

Jenny Kolehmainen

HYVIKSENÄ KOULUN ARJESSA – Nuorten näkemyksiä hyvinvointiohjaajien toteuttamasta ohjauksesta yläkouluissa

Opinnäytetyö

Humanistisen alan ylempi korkeakoulututkinto

Nuorisokasvatuksen johtamisen ja kehittämisen koulutus
(ylempi amk)

2022



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Yhteisöpedagogi (ylempi AMK)
Tekijä	Jenny Kolehmainen
Työn nimi	Hyviksenä koulun arjessa – nuorten näkemyksiä hyvinvointiohjaajien toteuttamasta ohjauksesta yläkouluissa
Toimeksiantaja	Joensuun kaupunki / Hyvinvoinnin edistämisen palvelut
Vuosi	2022
Sivut	113 sivua, liitteitä 16 sivua
Työn ohjaaja	Pekka Penttinen

TIIVISTELMÄ

Tässä opinnäytetyössä tutkittiin yläkouluissa työskentelevien hyvinvointiohjaajien toteuttamaa ohjaustyötä oppilaina olevien nuorten näkökulmasta. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, minkälaisia näkemyksiä nuorilla on hyvinvointiohjaajien toteuttamasta, hyvinvointia tukevasta toiminnasta ja sitä, toteutetaanko ohjausta nuorten näkökulmasta soveltuvilla keinoilla ja menetelmillä. Lisäksi opinnäytetyössä kerättiin nuorten ideoita, toiveita ja tarpeita kouluhyvinvointia tukevasta ohjauksesta toiminnan kehittämiseksi ja selvitti nuorten mielestä toimivia tapoja ja menetelmiä kouluhyvinvoinnin tukemiseksi.

Opinnäytetyön tutkimusote oli laadullinen ja sen aineistonkeruumenetelminä käytettiin ryhmähaastattelua sekä visuaalisia ja osallistavia menetelmiä. Opinnäytetyö toteutettiin neljällä eri joensuulaiskoululla ja siihen osallistui yhteensä 25 7.–9. luokan oppilasta. Kerätty tutkimusaineisto analysoitiin ja järjestettiin teemoittelemalla ja koodaamalla laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Teoreettisen viitekehyksen avulla pyrittiin taustoittamaan koulun hyvinvointitehtävää, hyvinvointiohjaajien työn ideologisia ja menetelmällisiä tasoja sekä työn kontekstia ilmiölähtöisestä näkökulmasta.

Hyvinvointiohjaajien työssä korostuu työn ennaltaehkäisevä luonne ja varhainen tuki. Hyvinvointiohjaajien oppilaiden parissa tehtävä työ jakaantuu pääsääntöisesti jalkautuvaan työhön, yksilöiden kanssa tehtävään työhön sekä yhteisölliseen työhön. Opinnäytetyön keskeisenä tuloksena hyvinvointiohjaajien toteuttama työ ja läsnäolo koululla koettiin oppilaiden näkökulmasta tarpeellisena ja tärkeänä osana koulun arkea. Merkittävämmäksi hyvinvointiohjaajan ohjaustyön muodoiksi koettiin jaksamiseen ja mielenterveyden huoliin liittyvä yksilöllinen tuki, ryhmäytymisprosessissa ja nivelvaiheessa hyvinvointiohjaajalta saatu tuki, yhteisöllisyyttä edistävä työ sekä välituntitoimintojen ja muun mielekkään toiminnan mahdollistaminen koulun arjessa. Oppilaat kokivat hyvinvointiohjaajien vaikuttaneen positiivisesti koulun ilmapiiriin ja kiusaamisen vähenemiseen. Suurin osa haastatelluista oli tyytyväisiä hyvinvointiohjaajilta saamaansa tukeen eikä esittänyt muutosehdotuksia työssä käytettäviin tuenmuotoihin, menetelmiin tai käytäntöihin. Toiveet jalkautuvan työn sekä välituntitoimintojen, tapahtumien ja tempausten lisäämisestä koulun ja oppilaiden arkeen näyttäytyivät tutkimuksessa koulukohtaisena. Haastatellut jakoivat yhteisen näkemyksen siitä, että hyvinvointiohjaajille on vahva tarve koulujen arjen aikuisina sekä oppilaiden ja koulu yhteisön hyvinvoinnin tukijana.

Asiasanat: hyvinvointi, ohjaajat (kasvatus ja opastus), yläkoulu, yläkoululaiset, varhainen tuki, laadullinen tutkimus, ryhmähaastattelut

Degree title	Master of Humanities
Author	Jenny Kolehmainen
Thesis title	Wellness instructors in everyday school life – students' views about health and wellness guidance work of wellness instructors
Commissioned by	City of Joensuu / Services of promoting well-being
Time	2022
Pages	113 pages, 16 pages of appendices
Supervisor	Pekka Penttinen

ABSTRACT

This thesis examined the guidance work of middle school wellness counselors from the young students' perspective. The objective of this thesis was to examine what kind of views the students have about actions being implemented and if the health and wellness guidance is executed using proper means and methods. In addition, ideas and information about young people's needs and wishes for guidance promoting school wellbeing were gathered to further develop operations. The study also examined useful ways and methods to support school well-being.

The approach in this thesis was qualitative and the data collecting methods were group interviews and visual and participatory methods. The thesis was implemented in four different schools in the Joensuu region and it had 25 participants from seventh to ninth graders. The data collected was analyzed and structured by theming and coding using qualitative content analysis. The theoretical frame of reference provided background information on schools' welfare mission, the ideological and methodical levels of wellness counselors' work and the work's context from a phenomenon-oriented perspective.

Preventive work and early support of students are aspects that stand out in wellness counselors' work. Their work among students can be divided into individual guidance, communal work and work carried out among the students in school corridors. The main outcome of the thesis was that the work and presence of wellness counselors were experienced as a necessary and important part of the everyday school days by the students. The most important part of the wellness counselors' work was considered to be providing help with coping with stress and mental health related personal support, promoting communality and creating activities for recess and different occasions during the school days. The students experienced that wellness instructors affected positively to the atmosphere in school and decrease in bullying. Most of the interviewees were pleased with the support gained from the wellness counselors and did not suggest changes in the methods and practices in use. Wishes of increasing wellness counselors' presence at school, recess activities and events varied from school to school. The interviews shared common view that there is a great need for wellness instructors as adults in everyday schoolwork and supporting the wellbeing of students and school communities.

Keywords: well-being, instructors (guidance and education), upper comprehensive school, upper comprehensive school pupils, early support, qualitative research, group interviews

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KOULU KASVUYMPÄRISTÖNÄ.....	10
2.1	Virallinen ja epävirallinen koulu kasvuympäristönä.....	10
2.2	Hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden merkitys kouluympäristössä.....	13
2.3	Koulun muutos moniammatillisen hyvinvointipalveluiden kentäksi.....	16
2.4	Koulu oppilaiden hyvinvoinnin tukijana.....	19
3	HYVINVOINTIOHJAAJANA KOULUN YMPÄRISTÖSSÄ.....	20
3.1	Kouluhuvinvointia tukeva ohjaus Joensuussa.....	20
3.2	Hyvinvointiohjaajan työnkuvan ideologinen taso.....	23
3.2.1	Ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen näkökulma hyvinvointiohjaajan työssä.....	23
3.2.2	Yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tukeminen hyvinvointiohjaajan työssä.....	26
3.3	Hyvinvointiohjaajan työnkuvan menetelmällinen taso.....	28
3.3.1	Vuorovaikutus ja aito kohtaaminen.....	28
3.3.2	Positiivinen pedagogiikka.....	30
3.3.3	Tunne- ja turvataitokasvatus.....	31
3.4	Hyvinvointiohjaajan työnkuvan käytännön taso.....	32
3.5	Hyvinvointiohjaajan työtä ohjaava lainsäädäntö.....	36
3.6	Aiemmat tutkimukset kouluhyvinvointia tukevasta ohjauksesta ja koulujen hyvinvointityöstä.....	39
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	43
4.1	Tutkimuskysymykset.....	43
4.2	Tutkimuksen kohde.....	44
4.3	Tutkimusote.....	46
4.4	Aineistonkeruuprosessi.....	48
4.5	Aineistonkeruumenetelmät.....	51
4.5.1	Visuaaliset ja osallistavat menetelmät.....	51
4.5.2	Ryhmähaastattelu.....	54
4.6	Aineisto ja aineiston analyysi.....	59

5	TULOKSET.....	63
5.1	Haastateltujen näkemykset nykytilanteesta	63
5.1.1	Tavoitettavuus ja työnkuva	63
5.1.2	Hyvinvointiohjaajan työn vaikutukset oppilaiden hyvinvointiin.....	65
5.1.3	Hyvinvointiohjaajan työn vaikutukset kouluympäristössä.....	71
5.2	Oppilaiden näkemykset kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen kehittämiseksi	73
5.3	Oppilaiden näkemykset koulun mahdollisuuksista tukea oppilaiden hyvinvointia kouluympäristössä.....	77
6	POHDINTA	82
6.1	Hyvinvointiohjaaja yksilön ja koulu yhteisön hyvinvoinnin tukijana	82
6.2	Moniammatillinen yhteistyö oppilaiden hyvinvoinnin tukena	89
6.3	Hyvinvointiohjaajat ja koulunuorisotyöntekijät.....	91
6.4	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi.....	95
6.5	Jatkotutkimusehdotukset	99
6.6	Lopuksi	100
	LÄHTEET.....	104

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruutilanteiden runko

Liite 2. Pari-/ryhmätyöskentelyn visuaalinen aineisto ja kysymykset

1 JOHDANTO

Joensuun kaupungin hyvinvointiohjaajille suunnatun opaskirjan ensimmäinen sivu päättyy sanoihin ”Lapsi tai nuori ei tarvitse palvelua, vaan ihmistä. Onko loppujen lopuksi kysymys mistään muusta kuin kokemuksesta tulla kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi?” (Vauhkonen 2019, 2). Joensuussa hyvinvointiohjaajien, niin kutsuttujen *hyvisten*, läsnäolo koululla on uusi ilmiö. Hyvinvointiohjaajien työskentely joensuulaisissa peruskouluissa alkoi Opetushallituksen myöntäessä 228 000 euron erityisavustuksen koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseen ja siihen liittyviin kokeiluihin vuosille 2019–2020 (Joensuun kaupunki 2020a, 100). Nykyään Joensuun kaupungin peruskouluissa lasten ja nuorten syrjäytymistä pyritään ennaltaehkäisemään kasvun tuen tiimien sekä hyvinvointiohjaajien toiminnan avulla, jotka yhdessä muodostavat peruskouluihin lapsia ja nuoria ohjaavan ja tukevan matalan kynnyksen palvelujen kokonaisuuden (Joensuun kaupunki 2019, 23). Hyvinvointiohjaajien ennaltaehkäisevän työn on toivottu vastaavan lasten, nuorten, perheiden ja koulujen arjessa kohdattuihin konkreettisiin haasteisiin tuomalla kouluun lisää resursseja lasten ja nuorten kohtaamiseksi. Työn tavoitteena on lasten ja nuorten pärjäävyyden ja sujuvan arjen tukeminen toimien samalla joustavasti ratkaisukeskeisellä otteella yli perinteisten toimialarajojen korostaen samalla lapsilähtöistä näkökulmaa ja kokemusta. (Vauhkonen 2019, 2.)

Suomalainen koulu näyttäytyy PISA-tutkimuksien valossa tarkasteltuna hyvänä, mutta silti huono kouluviihtyvyys nousee tasaisesti esiin suomalaiseen kouluun liittyvässä keskustelussa. Koulun keinot nuorten kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä kouluympäristön vastuu nuorten hyvinvoinnista ovat nousseet kysymyksiksi viimeistään Suomessa 2000-luvulla tapahtuneiden kouluampumisten ja muiden väkivallantekojen myötä. (Myllyniemi & Gissler 2012, 49.) Hyvinvointi on muodostunut entistä tärkeämmäksi teemaksi koulutuksessa, ohjauksessa ja kuntoutuksessa, sillä oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvointi on noussut ennennäkemättömän tärkeään asemaan erityisesti koronapandemian myötä. Pandemia on kysynyt koululaitokselta joustavuutta ja luovuutta, eikä koulun perustehtävän toteuttaminen ole ollut aivan helppoa. (Heikkinen ym. 2021, 4.) Hyvinvointiohjaajat ovat aloittaneet työnsä joensuu-

laiskouluilla tilanteessa, jossa yhteiskunnallinen muutosvauhti on ollut valta-
van nopeaa. Muutoksen yhteydessä lasten, nuorten ja perheiden arjessa on
alkanut esiintyä monimuotoisia ilmiöitä, joilla ei tyypillisesti ole ollut erotetta-
vissa selkeää alkua eikä päätepistettä. Koulun ja varhaiskasvatuksen arjessa
havaitut ilmiöt ovat näyttäneet eri tavoin muun muassa koulupoissaoloina,
jaksamisen pulmina, puutteellisena koulumotivaationa, haastavana käyttäyty-
misenä, aggressiivisuutena, tunnekuhuina ja monenlaisina mielialahäiriöinä
kuten masennuksena ja ahdistuksena sekä toisinaan puuttuvina arjenhallin-
nan taitoina, tunnetaitoina ja sosiaalisina taitoina. (Vauhkonen 2019, 2, 4.)

