muodostaa uusia yhteisöjä. Yhteisöllisyys vahvistuu kokemuksesta, että on osa yhteisöä. Osallistuvat toimintatavat mahdollistavat omien ajatusten esittämisen ja luovat tilaa vuorovaikutukselle, mikä kehittää avointa ilmapiiriä. Tavoitteellinen yhteistyö kehittää ja ylläpitää tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Sosiaalinen toiminta vahvistaa ja tukee yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä. (Niivala & Ryyänen 2019: 207–207.) Kouluvalmentaja toteuttaa ryhmäytyksiä eri luokkasteilla joko säännönmukaisesti, tai tarpeen mukaan. Ryhmäytykset sitouttavat oppilaita luokkatyöskentelyyn ja parantavat luokkahenkeä edesauttaen luokkayhteisön muodostumista, millä on vaikutusta opintomenestykseen (Maunu 2016: 94).

Kouluvalmentaja suunnittelee välituntitoimintaa kysyen oppilailta ideoita toiminnan järjestämiseen. Läsnäolo oppilaiden parissa auttaa havainnoimaan syrjään jäävät oppilaat, jolloin kouluvalmentaja voi kannustaa oppilasta osallistumaan välituntitoimintaan. Välituntitoiminta mahdollistaa yhteisöllisyyden vahvistumisen myös yli luokkarajojen. Kouluvalmentajat osallistuvat myös oppilaskuntatoimintaan, minkä merkitys oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksien ja osallisuuden lisääjänä nähdään merkityksellisenä. Toiminnan

tulee olla motivoivaa ja mahdollistaa kaikkien osallistuminen, jotta edellytykset yhteisöllisyyden vahvistumiseen täyttyvät. Yhteinen toiminta muodostaa vuorovaikutusta, mikä edistää sosiaalista kasvua, vahvistaen yhteisöllisiä suhteita (Nivala & Ryyänen 2019: 210). Toiminta, kuuluminen yhteisöön ja vaikutusmahdollisuudet itseä koskeviin asioihin lisäävät tunnetta kuulluksi tulemisesta ja yhteisön jäsenyydestä, mahdollistaen kasvun aktiiviseksi kansalaiseksi (Kiilakoski 2012: 24, Järveläinen 2020 :39).

Kouluvalmentaja tekee yhteistyötä oppilashuollon henkilöstön, opettajien, oppilaiden huoltajien, sekä koulussa ja koulun ulkopuolella olevien toimijoiden kanssa. Yhteistyö mahdollistaa kokonaisvaltaisemman kuvan muodostamisen oppilaiden tilanteesta, mikä lisää yhteistä ymmärrystä ja yhteisten tavoitteiden asettamista. Oppilailla, mutta myös monilla aikuisilla saattaa olla heikot yhteistyötaidot, mikä vaikeuttaa yhteisen toimintakulttuurin syntymistä (Jantunen & Haapaniemi 2013: 93). Koulun tulee kehittyä yhteisöksi, jonka vuorovaikutus muodostuu yhteisöllisistä arvoista ja keskinäisestä kunnioituksesta, joiden kautta syntyy myönteinen ilmapiiri. (Ikonen & Virtanen 2007: 139.) Kouluvalmentajaa kuvattiin yhdistäväksi linkiksi, joka sitoo eri toimijoita yhteen. Yhteistyön tuloksena kouluvalmentaja on erään esihenkilön mukaan kyennyt muuttamaan koulun henkilöstön ajatusmaailmaa yhteisöllisempään suuntaan.

Ylläpitääkseen turvallisuuden tunnetta, oppilaalla tulee olla luotettavia ihmisiä lähipiirissään, joiden puoleen kääntyä kuuntelijaa tai tukea kaivatessaan. Usein oppilaalla saattaa olla vaikeaa puhua esimerkiksi opettajalle tai vaikkapa kuraattorille, ja tuleekin miettiä, miten puhumisen kynnystä voidaan madaltaa. (Virta, M & Asanti & Juntila & Koivusilta & Koski & Virta, A 2011: 126.) Kouluvalmentaja on helposti lähestyttävä, läsnä oleva aikuinen, jolta saa apua ja tukea nopeallakin aikataululla. Haastattelussa eräs oppilashuollon henkilö kertoi kouluvalmentajan voivan neutraalina henkilönä madaltaa kynnystä ottaa yhteyttä esimerkiksi koulukuraattoriin tai psykologisiin kertomalla omasta yhteistyöstään heidän kanssaan. Kouluvalmentajan antama tuki muodostaa oppilaille kokemuksen siitä, että koulussa on mahdollista saada apua, mikä osaltaan voi helpottaa myös avun hakemista muilta tahoilta. Kokemusten kautta oppilaat oppivat, että mieltä painaviin tilanteisiin löytyy ratkaisukeinoja, joissa on lupa itse aktiivisesti vaikuttaa tarvitsematta kokea häpeää, syyllisyyttä tai muunlaista rangaistusta (Saloviita 2009: 158). Turvallisuuden tunne lisää kouluviihtyvyyttä sitouttaen oppilaita koulunkäyntiin.

Turvallisuuden tunne riippuu paljon koulu- ja luokkayhteisön ilmapiiristä. Vakiintuneet toimintatavat ja arvostukset yhteisössä vaikuttavat siihen, voiko oppilas turvallisesti ilmaista ajatuksiaan ja olla oma itsensä. Vahvuuksien tunnistaminen ja esiin tuominen luovat myönteistä minäkuvaa, millä saattaa olla vaikutusta minäkäsitykseen vielä pitkälle kouluvuosien jälkeenkin. Koulun arjessa koettu turvallisuuden tunne on tärkeää yhteisöllisyyden vahvistumiselle. (Virta ym. 2011: 128–129, 131.) Kouluvalmentaja liikkuu oppilaiden keskuudessa koulun käytävillä ja välituntitilanteissa, jolloin hän kykenee havaitsemaan alkavat haasteet tai oppilaiden väliset erimielisyydet. Välitunnilla kouluvalmentaja voi houkutella syrjään vetäytyneen oppilaan pelaamaan jotakin peliä vahvistaen oppilaan toimijuutta. Asioihin puuttuminen kertoo oppilaille, että heidät huomioidaan ja heistä välitetään. Haastattelussa mainittiin kaiken osallisuuden ja yhteisöllisyyden kiteytyvän siihen, että koulussa välitetään toisista.

6.2 Kouluvalmentaja askeleen edellä ongelmia

Kouluvalmentaja luo kouluun toimintakulttuuria, jossa toisen kohtaaminen ja huomioiminen on normaalia arkipäivää. Oppilaan moikkaaminen käytävällä, hyvän huomenen toivotukset tai hetken pysähtyminen juttelemaan, saattaa olla juuri se merkityksellinen tapahtuma, mikä saa oppilaan koulupäivän kääntymään hyväksi. Kouluvalmentaja voi hakea yksittäisen, rauhattoman oppilaan pois luokasta hetkeksi juttelemaan tai pelaamaan jotakin. Pienellä tuella oppilaan koulupäivä lähtee taas sujumaan, eikä tilanne eskaloitu yksilötasolla, mutta ei myöskään luokkatasolla.

Kulkiessaan oppilaiden keskuudessa kouluvalmentaja kykenee havainnoimaan ensimmäisiä signaaleja siitä, ettei oppilaalla ole kaikki kunnossa. Kohtaaminen ja pieni keskustelu voi jo ennaltaehkäistä alkamassa olleen ongelman. Haastatteluissa ennaltaehkäisevän työn tärkeäksi tekijäksi tuotiin esiin kouluvalmentajan oppilaan tuntemus. Riittävä tuntemus mahdollistaa jo ulkoisista merkeistä havaitsemaan sen, että oppilaalla on joku huoli. Asiaan voidaan näin reagoida nopeasti ja auttaa oppilasta selviytymään koulupäivästä. Oppilaan tuntemus auttaa myös ennakoimaan niitä tilanteita, joissa tiedetään oppilaalle tulevan ongelmia.

Mikäli oppilas tarvitsee esimerkiksi oppilashuollon palveluita, voi kouluvalmentaja ikään kuin kannatella oppilasta ennen palveluihin pääsyä. Näin oppilaalla säilyy tunne, että hänen asiaansa reagoidaan ja se on hoidossa. Riittävillä tukitoimilla kyetään oppilasta auttamaan ilman, että joudutaankaan turvautumaan erikoispalveluihin, mutta myös nopeasti ohjaamaan muun tuen piiriin, ellei koulun tuki riitä.