Nuoret viettävät niin suuren osan arkipäivästään koulussa, että koulun voi sa-
noa olevan kiinteä ja tärkeä osa nuoren elämismaailmaa ja yksi nuoren kasvu-
yhteisöistä (Pulkkinen & Kanervio 2014, 151). Yläkouluun siirtyminen on yksi
nuoren isoista siirtymisvaiheista. Ikään kuin siirtymävaiheessa ei olisi jo riittä-
västi vaikeuksia, asettuu kyseinen siirtymä ajallisesti usein samaan aikaan
murrosiän kanssa – näitä yhdessä pidetään oikeutetusti nuoren koulutaipa-
leen isoimpana yhtäaikaisena selviytymishaasteena, jonka tukemiseen kou-
lussa tarvitaan erilaisia toimenpiteitä ja ammatillisia aikuisia. Hietalan ym.
(2010, 39–40, 44) mukaan nuoren hyvinvointi rakentuu turvallisuuden ja hyvän
olon tunteista, sosiaalisista suhteista sekä luottamuksesta muihin ihmisiin ja tu-
levaisuuteen. Nuoruusiän kehitykseen kuuluu nuoren irrottautuminen lapsen
roolista – usein se tarkoittaa myös epävarmuuden tunteita ja kokeiluja, eikä
ristiriidoilta pystytä tavallisesti välttymään voimakkaiden tunteiden sisältyessä
muutokseen. Ammattilaisten on tärkeä tuntee nuoruusiän kehityksessä tyypilli-
sesti toisiaan seuraavat vaiheet, jolloin nuoren tukeminen kehityksessä on
mahdollista ja erilaisiin poikkeamiin ja taantumiin on mahdollista puuttua var-
haisessa vaiheessa. Hietala ym. (2010, 20) korostavat, että nuorten henkistä
hyvinvointia ja psyykkistä tasapainoa tukevassa koulussa tulisi olla riittävästi
suhteessa lasten ja nuorten määrään. Tässä monimuotoisessa tehtäväken-
tässä hyvinvointiohjaajan tehtäväkuva ja rooli korostuvat: hyvinvointiohjaajan
tavoitteena on olla kiireetön, joustava, ennakkoluuloton ja nopeasti reagoiva
ammattilainen, joka on mukana nuorten arjen touhuissa ja kysymyksissä välit-
tävänä aikuisena.

Joensuulaiskouluissa kerättiin 3.–9.-luokkalaisten lasten ja nuorten kokemuk-
sia hyvinvointia tukevasta ohjauksesta vuoden 2020 alussa ja vuoden lopussa

selvitettiin opettajien ja opiskeluhoillon henkilöstön näkemyksiä hyvinvointiohjaajan työstä. 86 prosenttia hyvinvointiohjaajista koskevaan kyselyyn vastanneista oppilaista koki hyvinvointiohjaajan työn tärkeänä ja 94 prosenttia opettajista ja opiskeluhoillon palveluiden henkilöstöstä oli havainnut hyvinvointiohjaajan työllä olleen positiivisia vaikutuksia yksittäisten oppilaan tai oppilaiden hyvinvointiin. Vuoden 2020 kyselyssä hyvinvointiohjaajien tärkeimpinä tehtävinä koettiin nopea tavoitettavuus, lasten ja nuorten kiireetön kohtaaminen, yksinäisten lasten ja nuorten huomioiminen sekä mahdollisuus reagoida lasten ja nuorten akuutteihin tilanteisiin nopeasti. (Joensuun kaupunki 2021, 28.) Hyvinvointiohjaajien yhteisöllisestä työstä on julkaistu aiemmin Karelia-ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa yksi opinnäytetyö, jonka on kirjoittanut Sanni Tanskanen. Kyseisen opinnäytetyön julkaisun jälkeen koettiin tarvetta selvittää, minkälaisia näkemyksiä 7.–9.-luokkalaisilla nuorilla on hyvinvointiohjaajien tarjoamasta hyvinvointia tukevasta ohjauksesta ja että toteutetaanko ohjausta nuorten näkökulmasta soveltuvilla keinoilla ja minkälaisia ideoita, toiveita ja tarpeita nuorilla on hyvinvointia tukevan ohjauksen kehittämiseksi.

Näistä lähtökohdista syntyy tämä opinnäytetyö, jossa edellä mainittujen tutkimuskysymysten lisäksi selvitetään toimivia tapoja ja menetelmiä nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi kouluympäristössä. Opinnäytetyön kohteena ovat siten 7.–9.-luokkalaiset ja tutkimusotteena laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena oli tuottaa kehittämistietoa suoraan työn kohteena olevilta nuorilta, sillä heidän näkökulmansa koettiin hyvinvointiohjaajien kannalta tärkeimmäksi menetelmäksi saada ohjaustyön kannalta merkittävää kehittämistietoa. Koska tutkimuksessa pyrittiin selvittämään nuorten yksilöllisiä kokemuksia ja näkemyksiä hyvinvointityöstä sekä näiden kytkeytymistä nuorten elämämaailmaan, tutkimusotteeksi valikoitui laadullinen tutkimus. Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin neljältä joensuulaiskoululta keväällä 2022 ja sen aineistonkeruumenetelminä käytettiin visuaalisia ja osallistavia menetelmiä sekä ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 25 nuorta.

Tässä opinnäytetyössä luodaan aluksi katsaus kouluun nuoren kasvuympäristönä ja hahmotellaan, minkälaisia elämämaailmoja virallinen ja epävirallinen, formaali ja informaali, kouluympäristö nuoreen elämässä edusta-

vat. Opinnäytetyön toisessa osassa tutkaillaan sitä, minkälaisina hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden merkitykset näyttäytyvät kouluympäristössä sekä minkälaisia askeleita suomalainen peruskoulu on ottanut koulumaailman moniammatillistuksessa useiden eri yksilön ja yhteisön hyvinvointia tukevia toimijoiden toimintakentäksi. Kolmannessa osassa luodaan katsaus hyvinvointiohjaajan työhön, sen erilaisiin tasoihin – ideaaliseen, menetelmälliseen ja käytännön tasoihin – sekä työtä ohjaaviin tekijöihin ja aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Neljäs osa esittelee tutkimuksen toteutusta esitellen tutkimustehtävän ja -kysymykset sekä havainnollistaa käytettyjä opinnäytetyössä käytettyjä tutkimus-, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Tutkimus päättyy aineistosta saatujen tulosten esittelyyn sekä tuloksista johdettuihin päätelmiin ja pohdintaan.

Opinnäytetyöstä saadut tulokset osoittavat, että hyvinvointiohjaajat työskentelevät koululla monenlaisissa tehtävissä. Oppilaiden vastauksissa korostuvat hyvinvointiohjaajien toteuttama yksilöllinen työ sekä koulun käytävälle jalkautuva työ. Koulussa paikalla olevan, kiireettömän aikuisen läsnäolo koetaan tärkeäksi ja hyvinvointiohjaajaa kuvaillaan oppilaiden tarpeisiin vastaavana, matalan kynnyksen tukena ja koulun turvallisena aikuisena. Tuloksissa nousee vahvasti esiin hyvinvointiohjaajan yhteisöllisyyttä tukeva työ: oppilaiden ryhmäytymisprosessin tukeminen, koulun ilmapiiriin vaikuttaminen sekä hyvinvointiohjaajan tekemä työ kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi. Opinnäytetyössä saatujen tulosten mukaan hyvinvointiohjaajan merkitys korostuu yksilöiden kannalta erityisesti oppilaiden positiivisen mielenterveyden tukijana.

Hyvinvointiohjaajien työnkuvaan verrattavissa työtehtävissä koulun ja sen oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä toimii ammattilaisia useilla eri nimikkeillä, joista koulunuorisotyöntekijä ja hyvinvointiohjaaja ovat yksi monista. Tulosten viesti on vahva: koulumaailmassa tapahtuvien ilmiöiden havaitsemiseen ja niihin puuttumiseen tarvitaan aikuisia, joilla on aikaa pysähtyä ja kuulla lapsia ja nuoria – olipa kyse millä ammattinimikkeellä koulun arkeen jalkautuvasta ammattilaisesta tahansa. Joensuulaiskouluissa nämä arjen sankarit tunnetaan *hyviksinä*.

2 KOULU KASVUYMPÄRISTÖNÄ

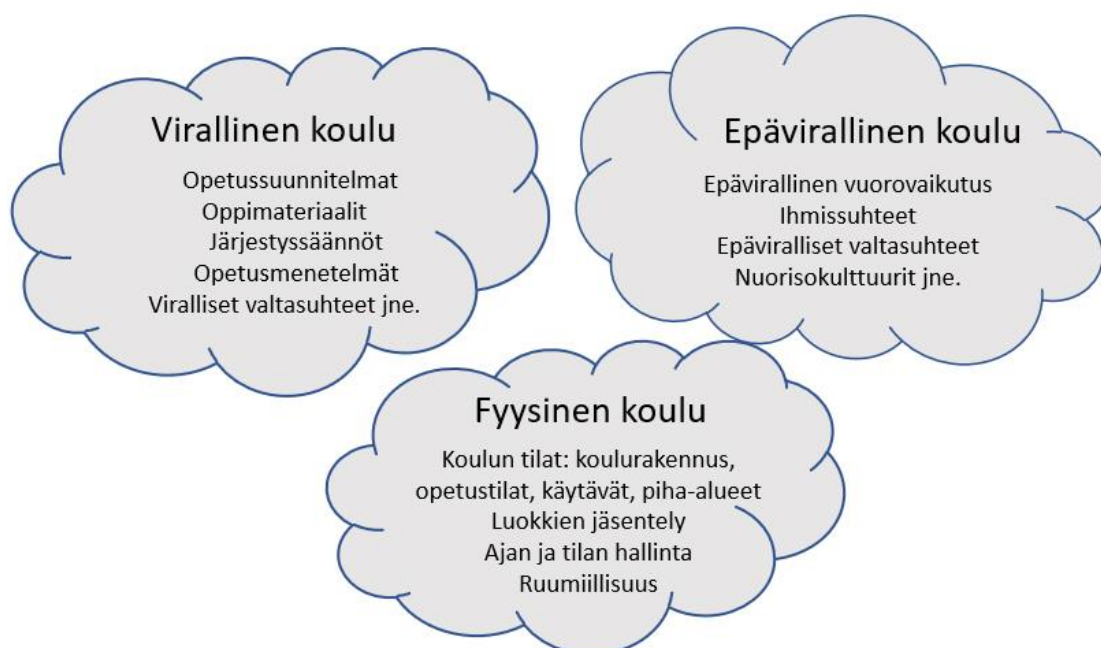
2.1 Virallinen ja epävirallinen koulu kasvuympäristönä

Nuoruutta pidetään elämänvaiheena, jossa korostuvat fysiologiset, psykologiset ja sosiaalsiin suhteisiin liittyvät muutokset. Yläkouluiässä olevan nuoren keho ja mieli käyvät läpi suuren mullistuksen. Tunteiden kirjo on suuri ja tunteet esiintyä ennenkokemattoman voimakkaina. Kyseinen ikävaihe on tyypillisesti haasteellinen niin nuorelle itselleen kuin tämän lähipiirille ja kouluympäristöllekin. Yläkouluikäisten kanssa työskentelevät aikuiset ovatkin tekemisissä hyvin herkän ikävaiheen kanssa, jossa nuoren kasvun tukeminen on tärkeää. (Pulkkinen & Kanervio 2014, 144, 146.) Nuoruus on ajanjakso, jota on usein pidetty merkitsevän epävakauden ja haavoittuvuuden lisäksi epärationaalista riskinottoa ja riskeille alttiiksi asettumista. Nuoruutta värittävät erilaiset merkitävät siirtymävaiheet, jotka liittyvät usein koulutukseen, työhön ja perhe-elämään ja joissa nuoren uskotaan usein vaativan erityistä suojelua ja ohjausta. Nuoruuteen elämänvaiheena liitetään erilaisia odotuksia elämäkulusta, vaikka kaikki nuoret eivät mukaudukaan helposti yhteiskunnallisesti onnistuneisiin mallitarinoinhin nuorten erilaisista taloudellisista, etnisistä, terveydellisistä ja sosiaalisista lähtökohdista johtuen. (Kiilakoski & Honkatukia 2018, 69.) Koulun tehtävänä on luoda ilmapiiriltään sellainen toiminta- ja kasvuympäristö, jossa nuori uskaltaa ja hänellä on lupa olla nuori, oma haavoittuva ja kesken-eräinen itsensä (Pulkkinen & Kanervio 2014, 146).

Kun puhutaan suomalaisesta koulusta, tarkoitetaan tavanomaisesti suomalaista perusopetusta. Perusopetus toimii koulutusjärjestelmän kivijalkana osana esiopetuksessa alkavaa koulutusjatkumoa: sen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus laajaan yleissivistyksen perustan muodostumiseen, oppivelvollisuuden suorittamiseen, omien vahvuuksien löytämiseen sekä tulevaisuuden rakentamiseen oppimisen keinoin. Perusopetuksen tehtävä on moninainen, ja sitä voidaan tarkastella useiden eri näkökulmien, kuten opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän tulokulmasta. (Opetushallitus 2014, 18.) Suomessa annettavaa perusopetusta ohjaavat vahvasti paikalliset opetussuunnitelmat ja niiden taustalla olevat opetussuunnitelmien perusteet, jotka ovat valmistuneet vuonna 2014 ja otettu porrastetusti käyttöön kouluissa vuosien 2016–2019 aikana (Opetushallitus 2022a).

Suomalaisen koulun toiminta perustuu vahvasti sen opetus- ja kasvatustyön taustalla oleviin arvoihin, joilla ymmärretään olevan vahvoja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Monet koulun arvot ovat luonteeltaan enemmän arvostuksia, joista puhutaan eräänlaisina kohdearvoina ja jotka suuntautuvat usein konkreettisiin sisällöllisiin kohteisiin, oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksien opetussuunnitelmallisiin sisältöihin. Nämä arvostukset tyypillisesti seuraavat aikansa yhteiskunnallisia kehityksiä ja muuttuvat niiden mukana: ne voivat liittyä esimerkiksi tietoihin ja taitoihin, taiteeseen, terveyteen, teknologiaan, ympäristöön tai toimintatapoihin. Siksi koulun kehittämistarpeisiin on reagoitu tekemällä ajansaatossa merkittäviäkin muutoksia perusopetuslakiin ja opetussuunnitelmiin sekä kehittämällä kouluja paikallisesti. (Launonen & Pulkkinen 2004, 5, 13, 16.)

Perinteisesti koulu nähdään oppimisen kautta paikkana, jossa pyritään siirtämään säilyttämisen arvoiset tiedot ja taidot nuorelle sukupolvelle. Mutta mikäli koulu nähdään vain oppimisen ja opiskelun paikkana, jäävät usein hahmottomatta muut tavat, joilla koulu kiinnittyy nuorten arkeen, sillä koulu on usein enemmän kuin mitä sen nähdään olevan. (Kiilakoski 2014, 9.) Kiilakoski (2014, 28) kuvaa koulua yhteiskunnallisena instituutiona, joka pitää sisällään useita tasoja sen lisäksi, että se on selkeästi oppimisen ja kasvamisen paikka, joka näyttäytyy opetussuunnitelmina, oppikirjoina, koulutuspolitiikkana, opetuksena, arviointina ja opetusmenetelminä, jonka vuoksi tätä tasoa kutsutaan viralliseksi kouluksi (kuva 1).



Kuva 1. Koulun kolme tasoa (Kiilakoski 2014, 28; Pulkkinen & Kanervio 2014, 144)

Toinen, epävirallisen koulun taso (kuva 1), jää Kiilakosken (2014, 28) mukaan paitsioon huomion keskittyessä usein siihen tasoon, jossa koulu nähdään oppimisen ja kasvamisen paikkana. Epävirallinen koulu kuvautuu nuorisokulttuurisena ja vertaislatautuneena tilana, jossa nuoret kohtaavat satoja muita nuoria ja ovat tekemisissä myös sellaisten ikäryhmäläistensä kanssa, joiden seura ei voi valita. Koulussa oleminen on tulemista osaksi ryhmää, jonka muotoutumiseen nuoret eivät voi vaikuttaa. Toisinaan koulu mahdollistaa pitkiäkin ystävyysuhteita, toisaalta taas se voi tarkoittaa neuvottelua tai kamppailua osana koulussa vallitsevissa, nuorten välisissä hierarkioissa sekä sellaisten ikätovereiden kohtaamista, joita yksittäinen nuori haluaisi vapaa-aikanaan karttaa. (Kiilakoski 2014, 28.) Kolehmainen ja Lahtisen (2014, 55) mukaan epävirallisella koululla tarkoitetaan kaikkea virallisen koulun ohessa oppitunneilla ja niiden ulkopuolella tapahtuvaa epävirallista vuorovaikutusta, toimintaa ja nuorisokulttuuria, jossa asiat tapahtuvat spontaanisti ja ennakoimattomasti. Epävirallisen koulun ansiosta nuoret oppivat koulussa paljon asioita, joita ei ole määritetty tavoitteeksi virallisesti (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 55). Näiden kahden tason lisäksi virallisesta ja epävirallisesta koulusta tulee erottaa kolmas taso, fyysinen koulu (kuva 1). Se käsittää koulurakennuksen ja arkkitehtuurin, luokkien jäsentelyn, ajan ja tilan hallinnan sekä luokan järjestelyn lisäksi oppilaiden ruumiillisuuden. (Pulkinen & Kanervio 2014, 144).

Perusopetuksen tarkoituksena on kartuttaa oppilaiden inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka muodostuvat ihmisten välisissä yhteyksissä, vuorovaikutuksessa olemisessa ja luottamuksen rakentumisesta. Näiden yhteinen merkitys yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin kehittäminen ja edistäminen ehkäisemällä eriarvoistumista, epätasa-arvoa ja syrjäytymistä. (Opetushallitus 2014, 18.) Launonen ja Pulkinen (2004, 16) puhuvat yhteisestä vuorovaikutuksesta eräänlaisena koulujen toisenlaisten arvostuksien lajina, jonka voidaan katsoa linkittyvän nimenomaan epäviralliseen kouluun. Koulun arvomaailmassa erilaiset eettiset ja sosiaaliset ihanteet vaikuttavat ihmissuhteisiin ja organisoivat koulun arjen sosiaalista todellisuutta. Tällaisiksi eettisiksi ihanteiksi katsotaan esimerkiksi ystävällisyys, rehellisyys, luotettavuus ja suvaitsevaisuus, jotka ovat arvostuksina erilaisia kuin aiemmin mainitut asiasisältöihin liittyvät arvostukset. Kasvatuksen ihanteita pidetään tärkeinä arvoina, sillä hy-

vinvointi on usein riippuvaista eettisten ihanteiden asemasta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 16.) Yksi perusopetuksen arvoperusteista on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Se tiedostaa, että jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat toisinaan väistämättömiä kasvussa kohti ihmisyyttä, mutta korostaa sivistykseen kuuluvia taitoja, joiden avulla ristiriitoja voidaan käsitellä eettisesti ja myötätuntoisesti. (Opetushallitus 2014, 15.)

2.2 Hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden merkitys kouluympäristössä

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, jonka mukaan jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään ja kuinka jokaisella on oikeus kasvaa ja varttua kouluympäristössä ihmisenä ja täysiarvoisena yhteiskunnan jäsenenä. Kasvun tueksi oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kuunnelluksi ja arvostetuksi tulemisen kokemusten lisäksi kokemuksia siitä, että kasvuympäristössä välitetään hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan. (Opetushallitus 2014, 15.) Kiilakoski (2014, 45–46) muistuttaa tämän lapsi- ja nuorisokeskeisyyden sivuuttamisen seurauksista kouluyhteisössä. Koulun toteuttaessa ainoastaan opetustehtävää ja yhteisössä jäsenenä olemisen perustuessa ainoastaan suorittamiseen haastetaan kasvuyhteisön mahdollisuudet yksilön samanaikaiselle oppimiselle ja toimimiselle, jolloin jäljelle jää helposti vain suorittamista – jolla puolestaan on omat negatiiviset vaikutuksen kouluhyvinvointiin ja haluan olla koulutilassa. Vuorovaikutuskulttuureilla, osallistumisen mahdollisuuksilla, palvelujen tarjonnalla ja yksilöiden toimintamahdollisuuksilla on vaikutusta koulukulttuurin ja yhteisön rakentumiseen. (Kiilakoski 2014, 45–46.) Osin tästä syystä koulun rooli nuorten kasvuympäristönä voidaan nähdä hyvin moninaisena ja ristiriitaisena. Myöhäismodernissa yhteiskunnassa nuorilta vaaditaan joustavuutta, kommunikatiivisuutta ja kykyä erilaisissa ryhmätilanteissa toimimiseen, mutta samanaikaisesti koulumaailma varustaa nuoria rutiininomaisellakin tiedolla ja käyttäytymisvalmiuksilla. (Soanjärvi 2011, 28.)

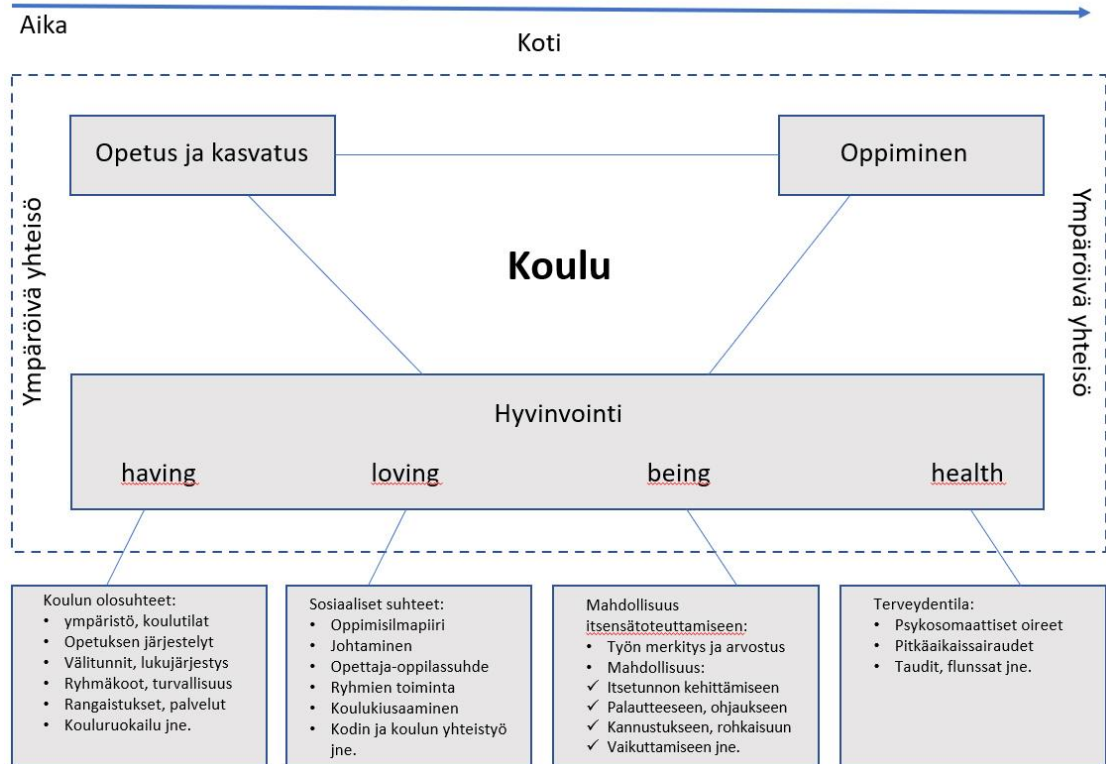
Vaikka suomalainen koulu on menestynyt kansainvälisissä tutkimussaavutusvertailuissa hyvin, kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden sosiaalisia taitoja mittaavat mittarit kertovat toistuvasti toisenlaisia tuloksia (Launonen & Pulkkinen 2004,

5). Tästä syystä hyvinvoinnin tukeminen on monisyinen ja käytännössä monen eri kouluympäristössä tapahtuvan toimenpiteen taustalla oleva tavoite. Hyvinvoinnin tukeminen tukee myös koulun tavoitteita, sillä hyvinvointi kytkeään oleellisesti oppimiseen. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 18) tuovat esiin kouluympäristön suuren vaikutuksen oppilaiden hyvinvointiin, koska siellä oppijat viettävät suuren osan päivästänsä. Hyvinvointia voidaan opettaa kuten muitakin oppiaineita: tukien ja antaen sellaisia taitoja ja kykyjä, jotka antavat oppilaille mahdollisuuksia eheään kasvuun ja kehitykseen kohti aikuisuutta. Oppilaiden hyvinvoinnilla ja hyvällä koulumenestyksellä nähdään olevan monenlaisia yhteyksiä: oppilaan hyvinvoinnin tason nähdään liittyvän oppilaan arvosanoihin ja lisäävän korkeampaa itsekontrollia ja oppilaiden sitoutumista kouluun. Lisäksi sillä nähdään olevan vaikutuksia koulukäyttäytymiseen ja hyvinvointia tukevien ihmissuhteiden luomiseen koulumaailmassa. (Avola & Pentikäinen 2019, 30–31.)