Kouluvalmentaja havainnoi luokkatilanteissa luokan dynamiikkaa ja kykenee ulkopuolisenä havainnoimaan eri näkökulmasta asioita, joita opettaja ei kykene havaitsemaan toimiessaan monen oppilaan luokassa. Kouluvalmentajan tekemät havainnot ja toimintaehdotukset ovat arvokas apu opettajalle, ja auttavat suunnittelemaan toimintaa niin, että luokkayhteisön rauha säilyy. Kouluvalmentajan oppilaiden keskuudesta saama tieto ja havainnot auttavat yhteisöllistä oppilashuoltoryhmää näkemään kokonaisvaltaisemmin oppilaiden tilanteen.

Kouluvalmentaja organisoii tukioppilastoimintaa, joiden antama apu ja tuki lisää turvallisuuden tunnetta. Tukioppilaiden järjestämä toiminta pyrkii luomaan me-henkeä ja tavoitteena on suvaitsevaisuuden edistäminen, sekä koulukiusaamisen ehkäiseminen. Tukioppilastoiminta perustuu vertaistukeen pyrkien ennaltaehkäisemään alkavia ongelmia. (Saloviita 2009: 170.) Kouluilla toteutettu yhteinen toiminta, jonka suunnitteluun myös oppilaat ovat saaneet vaikuttaa, sekä koulupäivän jälkeiset kerhotoiminnat lisäävät viihtyvyyttä ja koulu yhteisön myönteistä ilmapiiriä.

Tunne- vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kuuluu myös kouluvalmentajan oppilaiden kanssa tehtävään työhön. Ihmisten väliset ongelmat liittyvät usein omien, ja toisten tunteiden ymmärtämisen ja käsittelyn ongelmiin. Kouluissa ilmenee henkistä pahoinvointia, joka näyttäytyy masentuneisuutena sekä lisääntyneinä väkivaltekoina. Toimenpiteinä näihin ongelmiin on mahdollista käyttää kasvattavia ja rakentavia keinoja, joiden avulla oppilaat kehittävät sisäistä kontrolliaan. (Joronen & Koski 2010: 119.) Kytessään toimimaan yksilönä, osana ryhmää ja koko koulu yhteisöä, oppilas selviytyy koulunkäynnistä ja hänestä kasvaa yhteiskuntaan sopeutuva kansalainen.

6.3 Tarve toimintakulttuurin muutokselle ja rakenteiden vahvistamiselle

Koulujen tavoitteena on turvallinen, positiivinen ja koulu yhteisöä innostava toimintakulttuuri, minkä muodostaminen vaatii suunnitelmallista ja pitkäjänteistä työtä. Toimintakulttuuri pitää sisällään kaiken koulutoiminnan ja on merkittävin yhteisöllinen arviointi- ja kehittämisaalue. Jantunen ja Haapaniemi (2013) viittaavat kirjassaan Iloa kouluun yhteisö kouluttaja Liisa Rainan hahmottelemaan kolmiorakenteeseen toimintakulttuurista. Kolmion huipun kärjessä ovat arvot, toiminta ja tavoitteet, jotka sisältyvät perustehtävään. Kolmion kannan kärjet muodostuvat yhteisön rakenteista ja vuorovaikutuksesta, jotka ovat edellytyksinä perustehtävän toteuttamiselle. (Jantunen & Haapaniemi 2013: 93.)

Oppilas- ja opiskeluhuoltolain (1287/2013) tavoitteena on vahvistaa yhteisöllisyyttä. Toimenpiteitä yhteisöllisyyden vahvistamiseksi on tehty, mutta sen toteuttaminen koettiin haastattelujen perusteella myös työlääksi. Enemmän yhteisöllisyys näkyy keskustelutalolla. Tähän vaikuttavat liian vähäiset resurssit ja palveluiden saatavuus. Useat haastateltavat toivat esiin työmäärän paljouden. Koulukuraattorien painopiste on edelleen yksilöllisessä ja korjaavassa työssä. Ennaltaehkäisevän ja yhteisöllisen työn esteenä nähtiin myös suuret oppilasmäärät, useissa kouluissa toimiminen ja kirjaamisvelvollisuus kaikista tapahtumista, mikä vie paljon aikaa oppilaiden kohtaamisista.

Koulukuraattorit ry on antanut 15.6.2020 lausunnon eduskunnalle osoitetusta hallituksen luonnosesityksestä oppivelvollisuuslaista ja eräistä siihen liittyvistä muutoksista. Lausunnossa Koulukuraattorit ry esittää, että koulukuraattorien henkilöstömitoituksen tulisi olla korkeintaan 600 oppilasta/opiskelijaa yhtä kuraattoria kohden painokertoimineen. Painokertoimena tarkoitetaan esimerkiksi erityisluokkia, alueen sosioekonomisia olosuhteita tai koulujen määrää suhteessa toimipisteeseen. (Kuraattorit ry.)

Koulun toimintakulttuuria kuvastaa kouluun muodostunut yhteisöllisyyden aste. Yhteisöllisyys muodostuu osallisuutta tukevista rakenteista ja toiset huomioivasta toimintakulttuurista. Vertailujen mukaan suomalaiset koululaiset kokevat heillä olevan vähän vaikuttamismahdollisuuksia omaan koulunkäyntiinsä, mikä on puute demokratiaa ihannoivassa yhteiskunnassa. Kouluissa on kyllä oppilasvaltuusto- tai oppilaskuntatoimintaa, mutta edustuksellisen demokratian malli ei toteudu riittävän ohjeistuksen, tai selkeän rakenteen puuttuessa. (Jantunen & Haapaniemi 2013: 188–189.) Opinnäytetyön haastateluista kävi ilmi, että oppilaille on kyllä mahdollisuuksia osallisuuteen, mutta sen ei vielä katsottu olevan riittävän syvällä koulun toimintakulttuurissa. Osallisuus, yhteisöllisyys ja vaikuttaminen ovat mukana suunnitelmissa, mutta toimintakulttuuriin siirtyminen näyttää vähäiseltä (Haapaniemi & Raina 2014: 113). Erään haastateltavan mukaan koulun toimintaan vaikuttaminen ei ole riittävää, jos oppilailta kysytään mitä he haluavat tehdä, mutta toiveet jäävät vain paperille. Osallisuus ja vaikuttaminen tulisi näkyä myös konkreettisina tekoina. Osallisuuden nähtiin olevan myös asia, mikä on heikoimmin kehittyntä, ja toimintakulttuurin muutos edellyttää muutosta myös ajatustasolla.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kouluvalmentaja kykenee omalla työllään toteuttamaan oppilashuollolle asetettuja vaatimuksia. Voidaan ajatella, että toteutumisen edellytykset vaativat niitä ominaisuuksia mitä kouluvalmentajan työhön liittyy. Työntekijän tu-

lee voida olla läsnä oleva ja kyetä kohtaamaan oppilas matalalla kynnyksellä, antaa hänelle aikaa, sekä reagoida hänen asioihinsa joustavasti ja nopealla aikataululla. Työn onnistuminen edellyttää myös oppilaan tuntemusta, sekä yhteistyötä ja vuorovaikutusta koko kouluyhteisön kesken. Kiilakoski (2016) kiteyttää yhteistyön ajatuksen yksinkertaisesti siten, että työn tekeminen yhdessä mahdollistuu silloin, kun tunnistetaan asiakkaat yhteisiksi. Tällöin työmenetelmien, ammatillisen sanavaraston tai toimintakulttuurien väliset erot nähdään enemmän erilaisina tarpeina vastata oppilaiden tarpeisiin, kuin erottavina tekijöinä. Ennen kaikkea eri ammattikuntien tavoitteet tulee luoda yhteisiksi. (Kiilakoski 2016: 71.)

7 Lopuksi

Lähtökohtana opinnäytetyön aiheena olevan kouluvalmentajan työnkuvan tarkastelulle muodostui omasta mielenkiinnosta nuorten kanssa tehtävään, ennaltaehkäisevään työhön. Kouluvalmentaja on nimikkeenä uusi, mistä syystä siitä ei ollut aikaisempaa opinnäytetyötä. Tarve kouluvalmentajan tehtävälle on muodostunut siitä, että kouluista on puuttunut henkilö oppilashuollon ja opettajan välimaastosta, joka kykenee tarjoamaan oppilaille matalan kynnyksen joustavaa, sekä nopeasti saatavaa apua ja tukea. Pääpainona kouluvalmentajan tehtävällä on ollut ennaltaehkäisevä työ. Kouluvalmentajan tehtävä on harvaa poikkeusta lukuun ottamatta määräaikainen, mikä lisäsi opinnäytetyön aiheen tärkeyttä. Työnkuvaa ja sen merkitystä tulee saada esille, ja opinnäytetyön tuloksilla on painoarvoa arvioitaessa työn jatkuvuutta.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on edistää oppilaiden ja koko koulu yhteisön terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta. Tavoitteena on myös vahvistaa osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja varhaista tukea. Pääsääntöisesti oppilashuoltoa on tarkoitus toteuttaa yhteisöllisenä ja ennaltaehkäisevänä työnä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tekemän arvion (2017) mukaan lain kohdat eivät olleet toteutuneet yhdenmukaisesti. Opiskelu huollon saatavuudessa oli huomattavia paikkakuntakohtaisia eroja. Tästä heräsi kiinnostus tarkastella opinnäytetyössä myös sitä, onko kouluvalmentajan työllä merkitystä osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistamiseen. Käsitteet ovat opinnäytetyön teoreettisena viitekehyksenä.