Koulu yhteisön hyvinvointia voidaan mitata koulun hyvinvointimallilla (ks. kuva 2). Konun (2002, 43–44) väitöskirjassaan luoma koulun hyvinvointimalli pohjautuu Allardtin (1976) sosiologiseen teoriaan, joka on kehittynyt koulua ja kouluterveyttä koskevasta kirjallisuudesta. Mallin mukaan oppiminen ja oppimistulokset ovat yhteydessä sekä opetukseen ja kasvatukseen että hyvinvointiin. Hänen mukaansa kotikasvatuksella on perustavanlainen merkitys lapsen ja nuoren elämässä, mutta kouluhyvinvointia tarkastellessa varsinainen kiinnostus kohdistuu kouluun. Kouluhyvinvoinnin käsitteen Konu on jakanut oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna neljään osa-alueeseen, jotka ovat koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*). (Konu 2002, 43–44.)

Kuivakankaan ja Keskinen (2012, 123) mukaan kouluun sijoittuvissa tutkimuksissa oppilaiden hyvinvoinnin tarkastelu on nykypäivänä keskittynyt kouluviihtyvyyden ja usein koulumenestyksen väliseen tarkasteluun.

Hyvinvointi koulussa



Kuva 2. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2022, 44)

Oppimisen tutkimus on niin ikään siirtynyt tarkastelemaan oppimisen prosesseja aiempaa monitahoisemmin ja kokonaisvaltaisemmin, joissa aiemmin oppimiseen liitettävien tietojen ja taitojen karttumisen lisäksi tunnistetaan oppimista inhimillisenä kasvun prosessina. Kouluissa hyvinvointi rakentuu pitkälti pedagogisiin prosesseihin kokonaisuutena, johon kuuluu koko kouluyhteisön hyvinvointi ja jossa pedagogista hyvinvointia rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kuivakangas & Keskinen 2012, 123.) Koska hyvinvoinnin tukeminen on luonteeltaan ennaltaehkäisevää työtä, nivoutuvat hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukeminen usein yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Perinteisemmässä lähestymistavassa hyvinvointia on määritelty jakamalla se fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin ja tarkastelun alaisina ovat tyypillisesti olleet hyvinvoinnin kielteiset ilmiöt. Hyvinvointitutkimuksen voidaankin sanoa yleistyneen perinteisestä lähestymistavasta kohti lähestymistapaa, joka tarkastelee hyvinvointia entistä kokonaisvaltaisemmin ja eri näkökulmia yhdistäen. (Pietarinen ym. 2008, 55–57.)

Koulumaailmassa omien valintojen ja ratkaisujen tekeminen sekä oman työn hallinta lisäävät opiskelumotivaatiota ja auttavat myönteisten opiskelustrategi-

oiden kehittämisessä, mitkä puolestaan tuottavat kouluviihtyvyyttä. Koulumotivaatio voi kärsiä, mikäli nuorella on vain vähän mahdollisuuksia hallita omaa työtään tai tehdä oma valintoja koulun arjessa. Mitä enemmän nuori kokee voivansa vaikuttaa asioihin, sitä sitoutuneempi hän on suhteessa koulun toimintaan. Hyvä motivaatio tuottaa suoraan pedagogista hyvinvointia, sillä hyvä motivaatio saa yksilön tavoittelemaan tiettyjä tavoitteita. (Juvonen 2008, 79–80.) Yhdessä hyvinvointi, kouluviihtyvyys, motivaatio, osallisuus ja yhteisöllisyys ruokkivat toinen toisiaan ja kulkevat tiiviisti käsikädessä toistensa kanssa yhtenä suurena kokonaisuutena. Koulu yhteisö on nuoren kasvu ympäristö, jossa nuorta tuetaan aikuiseksi kasvamisen haasteissa ja jossa nuorella on oikeus tulla kuulluksi. Oppilaiden osallisuutta yhteisön toiminnassa ja hyvinvoinnin rakentamisessa halutaan painottaa ja antaa oppilaille mahdollisuus vastuun kantamiseen omasta ja yhteisestä työstä. (Pesonen ym. 2019, 10–11.)

Kouluhyvinvoinnissa ja sen tukemisessa tärkeimpänä pidetään oppilaan itsensä näkemystä koulunkäynnin sujumisesta. Fyysisiä kouluhyvinvoinnin tekijöitä voivat olla muun muassa koulun turvallisuus ja ympäristötekijät, rakenteellisina tekijöinä taas koulun säännöt, tavat ja arvot. Oppilaaseen ja tämän perheeseen kiinnittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan koulumenestys, viireystila ja vanhemmilta saatu tuki. Merkittävimmiä tekijöiksi voidaan kuitenkin nähdä koulun sosiaaliset tekijät eli vuorovaikutussuhteet ja oppilaan kokemus kuulumisesta osaksi koulua. (Lamminen 2019.) Perusta aikuisiän henkilölle hyvinvoinnille rakennetaan jo lapsuudessa ja nuoruudessa, sillä hyvinvovasta nuoresta kehittyy todennäköisimmin myös hyvinvoiva aikuinen ja tämän prosessin tukemisessa kouluilla on iso ja tärkeä rooli, tavoittavathan koulut lähes kaikki yhteiskunnan lapset peruskoulujen luokilla 1.–9. ja suurimman osan ikäluokkien edustajista myös jatkokoulutuksessa (Leskisenoja & Sandberg 2019, 20).

2.3 Koulun muutos moniammatillisen hyvinvointipalveluiden kentäksi

Seuraavassa tarkastellaan koulua niiden *hyvinvointitehtävän* näkökulmasta. Koulujen hyvinvointitehtävän tavoitteena on tukea oppilaan hyvää oppimisen, fyysisen ja psyykkisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistymistä ja ylläpitämistä sekä näiden asioiden edellytyksiä vahvistavan toiminnan mahdollistaminen kouluympäristöissä. Työssä ensisijaista on lapsen ja nuoren etu ja

hänen hyvinvointinsa edistäminen (Laitinen ym. 2020, 34) sekä turvallisen ja mielekkään kasvu- ja oppimisympäristön luominen, jossa kaikilla yhteisöön kuuluvilla on mahdollisuus voida hyvin (Wallin 2011, 106).

Koulun hyvinvointitehtävän ja kouluhyvinvoinnin muutoksen taustalla voidaan pitää koulumaailman sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvien tarpeiden muuttumista. Kirkon pitkään järjestämästä opetuksesta tultiin 1900-luvulle, jonka alussa pidettiin tärkeänä turvata mahdollisimman monelle lapselle koulunkäynnin edellytykset, vaikkakin kouluttautuminen oli vielä tuolloin vahvasti kytköksissä perheiden taloudellisiin mahdollisuuksiin ja asuinpaikkaan, sillä maaseudulla asuvat lapset pääsivät harvoin etenemään koulutuksessa. Koulun tarjoaman sosiaalisen, fyysisen ja materiaalisen tuen lisääntyessä kouluissa alettiin esimerkiksi tarjota kouluruokaa, tarkastaa ja kehittää oppilaiden terveydentilaa kouluterveydenhuollollisin menetelmin sekä majoittaa oppilaita asuntoloissa ja avustaa vaatetukseen liittyvissä asioissa. 1960–1970-luvuilla koulumaailma kehittyi tavoittelemaan kaikkien koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja yhtenäisen peruskoulun suunnittelussa korostuivat voimakkaasti sosiaalinen kehitys, lasten oikeudet sekä yhteiskunnallinen kasvatustarve, joiden tavoitteena oli tuottaa hyvinvoiva, tasapainoinen ja -arvoinen nuoriso. Opettajien rooli koulun ainoana asiantuntijoina hiipui ja koulujen toimintaympäristöt alkoivat moniammatillistua ja sosiaaliset ja oppimista tukevat tukitoimet monipuolistua. (Wallin 2011, 33–36.)

2000-luvulle tullessa koulumaailman koulutuspoliittiset tavoitteet ovat hyvinvointi, kansainvälisyys, tuottavuus ja innovatiivisuus. Nykyaikainen koulu on vahvistunut yhteisöksi, joka tukee oppilaiden monimuotoista ja kriittistä oppimista globaaleissa toimintaympäristöissä. (Wallin 2011, 36.) Koulutuksesta on tullut yhteiskunnallisessa kehityskulussa edellytys sille, että nuori voi kiinnittyä myöhemmin entistä vahvempaa osaamista vaativaan työelämään. Yksilön kohdalla se tarkoittaa veloitetta itsensä osaamisensa kehittämiseksi samaan aikaan, kun julkiselle vallalle asettuu vastuu tukea puolestaan yksilöä. (Kivijärvi ym. 2022, 75.) Samalla koulujen hyvinvointitehtävän painopiste on koulumaailman kehityksessä siirtynyt syrjäytymisen ehkäisystä selviytymisen ja osallisuuden tukemiseen, joista on muodostunut kiinteä ja oleellinen osa koulujen työtä. Sosiaalipedagoginen ja yhteisöllinen ulottuvuus koulujen toimin-

nassa on lisääntynyt ja ammattikuntien rajojen hämärtyminen ja moniammatillisten verkostojen vakiintuminen kouluille tavoittelevat mahdollisuutta auttamiseen matalalla kynnyksellä. (Wallin 2011, 36.)

Nykyaikainen koulu on useiden eri ammattilaisten työyhteisö, joiden läsnäololla pyritään monin erilaisin tavoin vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin sekä kehittämään koulun toimintaa. (Kiilakoski 2014, 8.) Kiilakoski (2014, 29) kuvaa koulua tilana, joka tuo nuoret hyvinvointipalveluiden ääreen. Se on paikka, jossa nuoret kohtaavat palvelujärjestelmän koululääkäreineen, koulupsykologeineen, kuraattoreineen, koulunkäynnin ohjaajineen, erilaisine temp-paajineen ja mentoroijineen sekä tietenkin nuorisotyöntekijöineen, jotka ovat omalta luomassa palvelujen laadun ja saatavuuden kautta nuorten näkemyksiä hyvinvointiyhteiskunnan huolenpidosta. Koulu on pienoisyhteisö, jossa nuoret oppivat tiedollisesti ja kokemuksellisesti toimimaan demokraattisesti toimivassa ympäristössä. Kasvuyhteisönä koulu pyrkii tukemaan nuoria yksilöinä ja osana yhteisöä. (Kiilakoski 2014, 29.) Osa oppilaista selviää kouluympäristössä itsenäisesti, osa tarvitsee tukitoimia oppimisen helpottamiseksi: tukea tarvitaan koulunkäynnin arkeen kuin elämäntilanteeseen ylipäättään (Pulkinen & Kanervio 2014, 151–152). Tämä on aiheuttanut sen, että moniammatillisen yhteistyökulttuurin tarve kouluissa on lisääntynyt. Uudet haasteet ovat niin koulun sisäisiä kuin ulkopuolelta yhteiskunnasta tulevia ja ne haastavat kouluja muuttamaan ammattien työnkuvia, luomaan uusia toimintamalleja, tietoa ja innovaatioita ja ylittämään perinteisiä organisaatioiden ja tiedonalojen rajoja. Viimevuosina lasten ja nuorten parissa toimivat ammattilaiset ja institutiot ovat kuitenkin hakeutuneet yhteistyöhön toteuttamaan yhteistä tavoitetaan, lasten ja nuorten kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista. Ilman tätä moniammatillista yhteistyötä koulun olisi yksin lähes mahdotonta vastata oppilaiden nykyisiin ja tuleviin oppimisen ja kasvamisen tarpeisiin. (Pohjola 2010, 1–2.) Joensuussa koulun arkea pyritään tukemaan yhteisöllisen oppilas-huollon rakenteilla hyvinvointilähtöisesti ja yli hallintokuntarakenteiden: tavoitteena on mielekäs tekeminen koulunkäynnin ohella, jossa lapset ja nuoret pääsevät osallistumaan koulun arjen ja viihtyvyyden kehittämiseen. Tässä arjessa koulunuorisotyöllä ja hyvinvointiohjaajilla on oma roolinsa oppilaiden arjessa. (Erola 2021a; Erola 2021b.)

2.4 Koulu oppilaiden hyvinvoinnin tukijana

Kouluyhteisön arjessa opetus ja hyvinvointia tukemaan syntynyt oppilashuolto kulkevat rinta rinnan. Opetushallituksen (2022d) mukaan oppilashuollon käytännön toteuttaminen kuvataan koulukohtaisissa oppilashuoltosuunnitelmissa. Oppilashuoltoon sisältyvät paitsi suunnitelman mukainen oppilashuolto, myös oppilashuollon palvelut, joita ovat koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2016, 359). Oppilashuollosta on tullut luonteeltaan yhteisöllistä: yhteisöllinen työ on luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja pitkällä aikavälillä sen ajatellaan vähentävän myös yksilökohtaisen tuen tarvetta, sillä sen keinoin pyritään edistämään koko yhteisön hyvää vuorovaikutusta ja vahvistamaan yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta. Ahtola (2016, 13) kuvailee yhteisöllisen oppilashuollon pyrkivän edistämään kouluyhteisössä sen arjessa elävien jäsenten oppimista, hyvinvointia ja terveyttä sekä lisäämään heidän sosiaalista vastuullisuuttaan, vuorovaikutustaan ja osallisuuttaan. Se tähtää lisäksi terveellisen, turvallisen ja esteettömän oppimisympäristön tarjoamiseen. Kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen ja ongelmien ehkäiseminen ovat kuuluneet niin lakitekstiin kuin koulun arkeen jo pitkään, mutta syksyllä 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki teki yhteisöllisen oppilashuollon vahvasta painotuksesta yhden lain keskeisimmistä sisällöistä.

Vauhkonen (2019, 9) kuvaa lapsen ja nuoren koulupolkua kannattelevaa tukirakennetta laajaksi verkostoksi, jossa eri toimijoiden toimet näyttäytyvät voimakkaasti keskinäisriippuvaisina prosesseina. Toimijoista muodostuva verkosto muodostaa lapsen ja nuoren hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen mahdollistavan systeemin, joka on alati muuttuva. Vauhkonen muistuttaa, että toimijat eivät yksin automaattisesti synnytä hyvää kokonaisuutta, vaan toimijoiden välille tarvitaan vuorovaikutusta ja keskeistä luottamusta toimia lapsen ja nuoren parhaaksi. (Vauhkonen 2019, 9.) Ahtolan (2016, 14) mukaan hyvinvoinnin ja mielenterveyden arvo ymmärretään yhteiskunnassa entisaikoja paremmin. Yhteiskunnan muuttuessa ja ymmärryksen lisääntyessä on muuttunut myös käsityksemme siitä, mihin koulun pitäisi kasvatustyössään keskittyä ja pyrkiä vaikuttamaan.

Leskisenoja ja Sandberg (2019, 21–23) listaavat positiivisen koulukulttuurin peruslähtökohdiksi hyvinvoinnin merkityksen ymmärtämisen toimivan ja tehokkaan kouluyhteisön taustatekijänä. Sen lisäksi positiivisessa koulukulttuurissa tulisi pyrkiä keskittymään kussakin yksilössä olevaan potentiaaliin ja hyvään sekä panostamaan laadukkaisiin ihmissuhteisiin. Oppilaskeskeinen työskentely vaatii luopumista opettajajohtoisesta ja oppikirjaan sidotusta oppimiskäytöksestä ja ottamaan käyttöön toiminnallisia ja yhteisöllisyyttä tukevia työtapoja, jotka liittyvät juuri nuorten omaan kokemusmaailmaan ja mielenkiinnonkohteisiin. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 21–23.) Vitikan (2010, 26) mukaan kouluissa on herätty huomaamaan, että pedagogiset prosessit ovat oppijan kannalta koulussa tapahtuvaa koulutyötä ja oppimista laajempia ja että oppimista, opiskelua ja opetusta tapahtuu myös muissa oppimisympäristöissä, harrastuksissa, kerhoissa ja kavereiden kanssa, joihin myös internet on tuonut oman uuden ulottuvuutensa. Vaikka koulujen hyvinvointitoimenpiteitä kohdennetaan usein tiettyihin nuorten ryhmiin, nähdään ne entistä vahvemmin tarpeellisina kokonaisille ikäluokille (Kivijärvi ym. 2022, 75). Onhan koulujen hyvinvointitehtävä luonteeltaan ennaltaehkäisevää ja yhteisöllistä, ja sen tarkoituksena rakentaa koko yhteisön vuorovaikutusta ja välittämisen ilmapiiriä luoden yhteisön, jossa kaikki haluavat kasvaa ja toimia (Wallin 2011, 106–107). Sitä paitsi koulu tavoittaa koko ikäluokan, jonka toimintaa ja pärjäämistä se pystyy tukemaan. Siitäkään huolimatta koulun hyvinvointitehtävää ei ole yhteiskunnassamme normitettu, vaan sitä tulkitaan kunta-, koulu- ja mahdollisesti myös tilannekohtaisesti ja monin eri lähtökohdin (Kivijärvi ym. 2022, 75, 76).

3 HYVINVOINTIOHJAAJANA KOULUN YMPÄRISTÖSSÄ

3.1 Kouluhyvinvointia tukeva ohjaus Joensuussa

Joensuussa hyvinvointiohjaajan työnkuva Joensuun kaupungin ja Suomenkin mittakaavassa on tässä muodossaan uutta. Ensimmäiset hyvinvointiohjaajat aloittivat työnsä neljässä Joensuun kaupungin koulussa vuonna 2019 (Lappalainen 2019). Lukuvuonna 2021–2022 hyvinvointiohjaajia toimi kahdeksassa eri joensuulaiskoulussa. Yhdessä kouluista hyvinvointiohjaaja toimii nimekkeellä koulukoutsi, koska sen ajateltiin olevan helpompi ammattinimike lapsille (Lappalainen 2019).

Joensuun kaupungin hyvinvointipedagogi Mikko Vauhkonen (2019, 2) taustoit-
taa hyvinvointiohjaajien työnkuvan syntyneen tilanteeseen, jossa yhteiskun-
nallinen muutosvauhti on ollut valtavan nopeaa. Muutoksen yhteydessä las-
ten, nuorten ja perheiden arjessa on alkanut esiintyä monimuotoisia ilmiöitä,
joilla ei tyypillisesti ole ollut erotettavissa selkeää alkua eikä päätepistettä. Tä-
män vuoksi ilmiöiden juurisyiden hahmottaminen ja niihin vaikuttaminen on
osoittautunut haastavaksi. (Vauhkonen 2019, 2.) Koulun ja varhaiskasvatuk-
sen arjessa havaitut ilmiöt ovat Vauhkonen (2019, 4) mukaan näyttäneet eri
tavoin muun muassa koulupoissaoloina, jaksamisen pulmina, puutteellisena
koulumotivaationa, haastavana käyttäytymisenä, aggressiivisuutena, tunne-
kuohuina ja monenlaisina mielialahäiriöinä kuten masennuksena ja ahdistuk-
sena sekä toisinaan puuttuvina arjenhallinnan taitoina, tunnetaitoina ja sosiaa-
lisina taitoina. Arkea ovat värittäneet usein akuutteina ja yllättävinä esiintyvät
tilanteet, kiusaamisilmiöt ja pulmat luokan ilmapiirissä sekä se, että hiljaisem-
mat ja näkymättömämmät hahmot ovat usein jääneet yhteisössä vaille riittä-
vää huomiota. Haasteita ovat voineet tuoda kodin ja koulun väliset näke-
myserot tai esimerkiksi se, ettei perheellä välttämättä ole ollut voimia, kykyä
tai halua lähteä hakemaan itse apua. Koulujen näkökulmasta monet sosiaali-
ja terveystalvet ovat voineet olla hankalasti saavutettavissa ja palvelujen
ohjautumisen piiriin ohjautuminen on saattanut olla prosessina liian pitkä. Täl-
löin nuorten haastavat tilanteet ovat saattaneet päästä usein etenemään liian
pitkälle, sillä niihin ei pystytty reagoimaan riittävän nopeasti tai monitoimijai-
sesti. (Vauhkonen 2019, 4.) Tämä johtaa ammattilaisten työajan painottumi-
seen korjaavien toimenpiteiden puolelle sen sijaan, että tukea olisi saatavilla
ennaltaehkäisevästi (Vauhkonen 2019, 16).

Lasten, nuorten, perheiden ja koulujen arjessa kohdattuihin konkreettisiin
haasteisiin on pyritty vaikuttamaan lisäämällä resursseja kouluun ennaltaeh-
käisevän ja varhaisen tuen näkökulmasta toimivia hyvinvointiohjaajia. Hyvin-
vointiohjaajien tavoitteena on lasten ja nuorten pärjävyyden ja sujuvan arjen
tukeminen toimien samalla joustavasti ratkaisukeskeisellä otteella yli perinteis-
ten toimialarajojen korostaen lasten ja nuorten näkökulmaa ja kokemusta.
Ratkaisuihin ja toimenpiteisiin päätyminen tehdään yhdessä niin, että keski-
össä on koko ajan lapsi ja perhe. (Vauhkonen 2019, 2.) Joensuussa hyvin-
vointiohjaajat toimivat osana Joensuun kaupungin hyvinvoinnin edistämisen

palveluita ja heidän työskentelykenttiään ovat joensuulaiset koulut. Hyvinvointiohjaajien eli tutummin ”hyvisten” työ kouluilla keskittyy lasten ja nuorten tukemiseen ja kiireettömään kohtaamiseen (Vauhkonen 2019, 6).

Joensuussa hyvinvointiohjaajien työn tavoitteiden toteutumista mitataan Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyissä yksinäiseksi kokevien määrällä sekä Joensuun kaupungin Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa määritellyjä mittareita (Joensuun kaupunki, Kontiolahden kunta ym. 2020, 28). Hyvinvointisuunnitelman mittareita eli indikaattoreita on yhteensä seitsemän, ja niitä ovat esimerkiksi koulukiusatuksi itsensä kokevien määrä ja kodin ulkopuolelle sijoitettujen 0–17-vuotiaiden lasten ja nuorten osuus väestöstä.

Hyvinvointisuunnitelman mukaan vuonna 2019 4.–5. luokkalaisille teetetyssä koulukiusaamista koskevassa luokkakyselyssä koulukiusaamista on kohdannut kerran viikossa Joensuussa vähintään 6,5 prosenttia oppilaista. Koulukiusaaminen on merkittävä riskitekijä ja koulukiusaamiseen puuttuminen ennaltaehkäisevästi yksi estävä tekijä, kun tarkastellaan mielenterveysongelmia ja niiden ehkäisyä. Mitä varhaisemmassa vaiheessa kiusaamiseen puututaan, on se helpompaa pysäyttää. Koulumaailmassa toinen huolestuttava, näkyvä ja vakava oire on lasten ja nuorten koulupoissaolot. Ilmiönä ne ovat paitsi hankalasti havaittavia, myös hankalasti hoidettavia. Lyhyetkin poissaolot voivat lisätä syrjäytymisen riskiä myös myöhemmin elämässä, mikäli ne muuttuvat oppilaan ongelmanratkaisumalliksi hankalissa tilanteissa, joita voivat aiheuttaa niin oppimisvaikeudet, terveysongelmat, kiusaamisesta tai esimerkiksi kotona koetuista vuorovaikutuksen ongelmista. (Joensuun kaupunki, Kontiolahden kunta ym. 2020, 6–7.)

Suunnitelman mukaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin tarpeisiin pyritään vastaamaan luomalla uusia toimintatapoja esimerkiksi Perhekeskuksen kanssa ja yhteisöllistä oppilashuoltotyötä kehittämällä. Joensuussa on käytössä Koko kylä yhdessä -toiminta, jolla tuetaan yhteisöllistä ja osallistavaa toimintaa varhaiskasvatuksessa, koulussa ja lasten vapaa-ajalla. Toimenpiteinä kiusaamisen ehkäisemiseksi kouluilla kehitetään toimintaa pitkille välitunneille, lisätään harrastetoimintaa ja perhetyötä sekä tunne- ja vuorovaikutuskasvatusta ja tur-

vataitojen oppimista. Koululaisten hyvinvointia pyritään edistämään positiivisen pedagogiikan ProKoulu- ja kiusaamisen vastaisella KiVa-kouluohjelmilla. Poissaoloihin puuttumiseksi esitetään monialaista yhteistyötä, jossa lapsen kanssa työskentelevät ammattilaiset kokoontuvat yhteen pohtimaan, millä keinoilla oppilas olisi mahdollista saattaa takaisin kouluun. Lasten harrastustoiminnan tukeminen ja mieluisaan asiaan sitoutuminen nähdään auttavana toimenpiteenä myös koulussa. Joustavan perusopetuksen menetelmät, kuten yläkoulun palkki- ja joustoluokat ovat yksi strategiassa mainituista toimenpiteistä (Joensuun kaupunki, Kontiolahden kunta ym. 2020, 14–15.)