7.1 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyö on toteutettu noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Opinnäytetyön suunnittelu- toteutus- ja analyysivaiheet on pyritty tuomaan esiin mahdollisimman tarkasti. Eettinen kestävyys on myös osa tutkimuksen luotettavuutta, ja luotettavuuden arvioinnissa tarkastellaan myös esimerkiksi, mikä on tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aiheiston keruu ja toteutus, tai kohderyhmä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 163–164). Opinnäytetyön toteutusta ja eettistä pohdintaa on tarkemmin tuotu esiin pääluvussa 4 ”Opinnäytetyön toteutus”.

Luotettavuuden tarkastelussa tulee esiin tutkimusprosessin julkisuus, millä tarkoitetaan tutkijan yksityiskohtaista raportoimista tekemästään, mutta myös tutkijakollegoiden arviota (Tuomi & Sarajärvi 2018: 165). Läpi koko opinnäytetyöprosessin on työtä tarkasteltu ja arvioitu opinnäytetyöpajoissa ohjaavan opettajan, sekä samankaltaisista aihealueista opinnäytetyötä tekevien opiskelukollegoiden toimesta. Prosessin eri vaiheita on käyty tiiviisti läpi myös kyseisen opinnäytetyöryhmän kanssa. Opinnäytetyön eri vaiheiden luonnokset ovat olleet myös koko opiskeluryhmän luettavissa.

Opinnäytetyön luotettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi triangulaation avulla, missä yhdistyvät erilaiset metodit, teorit tai tiedonlähteet. Todellisuus on sosiaalinen prosessi, joka muuttuu koko ajan. Siitä syystä tutkimuksen ongelmaa olisi hyvä tarkastella monesta eri näkökulmasta. Opinnäytetyön tavoitteena on kokonaisuuden hahmottaminen tutkittavasta ilmiöstä ja triangulaation avulla siihen saadaan syvyyttä ja leveyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 167–168.) Opinnäytetyössä teoreettisena viitekehyksenä olevat käsitteet osallisuus, yhteisöllisyys ja varhainen tuki kouluvalmentajan työssä tuovat opinnäytetyöhön ja sen tuloksiin laajempaa näkökulmaa. Tulkinnanvaraa voi esiintyä aineiston koodaamisessa ja teemoittelussa, mutta toisen tutkijan tullessa kirjoittajan kanssa samaan johtopäätökseen, lisää se tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2014: 153). Haastattelussa käsitteiden tarkastelu toi teemoittelun avulla esiin samoja teemoja, jotka sisältyivät vahvasti myös opinnäytetyön teoriaan, lisäten opinnäytetyön luotettavuutta.

Triangulaatio liittyy myös tutkimusaineiston tiedonkeruuseen monelta eri taholta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 168). Opinnäytetyön aineisto kerättiin teemahaastatteluin huhti-toukokuun 2020 aikana. Teemahaastattelut toteutettiin etänä vallitsevasta Koronavirus Covid 19-epidemiasta johtuvan poikkeustilanteen takia. Aineiston keruun kohderyhmänä olivat kahden helsinkiläisen ja yhden muualla Suomessa sijaitsevan peruskoulun kouluvalmentajat, rehtorit, oppilashuollon henkilöstö, sekä joitain opettajia. Haastatteluja kertyi yhteensä 13 kappaletta. Tulokset muodostuivat siis usean eri ammattikunnan edustajista, mutta olivat hyvin yhteneväiset kuvattaessa kouluvalmentajan työnkuvaa ja roolia. Yllätyksellistä oli se, että vaikka opinnäytetyön kohderyhmänä olevista kouluista yksi sijaitsi muualla Suomessa ja kaksi Helsingissä, olivat aineiston tulokset hyvin samanlaisia. Eroavaisuuksia esiintyi lähinnä kouluvalmentajan työnkuvan painotuksissa.

Luotettavuutta lisää tutkimustekstin kuvaaminen mahdollisimman realistisesti. Tutkimustekstissä pyritään mahdollisimman tarkkaan kertomaan aineistonkeruusta, sekä siitä, mitä on tapahtunut sen jälkeen. (Eskola & Suoranta 2000: 212–213.) Aineistonkeruu on

kuvattu totuudenmukaisesti ja aineistosta tulleet tulokset kerrottu, kuten haastateltavat ovat ne ilmaisseet. Totuuskysymyksen lisäksi on syytä erottaa luotettavuudesta myös puolueettomuus (Tuomi & Sarajärvi 2018: 160, Vilka 2015: 198). Opinnäytetyön tekijänä itsellä ei ole tiiviitä kytköksiä koulumaailmaan, sen työntekijöihin tai kouluvalmentajan työhön. Aihe muodostui puhtaasti omasta mielenkiinnosta ja kaikkea opinnäytetyöhön liittyvää on tarkasteltu täysin puolueettomasti, ilman ennakoasetelmia.

Tulosten luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa aineiston keruun aikana vallinnut Koronavirus Covid 19- epidemia, mikä siirsi suurimman osan oppilaista nopealla aikataululla etäopetukseen, ja aiheutti koulun henkilökunnalle lisähaasteita ja poikkeuksellisia järjestelyjä. Tästä syystä myös haastattelut jouduttiin toteuttamaan etäyhteyksin tai muutoin etänä. Aineiston keruun onnistumiseksi kohderyhmältä piti varmistaa uudelleen heidän suostumuksensa haastatteluihin poikkeustilanteesta johtuneen kuormittavuuden vuoksi. Kaikki alun perinkin haastatteluun suostuneet, olivat edelleen suostuvaisia osallistumaan, joten voidaan olettaa, ettei tilanne vaikuttanut oleellisesti tuloksiin. Haastatteluja oli yhteensä 13 kappaletta. Mietittäessä aineiston riittävyyttä, aineiston saturaatio tapahtui tässä määrässä. Opinnäytetyön kohderyhmän näkemykset kouluvalmentajan työnkuvasta ja roolista koulu yhteisössä olivat lähes yhteneväisiä.

Opinnäytetyö ei laadullisena tutkimuksena vaadi yleistettävyyttä. Vertailua voi kuitenkin tehdä muihin tulkintoihin ja tuloksiin. (Eskola & Suoranta 2000: 66.) Kouluvalmentajaa vastaavista nimikkeistä tehtyjen opinnäytetöiden (luku 2.4) tuloksissa löytyy paljon samankaltaisuuksia muun muassa tarpeeseen ja työnkuvaan liittyen. Yleistyksenä voidaan näin ollen todeta se, että kouluilla on tarvetta kouluvalmentajan kaltaisesta resurssista.

7.2 Opinnäytetyöstä nousseita ajatuksia

Opinnäytetyön tulosten perusteella kouluvalmentajan työ on kokonaisvaltaista oppilaiden tukemista. Kokopäiväinen työ mahdollistaa oppilaan tukemisen ennen koulupäivää, koulupäivän aikana, sekä koulupäivän jälkeen. Työnkuvaan sisältyy paljon yhteisöllisyyden vahvistamiseen tähtäävää työtä. Ryhmien kanssa harjoitellaan sosiaalisia taitoja, sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja, jotka mahdollistavat yhteisössä ja ennen kaikkea yhteiskunnassa toimimisen. Yhteinen toiminta lisää viihtyvyyttä ja koulu yhteisön myönteistä ilmapiiriä. Viihtyisyys ja turvallisuus vähentävät syrjäytymistä ja auttavat kiinnittymään kouluun vähentäen koulupudokkuutta.