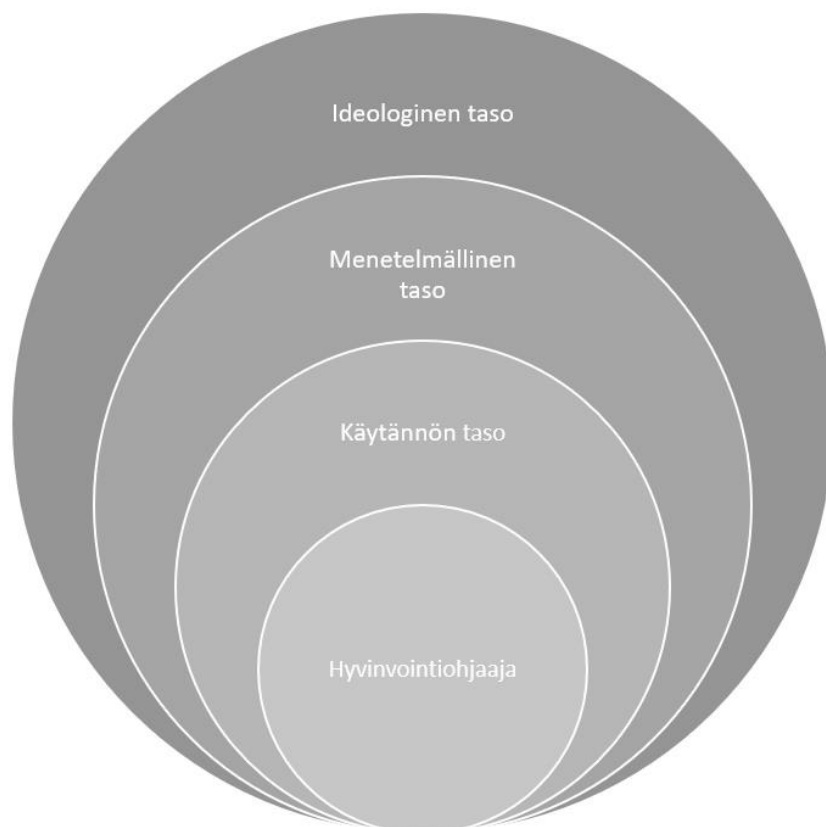
3.2 Hyvinvointiohjaajan työnkuvan ideologinen taso

3.2.1 Ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen näkökulma hyvinvointiohjaajan työssä

Olen pyrkinyt lähestymään hyvinvointiohjaajien työnkuvaa tarkastelemalla sitä kolmen eri tason eli ideologisen, menetelmällisen ja käytännön tasojen kautta (kuva 3).

Ensimmäisessä tasossa korostuvat ennaltaehkäisevä työote, varhainen tuki sekä yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tukeminen. Vauhkosen (2019, 2) mukaan hyvinvointiohjaajat toteuttavat koulujen arjessa työtään ennaltaehkäisevällä ja varhaisen tuen työotteella. Lundbom (2014, 10–11) mukaan ehkäisevä työote tarkoittaa käytännössä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa annettua ja ohjattua tukea. Sen tarkoituksena on estää erilasten ongelmien syntyminen ja varsinkin niiden syveneminen helposti saatavilla olevan tuen ja ohjauksen keinoin. Ennaltaehkäisevässä työssä työtapoja ja tukimuodon paikantamisessa oleellista on ihmisen kokonaistilanteen hahmottaminen ja ymmärrys, sillä ongelmat linkittyvät usein toisiinsa eikä yhteen asiaan keskittyminen usein auta ratkaisemaan kokonaistilannetta.

Ennaltaehkäisevä työn luonne perustuu tavallisesti aina oletamaan, että sen avulla voidaan saavuttaa ja tehdä pysyväksi yhteistä hyvää ja hyvinvointia. Ehkäisevä työ mielletäänkin työksi, jota tehdään parantamalla arkea ja ehkäisemään ongelmien syntyä varhaisessa vaiheessa edistäen siten hyvinvointia. (Kuivakangas & Koskinen 2012, 123–124.)



Kuva 3. Hyvinvointiohjaajan työn ideologinen, menetelmällinen ja käytännön taso.

Hyvinvoinnin edistäminen perustuukin niiden olosuhteiden tukemiseen, joiden avulla nuori ei joudu ongelmiin, vaan ongelma tai pulma pyritään havaitsemaan jo ennen sen varsinaista ilmentymää puuttamalla mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tilanteen kehitykseen. Ennaltaehkäisevä työ perustuu haasteiden varhaiseen ennakoimiseen ja riskien tunnistamiseen ja esimerkiksi työn peruskuvaan kuuluukin tukeminen erityisesti elämän käännekohdissa ja vahvistaen sosiaalisesti ja henkisesti paitsi ryhmiä, myös yksilöitä. (Kuivakan- gas & Keskinen 2012, 123–124.) Tästä esimerkkinä voivat olla esimerkiksi ni- velvaiheen tuki esimerkiksi uuteen alakoulusta yläkouluun tai kokonaan uu- teen oppilaitokseen siirryttäessä. Koulussa tehtävää nivelvaiheen työtä kuva- taankin sosiaalipedagogiseksi työksi, jonka näkökulmasta kasvun ja kasvatuk- sen ilmiöt tulisi pyrkiä huomioimaan osana sosiaalista ja kulttuurista elämisto- dellisuutta (Nikoskinen 2012, 55). Sosiaalista hyvinvointia voidaan edistää esi- merkiksi huolehtimalla oppilaiden sosiaalisten valmiuksien tukemisesta, järjes- tämällä ryhmäytyksiä, ehkäisemällä kiusaamista sekä kannustamalla oppilaita osallisuuteen (Honkanen & Suomala 2009, 40). Ennalta ehkäiseminen voi liit- tyä myös mielenterveyden kysymyksiin, jossa ehkäiseminen voi näyttäytyä käytännössä esimerkiksi tukemisena, neuvontana, mielekkään sosiaalisen

kanssakäymisen tai ajanvietteen järjestämisenä tai ohjaamisena harrasteisiin. (Lundbom 2014, 11.)

Varhaisen tuen näkökulma liittyy läheisesti ennaltaehkäisevään näkökulmaan. Lundbomin (2014, 10) mukaan kyse on rinnakkaiskäsitteestä, jolla kuitenkin on ehkäisevää työtä neutraalimpi kaiku: hänen mukaansa varhainen tuki pitää sisällään ajatuksen siitä, ettei varhaisen tuen keinoilla pyritä varsinaisesti ratkaisemaan ongelmatilanteita, vaikka tuelle olisikin tavallisesti jokin syy. Ajatuksena on, että mitä varhaisemmin oppilaan ja perheen tuen tarve tunnustetaan ja tukea päästään tarjoamaan, sitä keveämpi ja lyhytaikaisempi tuki tavallisesti tarvitaan. Haasteiden alkaessa auttamismahdollisuudet paranevat ja tuloksien voidaan saavuttaa jo pienemmillä voimavarojen käytöllä. (Perälä, Hietanen-Peltola, Halme, Kanste, Pelkonen, Peltonen, Huurre, Pihkala & Heiliö 2015, 114.) Wallinin (2011, 101) mukaan varhaisella tuella pyritään esimerkiksi ehkäisemään lastensuojelun asiakkuuden syntymistä tarjoamalla ja kehittämällä kaikkien saavutettavissa olevia, hyvinvointia tukevia keinoja ja ennakoivan työn polkuja ja vyöhykkeitä, jolloin käytännön työhön oppilaiden kanssa voi usein kuulua niin varhaista kuin korjaavaakin tukea. Oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa pyritään siihen, että oppilaan yksilölliset tarpeet tulisivat huomioon otetuiksi ja ongelmat mahdollisimman varhain tunnistetuiksi (Honkanen & Suomala 2009, 41). Koulun aikuisten tuntosarvien kuuluisikin toimia herkästi huoleen tarttumisessa sekä asioiden puheeksi ottamisessa nuoren kanssa (Pesonen, Nurmi & Hannukkala 2019, 15).

Syvemmillä oppilashuollollisessa tukiverkostossa tarkastellaan oppilaan kasvun edistämistä, huolen havaitsemista ja varhaista tukea. Varhaisen tuen prosessi käynnistyy silloin, kun oppilaan koulunkäynnissä tai elämänkulussa havaitaan huolta herättäviä signaaleja. Prosessin tavoitteena on löytää sellaisia ratkaisuja ja keinoja, joilla voidaan puuttua oppilaan hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin, käyttäytymiseen ja oppimisen pulmiin. (Huhtanen 2007, 28–29.) Tyyppisimmät huolenaiheet liittyvät usein oppilaan psykosomaattisiin ja -sosiaaliin sekä terveydellisiin haasteisiin, jotka tulee erottaa normaaleista ikävaiheeseen kuuluvista kehityshaasteista (Honkanen & Suomala 2009, 49).

3.2.2 Yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tukeminen hyvinvointiohjaajan työssä

Yhtenä hyvinvointiin ja hyvinvoivaan yhteisöön kiinnittyvänä osana voidaan nähdä *yhteisöllisyys*, johon vaikuttavat niin elämäskulttuuri kuin elämysympäristökin (Kuivakangas & Keskinen 2012, 123). Arkisessa puheessa yhteisöllisyytenä pidetään yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka ei pääse syntymään ilman kokemusta ryhmän sisäisestä luottamuksesta ja turvallisuudesta. Yhtenä yhteisöllisyyteen vahvasti vaikuttavana asiana nähdään, että yhteisön jäsenet kokevat olevansa merkityksellisiä ja merkittäviä ihmisiä sekä yhteisön sisällä että toinen toisilleen. Yhteisöllisyyteen liittyy vahvasti yhteisöön ja sen jäsenyyteen sitoutuminen ja usko siihen, että yhteisössä jokaisen yksilön tarpeet tulisivat kohdatuiksi. Sitoutumista paikkaan ja yhteisöön vahvistuu siitä yksilön kokemuksesta, että asioihin on mahdollista vaikuttaa. (Birk 2020, 5, 12.)

Yhteisöllä tarkoitetaan tyypillisesti jonkin alueen tai asian ympärille koostuvaa, sosiaalisen rakenteen omaavaa ryhmää yksilöitä, joilla on jokin yhteinen tavoite tai tarkoitus. Pelkkä yhteisön olemassaolo ei kuitenkaan takaa yhteisöllisyyttä. (Opetushallitus 2022b.) Yhteisöllisyys saa voimaa toisensa tuntevista yksilöistä, jotka yhdessä huolehtivat ja välittävät toisistaan ja jotka jakavat keskenään samat tavoitteet, arvomaailman ja päämäärän. Yhteisöllisyys on yhteisössä hiljalleen kehittyvä ominaisuus, jota voidaan voimistaa. (Kuivakangas & Keskinen 2012, 127.) Yhteisöllisyyden syntyminen vaatii tuttuuden, luottamuksen ja välittämisen syntymistä ihmisten välille. Se ilmenee usein yhdessä viihtymisenä ja motivaationa yhdessä tekemiseen ja yhdessä olemiseen. Helpon yhteisöllisyyttä syntyykin sellaisten ihmisten välille, jotka ovat aktiivisia helposti kontaktia ottavia sekä vuorovaikuttavia. Yhteisöllisyyden syntymisen prosessia voidaan nopeuttaa ja edesauttaa yhteisöllisen tukemisen keinoin – usein puhutaan myös yhteisöllistämisestä. Sitä tarvitaan erityisesti yhteisöissä, joissa elävillä ihmisillä ei ole tarpeeksi yhdistävää nimittäjää, joka liittäisi ihmisiä luontevasti yhteen ja edistäisi heidän yhteisöllistymistään. (Birk 2020, 4.) Yksi yhteisöllisyyden perustyökaluista on ryhmäytyminen. Ryhmäyttämisen prosessissa tarkoituksena on edistää luokan oppilaiden tutustumista ja ryhmän jäsenten välistä turvallisuuden ja mukavuuden tunnetta. (Kauhanen 2011, 20.)

Koulun yhteisöllisyyttä vahvistetaan yhteisöllisen pedagogiikan keinoin. Yhteisöllisellä pedagogiikalla tavoitellaan toimivien vuorovaikutussuhteiden muodostumista mahdollistamalla oppilaiden toimimista yhdessä. Ryhmässä toimessaan yksilöt oppivat ottamaan toisia huomioon, oppivat toisiltaan, kasvavat persoonina ja tulevat hyväksytyiksi omina itsenään. Yhteisöllinen pedagogiikka pohjautuu sosiaalipedagogiikkaan, jossa haetaan pedagogisia ratkaisuja sosiaalisiin ongelmiin. Sen avulla tuetaan yksilöiden kasvua kohti aktiivista ja yhteistyökykyistä yhteiskunnan jäsenyyttä sekä tuetaan yksilöitä näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa omassa elämänsä kulussa. Sosiaalipedagoginen työ painottuu toiminnallisuuteen ja osallistamiseen, ja koulun yhteisöllisessä toimintakulttuuriin kehittämisessä koulun omaa kasvatuspotentiaalia hyödynnetään mahdollisimman paljon. Oppilas itse on aktiivinen toimija ja oman oppimisensa vastuunkantaja, kun taas kasvattaja nähdään oppilaan toiminnan tukijana ja sen mahdollistajana. Yhteisöllistä työtä toteutetaan sekä yksilöllisenä ohjauksena että yhteisöjen kasvattavaa vaikutusta työssä hyödyntäen. (Kauhanen 2011, 7.) Yhteisöllisyyden tukeminen on koulussa merkityksellistä, sillä yhteisöllistä toimintakulttuuria luova, oppilaan osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia edistävä koulu vahvistaa oppilaan viihtymistä ja oppimista. Yhteisöllisessä koulussa kaikki osapuolet saavat äänensä kuuluviin ja pääsevät osallistumaan kouluyhteisön kehittämiseen yhteisöllisyyttä edistävien rakenteiden ja käytäntöjen kautta. (Verkka ym. 2021, 3.) Yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa toimivan ryhmän jäsenet toimivat toistensa kannustajina kohti parempia suorituksia (Opetushallitus 2022b).

Kuivakangas ja Keskinen (2012, 124) pitävät yhteisöllisyyttä yhtenä merkittävänä ennaltaehkäisevän työn tavoitteena. Yhteisöllisyys on oleellinen osa hyvinvointia ja hyvinvoivaa yhteisöä, eräänlainen henkinen voimavara, joka ansaitaan osallisuuden avulla ja vaatii pitkäaikaista työtä niin vuorovaikutuksen kuin verkostoitumisen saralla. Hyvinvoivista yksilöistä muodostuu hyvinvoivia yhteisöjä ja hyvinvoiva yhteisö puolestaan suojaa yksilöä esimerkiksi estämällä syrjäytymistä. (Kuivakangas & Keskinen 2012, 124.)

Mieleltään hyvinvoiva ihminen pyrkii oppimaan uutta ja kehittämään itseään ja koulun aikuisten mielenterveysosaaminen lisää suojaavia tekijöitä koulun arjen keskellä. Esimerkiksi kaveritaitoihin panostaminen voi tuottaa oppilaille hy-

viä käytänteitä ystävyysuhteiden luomiseen ja niiden ylläpitämiseen. Koulujen opetussuunnitelmiin kuuluvat sosiaalisten taitojen kehittäminen ja mielenterveystaitojen harjoittelu, joiden opetteluun tukeminen on mahdollisuus ja velvollisuus jokaiselle koulun aikuiselle. Jokaisella oppitunnilla voidaan harjoitella mielenterveystaitojen oppimista kuten itsetunnon vahvistamista, tunnetaitojen kehittämistä, vuorovaikutustaitojen vahvistamista, selviytymisen keinoja, erilaisia turvataitoja ja arvojen ja asenteiden pohtimista, mitkä antavat yhdessä aikuisen tuen kanssa nuorelle kokemusta omasta pärjäämisestä ja lisäävät luottamusta elämän kantamiseen. (Pesonen ym. 2019, 10–11, 14–15.)

3.3 Hyvinvointiohjaajan työnkuvan menetelmällinen taso

3.3.1 Vuorovaikutus ja aito kohtaaminen

Hyvinvointiohjaajien työnkuvan menetelmälliseen tasoon (kuva 3) kuuluvat vuorovaikutus ja aito kohtaaminen sekä positiivisen pedagogiikan ja tunne- ja taitokasvatuksen menetelmien hyödyntäminen.

Hyvinvointia tukevassa ohjauksessa voidaan soveltaa monenlaisia kasvatus- ja ohjausalan menetelmiä. Kouluissa tapahtuva opetus- ja kasvatustyö on yksilöllinen ja sosiaalinen prosessi, jonka perustana ovat kouluyhteisöön kuuluvien henkilöiden välinen *vuorovaikutus* ja *aito kohtaaminen*. Vuorovaikutuksen toimimisen edellytyksenä on molemminpuolinen kunnioitus, avoin ajatustenvaihto ja mielipiteiden huomioiminen. Parhaina vuorovaikutustilanteina toimivat koulun arkiset kohtaamiset ja keskustelut. (Pulkkinen & Kanervio 2014, 148; Wallin 2011, 106.)

Toimiva vuorovaikutus syntyy ammatillisuudesta, inhimillisyydestä ja aitoudesta. Kohdattavaa nuorta ei arvoteta, vaan häntä kuunnellaan ja hänen mielipidettään arvostetaan siitä huolimatta, että ne eriäisivät kasvattajan mielipiteistä. Aikuinen keskittyy siihen, mitä nuori kokee, ajattelee ja tuntee ja on aidosti kiinnostunut nuoresta, jolloin kokemus aidosta kohtaamisesta pystyy välittymään myös nuorelle. Aikuisen tehtävänä on toimia turvallisena aikuisena, johon nuori saa turvallisesti kokeilla omia mielipiteitään ja joskus kokeilla rajojaan pyytämällä lupaa asioille, jotka eivät esimerkiksi kuulu hänen ikäiselleen. Nuoren mielipiteeseen aikuinen voi vastata rauhallisesti kertomalla asioiden monista puolista ja harjoittaa asioiden kriittistäkin tarkastelua. Aikuiselta tämä

vaatii usein omien tunteidensa tunnistamista ja tietoisuutta omista tunteista, ettei aikuinen itse provosoidu tai käyttäydy syyttävästi nuorta kohtaan. Aidon kohtaamisen kivijalka muodostuu aikuisen ja nuoren välille syntyvästä luottamuksesta, joka rakentuu hitaasti arjen toiminnoissa. Mitä enemmän nuorella on negatiivisia kokemuksia aiemmista vuorovaikutussuhteista aikuisten kanssa, sitä kauemmin luottamuksen rakentuminen saattaa viedä. Aitoon kohtaamiseen kykenevät ammattilaiset, jotka uskaltavat ottaa työväliseksi oman persoonansa ja temperamenttinsa. Aito kohtaaminen ei oikeastaan olekaan työväline, vaan pikemminkin asenne, joka toimii kaikissa vuorovaikutukseen perustuvissa tilanteissa. (Veivo-Lempinen 2009, 204–206.)

Aidolla kohtamisella puolestaan mahdollistetaan nuoren kokonaisvaltainen kohtaaminen (Veivo-Lempinen 2009, 206). Nuorta autetaan rakentumaan vahvaksi, ja tässä tehtävässä aikuisella on tärkeä rooli nuoren psyykkisen kehittymisen vahvistajana: käytännön tukitoimien avulla herätellään nuoren itsetunteista sekä oman osaamisen ja onnistumisten näkemistä. Yläkoululaisetkin ovat vielä ”pieniä” ja tarvitsevat aikuista, joka vastaa toiminnan ohjaamisesta. (Sandberg 2017.) Nuoret kehittyvät osittain sen palautteen voimalla, jonka he saavat ympäristöstään: oppimisympäristöissä aikuiset voivat tukea nuorten osaamista, vahvuuksia, itseluottamusta ja tarjota nuoren hyvinvoinnin kannalta merkittäviä onnistumisen kokemuksia (Leskisenoja & Sandberg 2019, 160). Koulun aikuisen on tärkeää kohdata oppilas aidosti ja ainutlaatuisena, kokonaisena persoonana, jolla on oma elämänsä historia, perhe, elinympäristö, temperamentti, tahto, taidot ja lukuisa joukko muita kokonaisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Aito kohtaaminen edellyttää koulun aikuiselta kaikkien näiden asioiden ymmärtämistä, kärsivällistä kuuntelua ja paneutumista taustalla vaikuttaviin asioihin. Lapsen ja nuoren myönteinen kasvu, kehitys ja oppiminen tapahtuvat suurimmassa osin vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Tässä vuorovaikutuksessa kasvavalla lapsella ja nuorella on oikeus olla pieni ja aikuisesta riippuvainen ja tutustua omiin tunteisiinsa, testata rajojaan sekä tehdä valintoja, jotka ovat hänen ikä- ja kehitystasolleen sopivia. (Rönty 2007, 19, 17.) Koulun turvallisten aikuisten merkitys korostuu tilanteissa, joissa oppilaalla ei ole kotona turvallisia aikuisia tai kun nuori kokee esimerkiksi yksinäisyyden tunteita. Kasvatus- ja hyvinvointityö kouluilla kuuluu kaikille aikuisille tehtävästä riippumatta. (Pesonen ym. 2019, 24.)

Veivo-Lempinen (2009, 202) kannustaa kohtaamaan toinen ihminen ihmisenä ilman ulkoisia suorituksia ja rooleja. Aidossa kohtaamisessa aikuinen on vastuussa nuoren kasvatustehtävästä, mikä käytännössä näkyy rakkauden osoituksena ja rajojen asettamisena, mikä näkyy lempeänä välittämisenä ja huolenpitona nuoresta ja hänen hyvinvoinnistaan. Aito kohtaaminen on mahdollisuuksien näkemistä vielä silloinkin, kun kaikki avaimet luovuttamiseen olisivat jo olemassa. (Veivo-Lempinen 2009, 202.)

3.3.2 Positiivinen pedagogiikka

Positiiviseen psykologiaan pohjautuvassa positiivisessa pedagogiikassa ja kasvatuksessa keskitytään oppilaisen ja kouluyhteisön hyvinvointiin, kukoistamiseen ja oppimistulosten edistämisen tutkimukseen (Avola & Pentikäinen 2019, 25).

Positiivinen pedagogiikka ei perinteisistä tyyleistä poiketen pyri keskittymään oppilaan puutteisiin vaan siihen, mikä saa oppijat voimaan ja oppimaan hyvin. Sen ydintä on keskittyä oppijan voimavaroihin ja myönteisiin kokemuksiin ja niiden hyödyntämiseen oppimisessa. Tarkoitus on etsiä erilaisia tapoja, menetelmiä ja näkökulmia, joiden avulla lapsien on mahdollista tuntea oppimisen iloa ja innostuneisuutta oppimisesta. Positiivinen pedagogiikka on asenne ja kasvatustilasto, joka kasvattajan omasta hyvinvoinnista ja läsnäolosta kumpuavana keskittyy hyvän huomaamiseen. Käytännössä pedagogiikan avulla on tarkoitus oppia näkemään sekä sanoittamaan arjessa olevaa hyvää, vahvuuksia ja onnistumisia kuin korostamaan heikkouksia, virheitä ja ongelmia. Koska meillä ihmisillä biologiasta peräisin olevia kykyjä huomata ensin varalliset, uhkaavat, vaativat tai virheelliset ja väärät asiat, positiivisen pedagogiikan käyttöönotto vaatii yleensä asennemuutosta, joka on prosessina pitkäaikainen ja vaatii kasvattajalta systemaattista uskomusjärjestelmän muutosta ja päivittäin tapahtuvaa konkreettista, tiedostettua harjoittelua hyvän havaitsemisessa ja sanoittamisessa jopa useammankin vuoden ajan. (Avola & Pentikäinen 2019, 32–35.)

Joensuussa positiivista pedagogiikkaa käytetään läpileikkaavana menetelmänä kaikissa kaupungin kouluissa, varhaiskasvatuksessa ja hyvinvoinnin toimialalla. Työskentelyn tavoitteena on luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja

käyttäminen, myönteisten tunteiden tunnesanojen oppiminen, hyvien hetkien havainnointi sekä niiden tavoitteellinen lisääminen arjessa. Positiivisen pedagogiikan avulla on mahdollista lisätä arkeen myönteisiä kokemuksia. Omien onnistumisien huomaamisen kokemukset muuttavat nuorta pysyvästi vahvemmaksi ja toipumiskykyisemmäksi yksilöksi. (Vauhkonen 2019, 16.)