Läsnäolo oppilaiden parissa kasvattaa luottamusta ja lisää turvallisuuden tunnetta. Kouluvalmentaja on helposti lähestyttävä aikuinen, jolle voi kertoa mieltä painavista asioista. Kouluvalmentaja voi nopeasti puuttua tilanteisiin ja lyhytkin keskustelu voi auttaa selvittämään asian. Kohtaaminen ja asioihin reagoiminen kertoo oppilaille, että heistä välitetään. Oppilaan tarvitessa vahvempaa tukea, kouluvalmentaja voi kannatella oppilasta ennen palveluihin pääsyä. Näin oppilaalla on luottamus siitä, että hänen asiansa on hoidossa. Läsnä olevana ja kohtaavana aikuisena kouluvalmentaja kykenee toteuttamaan ennaltaehkäisevää työtä.

Haastatteluista kävi ilmi, että esimerkiksi kuraattorien työn painopiste on edelleen korjaavassa yksilötyössä. Myös lainsäädäntö ohjaa ja sitoo henkilöstön työtä. Oppilasmäärät perusopetuksessa kokoaikaisesti työskentelevillä koulukuraattoreilla voivat vaihdella alle 700 ja 2000 oppilaan välillä. Yhteisölliseen työhön on työajasta mahdollista käyttää keskimäärin vain noin 20 %. (Hietanen-Peltola & Laitinen 2019.) Tulevaisuudessa ongelmien ja haasteiden ei ainakaan nähdä vähenevän, mistä syystä yksilöllisen työn tarve todennäköisesti säilyy vahvana, ja sitä toki tarvitaankin. Koulu on paikka, johon oppivelvollisuus sitoo oppilaat moneksi vuodeksi. Nämä vuodet pitävät sisällään merkittävän osan lasten ja nuorten kehitysvaiheista. Tästä syystä koulu on myös otollinen paikka vaikuttaa näihin kehitysvaiheisiin ja niiden tuomiin haasteisiin.

Koulu on se paikka, missä tulisi olla riittävä, moniammatillinen tuki, joka kykenee herkästi reagoimaan niihin tilanteisiin, joissa oppilas tarvitsee apua päästäkseen kehityksessään eteenpäin. Koulun tulee mahdollistaa riittävät rakenteet oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnille, mikä pitää sisällään niin fyysisen kuin psyykkisen hyvinvoinnin, sekä sosiaalisen tuen. Tomi Kiilakosken (2016) mukaan koulussa toimivat tahot, kuten oppilas- huolto ja muu oppilaiden tukena oleva henkilökunta, mihin myös kouluvalmentaja luetaan, muodostavat palvelujärjestelmän. Palvelujen saatavuus ja laatu rakentavat koulu- kulttuuria, muodostaen oppilaille laajemman kuvan siitä, miten heistä hyvinvointiyhteis- kunnassa huolehditaan. (Kiilakoski 2016: 29.)

Tuorein kouluterveyskysely toteutettiin vuonna 2019. Tarkasteltaessa tuloksia 4. ja 5. luokkien oppilaiden osalta maanlaajuisesti voidaan todeta, että koulunkäynnistä pitäminen oli laskenut sekä tytöillä, että pojilla verrattuna edelliseen kyselyyn vuonna 2017. Mielipiteet luokkatilanteiden rauhallisuudesta olivat vähentyneet, mutta sitä vastoin kou- lustressi, vaikeudet koulunkäynnissä ja mielialaan liittyvät ongelmat olivat lisääntyneet.

Kokonaisuustyytyväisyys, mikä pitää sisällään vapaa-ajan, oli kuitenkin hieman lisääntynyt, samoin kuin vanhemmilta saatu tuki. Tästä voidaan päätellä, että koulunkäynnin ongelmat ovat lisääntyneet ja koulusta saatava tuki vähentynyt. Vapaa-aika ja perheen tuki ovat korjaavia tekijöitä, jotka kompensoivat koulunkäyntiä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020.)

Suomen Tietotoimisto (STT) uutisoi 24.10.2020, miten alakouluikäisten lasten psyykkiseen oireiluun haetaan aiempaa enemmän apua. Etenkin levottomuus, ryhmään sopeutumisen vaikeudet sekä ahdistuneisuus, ovat lisääntyneet. (Virtanen 2020.) Kouluterveyskyselyn tulokset ja STT:n uutisointi ovat yllättäviä siitä syystä, että alakoulun puolella oppilaat ovat vielä tiiviimmin yhdessä oman luokan ja luokanopettajan kanssa, minkä tulisi vahvistaa luokkayhteisöön kuulumista ja lisätä turvallisuuden tunnetta. Ryhmäytyksiä on käytetty etenkin nivelvaiheissa siirryttäessä luokka-asteelta toiselle ja aina tarpeen mukaan. Tulisiko ryhmäytykset sisällyttää vahvemmin koulun rakenteisiin ja harjoitella tunne- ja sosiaalisia taitoja säännöllisesti osana lukujärjestystä? Opinnäytetyön haastatteluaineistossa tuli esiin nimenomaan tarve vahvistaa oppilaiden tunnetaitoja. Kouluvalmentaja on tärkeä mahdollistaja taitojen harjoittelulle.

Kouluterveyskyselyn tuloksista 8. ja 9. luokkien oppilaiden osalta voidaan todeta, että vaikeudet koulunkäynnin ja opiskelun osalta olivat lisääntyneet joka osa-alueella. Koulunkäynnistä pidettiin, mutta koulu-uupumus ja riittämättömyyden tunne opiskelijana olivat lisääntyneet merkittävästi, mikä voi kertoa myös ahdistuksesta tulevaisuuden suhteen. Yllättävää oli, että kokemus pelottavista välituntitilanteista oli kasvanut, mutta samalla yksinäisyyden tunne tai toive enemmästä välituntitoiminnasta vähentynyt. Voidaan olettaa, että osallistavaa välituntitoimintaa on ollut riittävästi. Ovatko välitunnit pelottavina kokevat niitä, jotka eivät ole osallistuneet välituntitoimintaan ja kokeneet pelottavia tilanteita koulun sisällä? Koulukiusaamista oli kuitenkin koettu vähemmän verrattuna vuoteen 2017. Luokka- ja kouluyhteisöön kuulumisen tunne oli vähentynyt ja yksinäisyyden tunne lisääntynyt. Vaikuttamismahdollisuudet koulun toimintaan koettiin lisääntyneen. Nuorten kokemus ahdistuksesta ja masennuksesta oli lisääntynyt, mutta oppilaat kokivat saaneensa hieman enemmän tukea oppilashuollon henkilöstöltä kuin aiemmin. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020.) Tuen saanti ei kerro kuitenkaan resurssien riittävydestä, koska samalla tuen määrä on kasvanut.

Kouluterveyskysely antaa osviittaa siitä, että asioita on kyllä mennyt eteenpäin, mutta hyvinvoinnin, turvallisuuden ja yhteisöön kuulumisen tunteen vahvistumisen edellytyksiin

täytyy kiinnittää huomiota. Helsingin Sanomien 17.9.2020 mielipidekirjoituksessa Helsingin sosiaali- ja terveystoimen apulaispormestari (vihr) Sanna Vesikansa toteaa, että oppilashuollon palveluiden pysyminen kouluissa on varmistettava, ja sen lisäksi huolehdittava sujuvista palvelupoluista avuntarpeen lisääntyessä. Mielenterveyden tukeminen vaatii parempia palveluita ja edellyttää lisäresursseja ongelmien tunnistamiseen ja varhaiseen tukeen. (Vesikansa 2020.)

Kouluissa saatavan moniammatillisen tuen varmistamisen puolesta puhuvat myös Helsingin sanomien 13.9.2020 kirjoituksessa Helsingin kaupungin apulaispormestari Pia Pakarinen, OAJ koulutusjohtaja Heljä Misukka, Koulukuraattorit puheenjohtaja Hanna Gråsten-Salonen sekä Suomen Psykologiliiton puheenjohtaja Annarilla Ahtola. Esitys opiskeluhuollon kuraattorien ja psykologien siirtämisestä sote-maakunnille näyttäytyy siltä, että esityksestä on unohdettu opiskeluhuollon ensisijainen tavoite yhteisölliseen ja ennaltaehkäisevään työhön. Vaikuttava opiskeluhuoltotyö edellyttää läsnäoloa koulu yhteisössä ja koulun arjessa, jottei yhteys kouluihin heikkene. (Pakarinen & Misukka & Gråsten-Salonen & Ahtola 2020.)

Opinnäytetyön haastattelussa yksi esihenkilöistä katsoi kokonaisvaltaisen tuen ja sujuvan palvelupolun toteutuvan sillä, että nimenomaan koulun sisälle saataisiin enemmän monialaista osaamista kouluvalmentajan ja opiskeluhuollon lisäksi. Emeritusprofessori Matti Rimpelä, joka on ollut mukana valmistelemassa opiskeluhuoltolakia ja puhunut opiskeluhuollon vahvistamisesta näkee, että yhteisenä tavoitteena tulisi vahvistaa sekä koulu yhteisössä tarvittavaa psykososiaalista osaamista, että omaa sosiaali- ja terveyspalveluille suunnattua lasten ja nuorten psykososiaalista osaamista. Nämä eivät voi korvata toisiaan. (Rimpelä 2020.)

Viime aikoina on saanut lukea useista väkivallanteoista eri kouluilla, nuorten psyykkisestä pahoinvoinnista, syrjäytymisestä ja koulupudokkuudesta. Koulussa viihtymistä edesauttavat kokemukset turvallisuudesta ja luottamuksesta. Oppilaan tunne kuulumisesta luokkayhteisöön, positiivinen palaute, sekä tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu vahvistavat minäkuvaa, ja lisäävät kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan. (Lappalainen & Kuittinen & Meriläinen 2008: 76.) Opetushallitus on raportoinut tiedotteessaan 10.9.2020 Suomen yläkouluissa olevan vähintään 4000 oppilasta, joiden poissaolot vaikeuttavat selkeästi koulunkäyntiä ja voivat johtaa koulupudokkuuteen. Kouluikäikäymättömien oppilaiden määrää pidetään huolestuttavana, minkä lisäksi ongelma näyttää kas-

vavan. Keskeisimpiä syitä ongelmallisiin poissaoloihin ovat psyykkiset oireet sekä kiinnostuksen puute koulunkäyntiin, mutta myös esimerkiksi sosiaaliset ongelmat koulussa. Yhtenä keinona reagoida tähän ilmiöön on muun muassa vahvistaa monialaista yhteistyötä, sekä koulua käymättömien oppilaiden auttamiseen tarkoitettuja lisäresursseja. (Määttä & Koivula 2020.)

Innostava, positiivinen, sekä oppilaille että koko kouluyhteisölle turvallinen toimintakulttuuri, on mitä ilmeisimmin tavoitteena kaikilla kouluilla, mikä syntyäkseen vaatii suunnitelmallista ja pitkäjänteistä työtä (Jantunen & Haapaniemi 2013: 93). Toimintakulttuuri rakentuu perinteistä, toimintatavoista ja tietoisesti valituista yhteisistä toimintalinjoista, mutta ennen kaikkea, miten oppilaat kokevat ne (Oja 2012: 73). Yhteisötason prosessien kehittyminen yhteisölliseksi vaatii koko yhteisön sitoutumisen samoihin tavoitteisiin (Kiilakoski 2016: 47). Riittävät resurssit ja rakenteet, sekä riittävän pysyvä ja pitkäjänteinen työ ovat edellytyksinä tavoitteiden saavuttamiselle. Tämä voi tarkoittaa resurssien lisäämistä oppilashuoltoon, tai vaihtoehtoisesti kouluvalmentajien tehtävien lisäämistä. Vahva tuki ruohonjuuritasolla voi mahdollistaa pitkällä tähtäimellä yksilöllisen ja korjauksen työn vähenemisen, jolloin ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä työtä kyetään toteuttamaan kokonaisvaltaisemmin.

Lapsille ja nuorille soisi kaiken mahdollisen tuen, jotta heille rakentuisi vahva itsetunto ja vahva luottamus omista kyvyistään. Koulut ovat käytännössä ainoita paikkoja, joissa lähes kaikki Suomen lapset ja nuoret kohdataan, ja joihin kyetään riittäväillä keinoilla vaikuttamaan, mikäli vaikuttamiseen annetaan riittävät edellytykset.

”Opiskeluhuollon ja oppimisen tuen resursseja kohdentaessaan, kuntien tulee ottaa huomioon koulun oppilaiden tuen tarve...Kaikilla tasoilla tulee huolehtia siitä, että koulussa on riittävästi aikuisia suhteessa oppilaisiin.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.)

7.2 Kehittämisen kohtia

Hämmentävää oli lukea Tomi Kiilakosken (2016) *Koulu on enemmän*-julkaisua, mihin tässä opinnäytetyössä on joitakin kertoja viitattu, siitä syystä, että se tuo hyvin samankaltaisia kuvauksia esiin koulussa toimivista nuorisotyöntekijöistä, kuin mitä tämän opinnäytetyön tuloksista nousi esiin kouluvalmentajan työnkuvasta ja roolista kouluyhteis-

sössä. Opinnäytetyön alaluvussa 2.3 on tuotu esiin aiempia opinnäytetöitä kouluvalmentajan nimikettä ja työnkuvaa vastaavista tehtävistä, kuten koulusosionomi, koulupedagogi, hyvinvointivalmentaja, kasvatusohjaaja, koulukoppari tai koulumentori. Kyseisillä nimikkeillä olevat työntekijät tekevät yhteistyötä oppilashuollon kanssa oppilaiden hyvinvoinnin hyväksi. He ovat helposti lähestyttäviä, läsnä olevia ja turvallisia aikuisia, joiden kanssa voi puhua haasteista tai mieltä painavista asioista. Työntekijät osallistavat oppilaita toimintoihin ja työnkuva painottuu ennaltaehkäisevään työhön. Eri tehtävänkuvan taustoja, esimerkiksi työntekijöiden koulutustaustaa, ei tässä opinnäytetyössä lähdetty selvittämään.

Yhteistä tehtävänkuville on se, että ne usein ovat määräaikaista, hankepohjaisia pilotoitteja, joissa tehtävän jatkuvuus on epävarmaa. Usein tehtävän jatkumisen edellytyksenä on rahoitus, mutta toisinaan myös koulukulttuuri, jonka muuttaminen ei tapahdu hetkessä (Kiilakoski 2016: 68). Työtä tehdään nuorten kanssa tukien nuoren kasvua, jolloin asioita on rakentavampaa katsoa asiakaslähtöisesti, eikä ammattikuntakeskeisesti. Painopiste on nuorissa ja nuorten tarpeisiin vastaamisessa, ei oman toimintakulttuurin tai ammattikunnan ylläpitämisessä. Vastaamalla lasten ja nuorten tilanteisiin yhdessä, saadaan huomioitua paremmin nuorten tarpeet. (Kiilakoski 2016: 71.)

Toimintojen jäädessä irrallisiksi, ne jäävät irrallisiksi myös koulun yhteisöllisestä kehittämisestä. Pysyvämpiä tuloksia saavutetaan toiminnan nivoutuessa koulun kokonaisuuteen. Tällä ehkäistään toimintojen kertaluontoisuus. Sitä vastoin ne kytkeytyvät koulun asettamiin tavoitteisiin ja mahdollistavat parhaimmillaan koulun kehittymisen. Koulun kasvuyhteisön kehittäminen ei onnistu, jos kaikki hoitavat tehtävänsä erillään. (Kiilakoski 2016: 106.)

Jatkossa olisi hyödyllistä tarkastella eri hankkeiden tuloksia ja niistä tehtyjen tutkimusten tai selvitysten yhteenvetoja, vahvuuksia ja kehitettäviä asioita. Näiden perusteella kyettäisiin muodostamaan kokonaiskuva siitä, minkä tyyppistä palvelua kouluilta puuttuu. Nyt on olemassa monia eri hankkeita, joiden lähtökohtana on ollut tarve palkata koululle henkilö, joka kykenee matalalla kynnyksellä, joustavasti ja nopealla aikataululla reagoimaan oppilaiden haasteisiin. Turvallinen aikuinen, jolla on mahdollisuus antaa aikaa ja olla läsnä. Hankkeen hyödyistä huolimatta hyvälle toimintamalleille ei aina ole annettu mahdollisuutta juurtua koulun rakenteisiin.

Nyt saa kuitenkin käsityksen siitä, että kouluilla on laajemminkin, erään haastateltavan sanoja lainatakseen, kouluvalmentajan kokoinen aukko palveluissa. Eikä yksistään kouluvalmentajia, vaan ylipäätään henkilöiltä, joilla on aikaa oppilaiden kohtaamiseen ja kuuntelemiseen. Haasteet eivät todennäköisesti tulevaisuudessa vähene, vaan muuttuvat moninaisimmiksi. Riittämättömät resurssit ja palvelut tuskin kykenevät vastaamaan haasteisiin. Oppilaille tulee taata se apu ja tuki, joihin heillä on tarve.

Jatkossa olisi mielenkiintoista kartoittaa myös kokonaisvaltaisesti kouluvalmentajan työtä ja tehtävänkuvaa niissä kouluissa, joissa kouluvalmentaja toimii. Tätä opinnäyte-työtä varten oli tarkoitus toteuttaa tiettyjen luokkien oppilaille kysely kouluvalmentajan työstä, mikä peruuntui oppilaiden siirtyessä Koronavirus-epidemian vuoksi etäopiske- luun. Palautetta kouluvalmentajan työstä olisi hyvä kartoittaa säännöllisesti kouluyhtei- söltä, mutta ennen kaikkea oppilailta, joita varten kouluvalmentaja on ensisijaisesti pal- kattu. Näillä keinoin saataisiin rakennettua kokonaiskuva kouluvalmentajan työstä. Tämä palvelisi haastatteluissa nousseita kehittämiskohteita, kuten tehtävänkuvan tarkenta- mista ja työn vaikuttavuuden mittaamista siinä laajuudessa, kuin katsotaan tarpeel- liseksi.

Lähteet

Ahonen, Tuulia & Matilainen, Tiia 2019. Oppilashuollon näkemyksiä koulusosionomien työnkuvasta ja vakiintumisen haasteista. Opinnäytetyö. Sosionomi AMK. Sosiaalialan koulutusohjelma. Metropolia ammattikorkeakoulu. Saatavana osoitteessa: <<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/167060/Opinnäytetyö%20Ahonen%2c%20Matilainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Luettu 3.6.2020.

Czajkowski, John & Picos, Sonia & Rubio, Manny 2018. A comprehensive approach to school safety. Alliant International University. Saatavana osoitteessa: <<http://content.ebscohost.com.ezproxy.metropolia.fi/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=134043150&S=R&D=afh&EbscoContent=dGJyMMvI7ESep684zOX0OLCmr1Gep7Vsr664S7WWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzpr0yxqrFQuePfgex44Dt6fIA>>. Luettu 12.11.2019.

Ellonen, Noora 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy–Juvenes Print. Saatavana osoitteessa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67814/978-951-44-7206-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 12.11.2019.

Eskelä-Haapanen, Sirpa 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy–Juvenes Print. Saatavana osoitteessa: <<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf>>. Luettu 11.11.2019.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki: Unigrafia Oy. Saatavana osoitteessa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf>. Luettu 5.11.2019.

Helsingin kaupunki 2020. Kasvatus ja koulutus. Kouluvalmentaja kuuntelee oppilasta nyt etäyhteydellä–Turvallinen aikuinen on läsnä lapsen elämässä myös poikkeusaikana. Päivitetty 23.3.2020. Saatavana osoitteessa:< <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/kouluvalmentaja-kuuntelee-oppilasta-nyt-etayhteydella>>. Luettu 6.8.2020.

Hietanen-Peltola & Korpilahti, Ulla (toim.) 2015. Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Ohjaus 7. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Saatavana osoitteessa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126936/URN_ISBN_978-952-302-505-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 25.10.2020.

Hietanen-Peltola, Marke & Laitinen, Kristiina & Autio, Eva & Palmqvist, Riia 2018. Yhteisestä työstä hyvinvointia– opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. Yhteistyö ja osallisuus. Ohjaus 9/2018. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavana osoitteessa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Luettu 5.11.2019.

Hietanen-Peltola, Marke & Pelkonen, Marjaana & Laitinen Kristiina 2015. Yhteisön hyvinvointi. Kirjoitus Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen oppaassa Hietanen-Peltola, Marke & Korpilahti, Ulla (toim.) Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Saatavana osoitteessa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126936/URN_ISBN_978-952-302-505-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 28.10.2020.

Hietanen-Peltola, Marke & Laitinen, Kristiina 2019. Yhdenvertaisuus ei toteudu koulun kuraattori- ja psykologipalveluissa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Päivitetty 7.2.2019. Saatavana osoitteessa: <<https://thl.fi/fi/-/yhdenvertaisuus-ei-toteudu-koulun-kuraattori-ja-psykologipalveluissa>>. Luettu 28.10.2020.

Hietanen-Peltola, Marke & Rautava, Marie & Laitinen Kristiina & Autio, Eva (toim.) 2019. Kohtaaminen keskiössä– Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus 2/2019. Helsinki: PunaMusta Oy. Saatavana osoitteessa: <www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137983/URN_ISBN_978-952-343-307-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 9.11.2019.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) 2007. Eriäinen oppija– yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Isometsä-Ahoniemi, Kati 2017. Kasvatusohjaajan tehtäväkuvan laadinta. Opinnäytetyö. Sosionomi AMK. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavana osoitteessa: <<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131180/Isometsa-Ahoniemi.pdf>>. Luettu 3.6.2020.

Jantunen, Timo & Haapaniemi, Rauno 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Joronen, Katja & Koski, Anna 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Järveläinen, Eeva 2020. Nuorten osallisuutta ja yhteisöllisyyttä paikantamassa Kivistöissä. Artikkelijulkaisussa Lindström, Janika & Kumlander, Kimmo (toim.). Puheenvuoroja ihmisistä ja yhteisöistä. Laurea-julkaisu 131. 36–49. Laurea ammattikorkeakoulu.

2.versio Saatavana osoitteessa: ><https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/312501/Laurea%20Julkaisut%20131.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Luettu 22.10.2020.

Kananen, Jorma 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvi. 2019. Opiskeluhuollon tila yleissivistävässä koulutuksessa. Tiivistelmä. Informaatioaineistot 1:2019. Tampere: PunaMusta Oy. Saatavana osoitteessa: <https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/KARVI_T0119.pdf>. Luettu 6.11.2019.

Kasvatus- ja koulutuslautakunta 2019. Päätökset. 10/2019. Saatavana osoitteessa:<<https://dev.hel.fi/paatokset/paattaja/kklku/2019/10/>>. Luettu 30.1.2020.

Kauhanen, Annika 2011. Yhteisöllisen pedagogiikan ABC. Koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen nuorisotyön keinoin. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Saatavana osoitteessa: <<http://tyoelamanverkko-opisto.fi/materials/yhteisollisen-pedagogiikan-abc.pdf>>. Luettu 5.9.2020.

Kautto-Knape, Erja 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Saatavana osoitteessa: ><https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38122/9789513947798.pdf?sequence=1>>. Luettu 25.8.2020.

Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiilakoski, Tomi 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus–Marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Saatavana osoitteessa:<https://www.academia.edu/2239716/Koulu_nuorten_n%C3%A4kem%C3%A4n%C3%A4_ja_kokemana>. Luettu 12.1.2020.

Kiilakoski, Tomi 2016. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 107. Saatavana osoitteessa: <www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf>. Luettu 27.10.2020.

Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu & Nivala, Elina 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Artikkeliteoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) 2012: Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 118.

Koirikivi, Minna 2018. #NUORISOTYÖKOULUSSA– Yhdessä ja yhteistuumin! Nuorisotyön ja koulun yhteistyötä OSAVA-hankkeen pilottikouluilla. Saatavana osoitteessa: <<https://osavablog.files.wordpress.com/2018/05/nuorisotyc3b6koulussa-yhdessc3a4-ja-yhteistuumin-opas1.pdf>>. Luettu 7.9.2020.

Kouluterveyskysely 2019. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavana osoitteessa: <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=200345&mittarit_2=403152&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161293#>. Luettu 16.10.2019.

Kuraattorit ry. Lausuntopyyntö 30.4.2020 VN/1985/2020-OKM-1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavana osoitteessa: <>. Luettu 23.10.2020.

Kuronen, Ilpo 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavana osoitteessa: <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37594/978-951-39-3890-1.pdf?sequence=1>>. Luettu 12.11.2019.

Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kuurme, Tiiu & Carlsson, Anu 2011. Koulu identiteetin muodostumisen tukena. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 3/2011. 42. vuosikerta. 232-242. Saatavana osoitteessa: <<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.metropolia.fi/se/k/0022-927-x/42/3/kouluide.pdf>>. Luettu 12.11.2019

Lahtinen, Nina 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417(4§). Annettu Helsingissä 13.4.2007. Saatavana osoitteessa: <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>>. Luettu 12.1.2020.

Marmot, Michael (chair) & Atkinson Tony & Bell, John & Black, Carol & Broadfoot, Patricia & Cumberlande, Julia & Diamond, Ian & Gilmore, Ian & Ham, Chris & Meacher, Molly & Mulgan, Geoff 2010. Fair Society, Healthy Lives. The Marmot Review. Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010. Saatavana osoitteessa: <www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review/fair-society-healthy-lives-full-report-pdf>. Luettu 26.10.2020.

Maunu, Antti 2016. Yhteisöjen aika. Ryhmäilmiö-malli ja sosiaalipedagogiikka ammatillisissa oppilaitoksissa. EHYT- katsauksia 1/2016. Ehkäisevä päihdetyö EHYT ry. Saatavana osoitteessa: <https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/06/yhteisöjen_aika.pdf>. Luettu 16.9.2020.

Merikukka, Marko & Ristikari, Tiina & Kiilakoski, Tomi 2019. Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta. Yhteiskuntapolitiikka 84 (4). 403–415. Saatavana myös sähköisesti osoitteessa: <www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138585/YP1904_Merikukkaym.pdf>. Luettu 12.1.2020.

Merkkiniemi, Riikka & Pitkänen, Mari 2016. Koulukoppareiden ja koulumentoreiden kokemuksia oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisesta osana monitoimijaista kouluuyhteisöä. Opinnäytetyö. Sosiaalialan tutkinto-ohjelma. Oulun ammattikorkeakoulu. Saatavana osoitteessa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/117340/Merkkiniemi_Riikka_Pitkanen_Mari.pdf?sequence=1>. Luettu 21.10.2020.

Miettinen, Heidi & Raassina, Emma 2016. Ennaltaehkäisevää sosiaalityötä koulussa. Koulusosionomi kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. Saatavana osoitteessa: >https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/121801/Miettinen_Heidi_Raassina_Emma.pdf?sequence=1>. Luettu 5.6.2020.

Mäkelä, Jukka 2019. Luottamuksen rakentuminen. Teoksessa Hietanen-Peltola & Rautava, Marie & Laitinen, Kristiina, Autio, Eva (toim.) Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskelu- huollon palveluissa. Ohjaus 2/2019. terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavana osoitteessa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137983/URN_ISBN_978-952-343-307-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 18.7.2020.

Määttä, Sami & Koivula, Pirjo 2020. Noin 4000 yläkoululaisella jatkuvasti paljon poissaoloja koulusta. Opetushallitus. Tiedote 10.09.2020. Saatavana osoitteessa: <<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/noin-4000-ylakoululaisella-jatkuvasti-paljon-poissaoloja-koulusta>>. Luettu 24.10.2020.

Niskala, Minna 2013. Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa. Laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Pro Gradu-tutkielma. Lapin yliopisto. Saatavana osoitteessa: <<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61510/Niskala.Minna.pdf?sequence=2>>. Luettu 9.11.2019.

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol.14. 9–41. Saatavana sähköisenä: <https://www.uef.fi/documents/364780/1847612/Nivala_%26_Ryyanen_Kohti_sosiaalipedagogista_osallisuuden_ideaalia.pdf/82a018a3-5f0a-4c44-8937-7fd4ac2a3879>. Luettu 11.11.2019

Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. 2. painos. Gaudeamus Oy.

Norvapalo, Katja & Thessler, Kaisa (toim.) 2017. Monitoimijuus koulussa. Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen. Julkaistu 1.1.2017. Saatavana osoitteessa: <https://lacris.ulapland.fi/files/3329441/Monitoimijuus_koulussa_yhteisollinen_hyvinvointi_ja_siirtymien_tukeminen.pdf>. Luettu 12.11.2019.

Nuorisolaki 1285/2016. Annettu Helsingissä 21.12.2016. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>>. Luettu 12.1.2020.

Oja, Sirpa (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, Terhi 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 575. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Saatava osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vai-tos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Luettu 11.11.2019.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010. DNRO 50/011/2010. Saatavana osoitteessa: <<https://docplayer.fi/43331393-Perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-muutokset-ja-taydennykset.html>>. Luettu 12.11.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. Peruskoulun uudistamisen kärkihanke. Peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmän esittämiä linjauksia. Saatavana osoitteessa: <<https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittämia+linjauksia+-muistio+%2816.2.2018%29/dda8bb6f-31c9-4b3e-bffb-593026bc62c0/Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittämia+linjauksia+-muistio+%2816.2.2018%29.pdf>>. Luettu 1.11.2020.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 16.2.2018. Peruskoulun uudistamisen kärkihanke. Peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmän esittämiä linjauksia. Saatavana osoitteessa: <[https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittämia+linjauksia+muistio+\(16.2.2018\)](https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Peruskoulufoorumin+tutkijoiden+ja+asiantuntijoiden+esittämia+linjauksia+muistio+(16.2.2018))>. Luettu 7.11.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020. Valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma 2020–2023. Tavoitteena nuoren merkityksellinen elämä ja osallisuus yhteiskunnassa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:2. Saatavana osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162007/OKM_2020_2_VA-NUPO_fi_u.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 14.10.2020.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 20.12. 2013. Saatavana osoitteessa: <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>>. Luettu 8.11.2019.

Pajamäki, Tatjana 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia ammatillisista. Hietanen-Peltola, Marke & Rautava, Marie & Laitinen, Kristiina & Autio, Eva (toim.): Kohtaaminen keskiössä – Lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoillon palveluissa. Ohjaus 2/2019. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 10–12. Helsinki: PunaMusta Oy. Saatavana osoitteessa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137983/URN_ISBN_978-952-343-307-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 9.11.2019.

Pakarinen, Pia & Misukka, Heljä & Gråsten-Salonen, Hanna & Ahtola, Annarilla 2020. Opiskeluhoillon siirtäminen soteen olisi suuri virhe. Mielipidekirjoitus Helsingin sanomissa 13.9.2020.

Perttula, Rauno 2015. Syrjäytymispuhe hallinnan strategiana opiskelijahuollon sosiaalityössä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavana osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45264/978-951-39-6076-6_vai-tos20022015.pdf?sequence=1>. Luettu 14.6.2020.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy. Saatavana osoitteessa: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. Luettu 12.11.2019.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavana osoitteessa: <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. Luettu 21.08.2020.

Raina, Liisa & Haapaniemi, Rauno 2007. Yhteisöllinen pedagogia. "...ettei tarvitse tehdä yksin." Tallinna: Arator Oy.

Rajakaltio, Helena 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavana osoitteessa: <<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1>>. Luettu 13.8.2020.

Rautiainen, Matti 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavana osoitteessa: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1&isAlloved=y>>. Luettu 19.10.2020.

Rimpelä, Matti 2020. Psykososiaalinen tuki koulussa ei saa kaventua sote-palveluksi. Mielipidekirjoitus Helsingin sanomissa 29.9.2020.

Saloviita, Timo (toim.) 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Summanen, Anna-Mari & Rumpu, Niina & Huhtanen, Mari.n.d. (Arviointi tehty 2016–2017). Oppilas- ja Opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Tiivistelmä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. KARVI. Tampere: Juvenes Print–Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavana osoitteessa: <https://karvi.fi/app/uploads/2018/04/Opiskeluhuolto_tiivistelm%C3%A4_yleisivist%C3%A4v%C3%A4-koulutus.pdf>. Luettu 5.11.2019.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Päivitetty 30.8.2019. Saatavana osoitteessa: <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2>. Luettu 24.10.2020.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Päivitetty 17.9.2019. Saatavana osoitteessa: <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2>. Luettu 24.10.2020.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Saatavana osoitteessa: <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_aluevertailu2>. Luettu 10.11.2019.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Saatavana osoitteessa: <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf>. Luettu 29.10.2020.

Valli, Raine (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vesikansa, Sanna 2020. Koulun terveydenhoitaja on nuorelle psykologia tutumpi. Mieli-pidekirjoitus Helsingin sanomissa 17.9.2020.

Vilka, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy.

Virta, Marjaana & Asanti, Riitta & Juntila, Niina & Koivusilta, Leena & Koski, Pasi & Virta, Arja 2011. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Turun yliopisto. Artikkeliteoksessa 120–134(252) Lindfors, Eila (toim.) 2011. Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämissaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavana osoitteessa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 22.10.2020.

Virtanen, Janita 2020. Suomen Tietotoimisto. Uutissuomalainen 24.10.2020 9:35. Lasten psyykkiseen oireiluun haetaan apua aiempaa enemmän. Saatavana osoitteessa: <<https://www.uusimaa.fi/uutissuomalainen/3143100>>. Luettu 24.10.2020.

Wiss, Kirsi & Halme, Nina & Hietanen-Peltola, Marke & Ståhl, Timo 2017. Perusopetuksen opiskeluhoollon tilannekuva 2017 – Yhdenvertaisuus haasteena sekä yksilökohtaisessa että yhteisöllisessä työssä. Tutkimuksesta tiivistä 23, syyskuu 2017. terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavana osoitteessa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135219/TuTi_Opiskeluhoollon%20tilannekuva_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 15.10.2019.

Liite 1 Infokirje teemahaastatteluun osallistujille

Hei!

Olet ennakkotiedustelun perusteella ilmaissut halusi osallistua opinnäytetyöni aineiston keruuseen. Tarkoitukseni on selvittää oppilashuollon henkilöstön, rehtorin ja tiettyjen opettajien näkemystä koulussa toimivan kouluvalmentajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja kouluvalmentajan roolista kouluyhteisössä sekä työn merkittävyydestä etenkin oppilaiden osallisuuden, yhteisöllisyyden ja varhaisen tuen vahvistumisessa. Kerättävällä aineistolla saattaa olla oleellista merkitystä arvioitaessa kouluvalmentajan työn jatkuvuutta sekä mahdollista laajentumista useimpiin kouluihin.

Aineiston keruu toteutetaan yksilöllisen teemahaastattelun avulla. Korona-tilanteen vuoksi kaikki haastattelut toteutetaan joko sähköpostin liitteenä lähetettävällä haastattelulomakkeella, puhelimitse tai mahdollisesti videovälitteisesti tai muulla vastaavalla menetelmällä. Asia sovitaan erikseen kunkin osallistujan kesken. Aineiston keruu ajoittuu huhti-toukokuulle 2020. Haastatteluun varataan arvioidusti aikaa noin yksi tunti. Puhelin- tai videovälitteinen haastattelu on tarkoitus nauhoittaa, jotta mahdollisimman paljon aineistoa saadaan tallennettua. Haastattelun tallentamisella vältetään oleellisten asioiden poisjäänti ja asioita voi tarpeen tullen tarkentaa nauhoitteen avulla. Nauhoitteet säilytetään lukitussa tilassa niin, ettei kukaan ulkopuolinen pääse niihin käsiksi.

Haastattelun perusteella saatua tietoa käsitellään luottamuksellisesti ja täysin anonyymisti. Opinnäytetyössä ei käy ilmi kenenkään henkilöllisyys. Yhteistyökumppaneina olevista kouluista käytetään nimitystä: kaksi pääkaupunkiseudulla sijaitsevaa koulua ja yksi muualla Suomessa sijaitseva koulu. Aineiston keruu ei synnytä rekisteriä. Kaikki opinnäytetyöhön kerätty aineisto tuhoetaan asianmukaisesti heti, kun opinnäytetyö on valmis ja se on hyväksytty. Opinnäytetyössä pyritään mahdollisimman hyvään ja luotettavaan tutkimusetiikan käyttöön. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastattelukysymyksiin vastaamalla annetaan suostumus käyttää aineistoa opinnäytetyössäni.

Vastaan mielelläni kaikkiin mahdollisiin asiaa koskeviin kysymyksiin.

Yhteistyöterveisin

Sari Salin-Hämäläinen

Sosionomi YAMK-opiskelija/ Metropolia Myllypuro

p. _____

s.posti _____

Liite 2 Teemahaastattelu (oppilashuollon henkilöstö, opettajat)

TYÖNKUVA

- Kuinka usein teet yhteistyötä kouluvalmentajan kanssa ja millaisissa asioissa?
- Mitä vahvuuksia näet kouluvalmentajan työssä?
- Mitä kehitettävää näet kouluvalmentajan työssä ja tehtävänkuvassa?
- Onko kouluvalmentajan työlle mielestäsi tarvetta myös tulevaisuudessa?

ROOLI

- Mikä on kouluvalmentajan rooli koulu yhteisössä?
- Onko rooli korostunut esimerkiksi tämänhetkisen poikkeustilanteen vuoksi, jos niin miten?

OSALLISUUS

- Millaista merkitystä näet kouluvalmentajan työllä olevan oppilaiden ja koko koulu yhteisön osallisuuden vahvistumisessa?
- Miten osallisuuden vahvistuminen näyttäytyy koulu yhteisössä?

YHTEISÖLLISYYS

- Millaisin keinoin koulussa voi vahvistaa yhteisöllisyyttä?
- Miten kouluvalmentaja voi mielestäsi omalla työllään vahvistaa oppilaiden ja koko koulu yhteisön yhteisöllisyyttä?

VARHAINEN TUKI

- Millaista ennalta ehkäisevää vaikutusta näet kouluvalmentajan työllä olevan?

Liite 3 Teemahaastattelu (rehtorit)

TYÖNKUVA

- Mitä tarvetta varten kouluvalmentajan tehtävä on perustettu?
- Miten työnkuva on muodostunut?
- Kuinka usein teet yhteistyötä kouluvalmentajan kanssa ja millaisissa asioissa?
- Näetkö, että kouluvalmentajan tulisi tehdä tiiviimmin yhteistyötä oppilashuolto-ryhmän kanssa?

ROOLI

- Mikä on kouluvalmentajan rooli kouluyhteisössä?
- Onko rooli korostunut esimerkiksi tämän hetkisen poikkeustilanteen vuoksi, jos niin miten?

OSALLISUUS

- Voivatko oppilaat osallistua koulutyön sisältöön ja suunnitteluun? Miten?
- Millä tavoin kouluvalmentaja voi vahvistaa oppilaiden osallisuutta?
- Millaista merkitystä näet kouluvalmentajan työllä olevan oppilaiden ja koko kouluyhteisön osallisuuden vahvistumisessa?
- Millaista yhteiskunnallista merkitystä näet osallisuuden vahvistumisella olevan?

YHTEISÖLLISYYS

- Millaisia keinoja koulussa on vahvistaa yhteisöllisyyttä?
- Miten kouluvalmentaja voi mielestäsi omalla työllään vahvistaa oppilaiden ja koko kouluyhteisön yhteisöllisyyttä?
- Millaista yhteiskunnallista merkitystä näet yhteisöllisyyden vahvistumisella olevan?

VARHAINEN TUKI

- Millaista ennalta ehkäisevää vaikutusta näet kouluvalmentajan työllä olevan?
- Mitä yhteiskunnallista merkitystä näet varhaisen tuen vahvistumisella olevan?

MERKITYS JA TULEVAISUUDEN KUVA

- Millaisina vahvuuksina kouluvalmentajan työ näkyy kouluyhteisössä?
- Mitä kehitettävää näet kouluvalmentajan työssä ja tehtävänkuvassa?
- Miten kouluvalmentajan työn merkitystä ja tuloksia mitataan?
- Näetkö kouluvalmentajan työlle jatkuvuutta tulevaisuudessa?

Liite 4 Teemahaastattelu kouluvalmentajille

TYÖNKUVA JA ROOLI KOULUYHTEISÖSSÄ

- Mitä kaikkea kuuluu työnkuvaasi/työtehtäviisi?
- Onko sinulla riittävästi aikaa toteuttaa tehtäviäsi?
- Miten tekemääsi työtä ja sen tuloksia mitataan (esimerkiksi kirjaukset, oppilaspalautteet)?
- Miten koet saavasi ohjausta/tukea(esimies, muu henkilöstö)? Entä palautetta?
- Millaista yhteistyötä teet muiden kouluvalmentajien kanssa?
- Kaipaatko lisäkoulutusta ja saatko sitä tarvittaessa?
- Mitä kehitettävää näet kouluvalmentajan tehtävässä?
- Mitä vahvuuksia kouluvalmentajan työssä on?
- Näetkö kouluvalmentajan tehtävällä olevan merkitystä myös tulevaisuudessa?

ROOLI KOULUYHTEISÖSSÄ

- Missä roolissa olet mielestäsi kouluyhteisössä (oppilaat, henkilökunta)?
- Tulisiko sinun enemmän kyetä osallistumaan esimerkiksi oppilashuoltoon?
- Onko roolisi muuttunut esimerkiksi vallitsevan poikkeustilanteen (Korona) vuoksi, jos niin miten?

OSALLISUUS

- Miten pystyt omalla työlläsi tukemaan (mitä keinoja/metodeja) osallisuuden vahvistumista kouluyhteisössä?
- Miten osallisuuden vahvistuminen näkyy kouluyhteisössä?

YHTEISÖLLISYYS

- Mikä merkitys kouluvalmentajan työllä on yhteisöllisyyden vahvistamisessa?
- Mitä keinoja kouluvalmentajalla on yhteisöllisyyden vahvistamisessa?
- Miten yhteisöllisyyden vahvistuminen näkyy kouluyhteisössä?

VARHAINEN TUKI

- Miten varhainen tuki toteutuu kouluvalmentajan työssä?
- Millaisia vaikutuksia varhaisen tuen toteutumisella on kouluyhteisössä?
- Mitä yhteiskunnallista merkitystä näet varhaisen tuen toteutumiselle?