Pelkkä hyvinvointitaitojen opettaminen riittää, vaan koulun arkeen tarvitaan nuorten hyvinvointia tukevia toimintakulttuureja ja -rakenteita. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 21–23) listaavat positiivisen koulukulttuurin peruslähtökohtia, joita ovat hyvinvoinnin merkityksen ymmärtäminen toimivan ja tehokkaan kouluyhteisön taustatekijöinä, kussakin yksilössä olevaan hyvään ja potentiaaliin keskittyminen sekä laadukkaisiin ihmissuhteisiin panostaminen. Tärkeitä ovat myös yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä korkealaatuinen, osallistavaan ja motivoivaan oppimiseen tähtäävän opetuksen mahdollistaminen. Oppilaskeskeinen työskentely vaatii luopumista opettajajohtoisesta ja oppikirjaan sidotusta oppimiskäsityksestä ja ottamaan käyttöön toiminnallisia ja yhteisöllisyyttä tukevia työtapoja, jotka liittyvät juuri nuorten omaan kokemusmaailmaan ja mielenkiinnonkohteisiin. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 21–23.)

3.3.3 Tunne- ja turvataitokasvatus

Tunne- ja turvataitokasvatuksessa puolestaan on kyse lasten omien voimavarojen ja selviytymiskeinojen laaja-alaisesta vahvistamisesta. Vaikka vastuu lasten ja nuorten turvallisuudesta on aikuisten, saavat lapset ja nuoret keinoja itsestään huolehtimisiin muun muassa seksuaaliselta ahdistelulta ja hyväksikäytöltä, pahoinpitelyltä, lähisuhteiden väkivallalta ja kiusaamiselta. Sen tavoitteena on vahvistaa lasten ja nuorten itsearvostusta ja -luottamusta sekä edistää hyviä kaverisuhteita ja tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Sen tavoitteena on parantaa valmiuksia suojella itseään turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa, jotka voivat liittyä kiusaamiseen, väkivaltaan, alistamiseen tai ahdisteluun sekä ohjata kertomaan huolista luotettavalle aikuiselle. (Lajunen ym. 2012, 14.) Selviytymiskeinojen opettaminen ei kuitenkaan yksistään ole riittävää, vaan voidakseen soveltaa oppimiaan turvaohjeita käytäntöön, tulee lapsen tai nuoren nähdä itsensä arvokkaana, ainutlaatuisena ja hyvän kohtelun ja huolenpidon arvoisena. Tämä käsitys rakentuu läheisissä vuorovaikutussuhteissa siitä kokemuksesta, mikä lapselle syntyy hänen kohtelustaan sekä siitä,

kuinka häntä kuunnellaan, huolehditaan tai ollaan kiinnostuneita. (Vauhkonen 2019, 22.)

Laaja-alaisiin hyvinvointitaitoihin kuuluvat myös erilaisista vaikeuksista selviäminen sekä epämieluisiin tunteisiin usein liitetyt tunnetaidot. Näistä puhutaan eräänlaisina resiliensseinä, jotka ovat kognitiivisia prosesseja: ne ovat tapoja, joilla ajatellaan itsestä, elämästä ja omasta selviytymisestä. (Avola & Pentikäinen 2019, 29, 37.) Oppimiskäsitysten mukaan oppijalle kehittynyt minäkuva vaikuttaa siihen, minkälaisia tavoitteita oppijana oleva lapsi tai nuori asettaa itselleen. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka oppija omaksuu uutta tietoa ja suhtautuu uusiin haasteisiin: jos muodostunut minäkuva on myönteinen, oppija pystyy helpommin luottamaan mahdollisuuksiinsa ja suhtautuu rohkeasti eteen tuleviin tehtäviin ja haasteisiin. (Halinen ym. 2016, 30.)

3.4 Hyvinvointiohjaajan työnkuvan käytännön taso

Hyvinvointiohjaajan työnkuvan käytännön tasoon (kuva 3) on perehtynyt aiemmin Sanni Tanskanen, joka on julkaissut Joensuun hyvinvointiohjaajien työnkuvaa käsittelevän opinnäytetyön vuonna 2021. Hyvinvointiohjaajan käytännön työtehtävistä ja siitä, mitä hyvinvointiohjaaja ei tee, kertoo Joensuun kaupungin hyvinvointipedagogi Mikko Vauhkonen hyvinvointiohjaajien käyttöön suuntaamassaan opaskirjassa.

Tanskasen (2021, 20–21) opinnäytetyön mukaan hyvinvointiohjaajien käytännön työ on luonteeltaan yhteisöllistä työtä, joka oli jaettavissa neljään eri pääteemaan eli luokassa tehtävään työhön, tapahtumiin, jalkautuvaan työhön ja yhteistyöhön muiden tahojen kanssa. Tanskasen tutkimuksen mukaan opetus-tilassa tehtävä työ oli tyypillisesti luokanvalvojan tai aineenopettajan esille nostaman huolen lähtökohdista tapahtuvaa, kohdennettua työskentelyä juuri tietyn opetusryhmän parissa. Tyypillisesti huolenilmaus on liittynyt ryhmän tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Vauhkonen (2019, 7–8) painottaa, että hyvinvointiohjaaja ei kuitenkaan toimi koulunkäynninohjaajana tai oppilaiden henkilökohtaisena avustajana, eikä luonnollisesti opettajaa sijaistavissa tehtävissä, ei opeta mitään tiettyjä oppiaineita, eikä hänelle kuulu koulun henkilökunnalle tyypillisesti osoitettuja valvontavastuita.

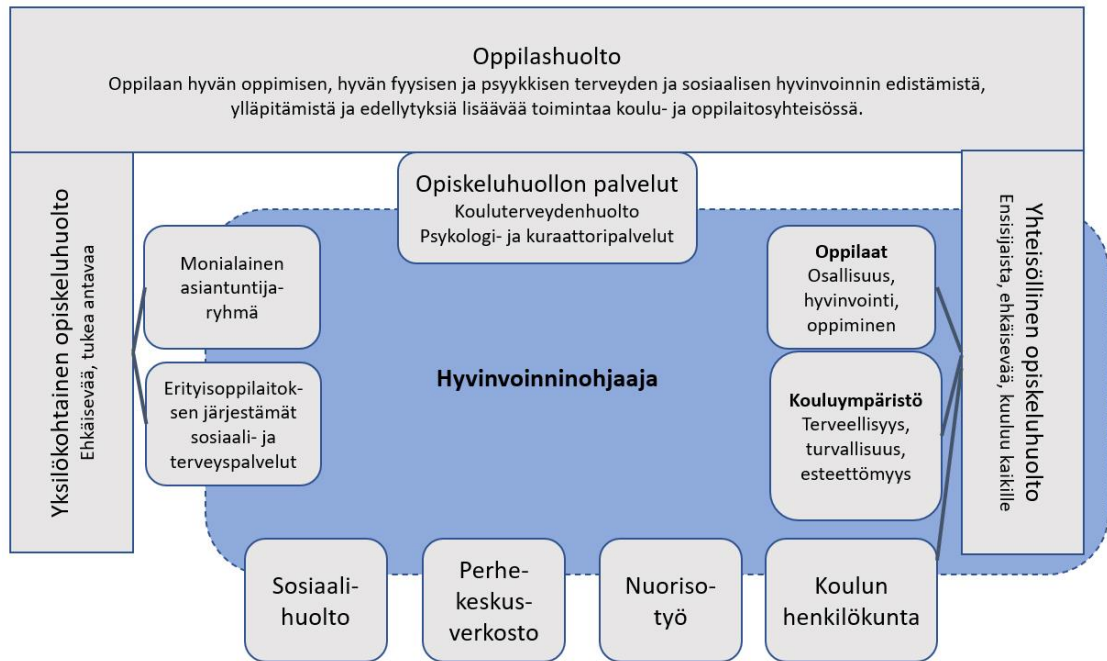
Hyvinvointiohjaaja osallistuu tavallisesti myös ryhmäytystunteihin. Ryhmäytyminen on 7. luokan alkuun kohdennettuja teemapäiviä tai -tunteja, joissa uudet oppilaat ohjataan ottamaan toisiinsa kontaktia ja toimimaan ryhmänä erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla (Kauhanen 2011, 21). Tavallisesti hyvinvointiohjaaja on mukana tapahtumissa, kuten monialaisen oppimiskokouksen viikoilla (MOK-viikoilla), vanhempainilloissa, teemapäivissä ja tempauksissa, joissa hyvinvointiohjaaja on toiminut ideoimassa, suunnittelemassa ja osallistumalla itse tapahtumaan (Tanskanen 2021, 21). Hyvinvointiohjaaja voi työskennellä lisäksi koulun oppilaskunnan hallituksen ja tukioppilaiden parissa. Aktiivinen oppilaskunnan hallitus pohtia ja toteuttaa esimerkiksi koulun ilmapiiriä ja fyysistä tilaa kehittäviä tapoja ja toimia. Oppilaskunnan hallitusta voi tukea esimerkiksi erilaisten tempausten järjestämisessä, luokan edustajana toimimisessa ja hyvän yhteishengen rakentajana. Tukioppilaat ovat tyypillisesti 8.–9.-luokkalaisia oppilaita, jotka on koulutettu toimimaan nuorempien oppilaiden vertaistukena kouluympäristössä. Toiminnan tavoitteena on edistää toverisuhteiden syntymistä, kouluviihtyvyyttä, yhteisvastuuta sekä auttavan turvallisen ja kannustavan kouluilmapiirin synnyssä. Käytännössä tukioppilastoiminta on arjessa läsnä olemista ja välittämistä, minkä parissa hyvinvointiohjaajakin koululla työskentelee. Tukioppilaiden osaamista voidaan hyödyntää tukioppilaiden osaamista pienryhmissä, kiusaamisen vastaisessa työssä, ryhmäytyksissä ja välituntitoiminnoissa. (Ahlberg ym. s.a., 5–6.) Välituntitoiminta sisältyy koulun opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteena on tehdä välitunneista toiminnallisempia. Koulussa voi toimia myös oma koulunuorisotila. Tavoitteena on usein mahdollistaa koulun arjessa tiloja, joissa on mahdollista oleskella toisten kanssa ilman koululle usein ominaista suorittamisen kehystä. Koko koulun tasolla järjestettävien toimintojen taustalla ovat yhteisölliset prosessit ja erilaiset yhdessäolon tavat, ja niillä on paljon etuja, sillä nuorisotyön toimiminen koulun erilaisten ryhmien kanssa on sille jo valmiiksi luontevaa. (Kiilakoski 2014, 100–101.)

Jalkautuva työ on välitunneilla, luokissa ja yksilöiden kanssa toteutettavaa työtä. Hyvinvointiohjaaja voi kulkea oppilaiden keskuudessa välitunneilla ja toimia apuna akuuteissa tilanteissa. Tällaisia voivat esimerkiksi olla opetustilassa ilmenevä haastava käytös tai oppilaan äkillinen tarve poistua tilasta. Hyvinvointiohjaajan roolina on työskennellä koulun arjessa toimien turvallisena aikuisena, joka on tarvittaessa saatavilla ja tavoitettavissa. (Tanskanen 2021,

21–22.) Hyvinvointiohjaajan työnkuvaan ei kuitenkaan kuulu terapian tai säännöllisten yksilötapaamisten järjestäminen oppilaille, vaan työnkuva on keskustelutyypinen, arjen asioita pohtiva ja läpikäyvä. Käytännössä hyvinvointiohjaajan tehtävänä on toimia kannustajana ennaltaehkäisevästä näkökulmasta käsin kuin sidottuna johonkin tiettyyn olemassa olevaan työnkuvaan. (Vauhkonen 2019, 7.)

Tanskasen (2021, 22) mukaan hyvinvointiohjaajat kokivat spontaanisti tapahtuvan ryhmäyttämisen ja yhteisöllisen ilmapiirin luomisen strukturoitua ryhmätoimintaa tärkeämmäksi työmuodoksi. Hyvinvointiohjaajan työssä tärkeiksi muodostuvat luonnolliset hetket, kuten välituntipelailut tai aulakeskustelut, joissa on yhtäkkiä paikalla oppilaita useammalta luokalta. Työssä yhteisöllisyyden luominen ja sen ylläpitäminen koetaan erittäin tärkeiksi siitakin näkökulmasta, että hyvinvointiohjaajien koulut sijaitsevat usein kaupungista erillään olevassa, pienemmässä taajamassa. Hyvinvointiohjaajan työtä voi ohjata esimerkiksi tavoite, että oppilaat kokisivat kylällä asumisen ja kyläyhteisöön kuulumisen miellyttäväksi. (Tanskanen 2021, 22.)

Raahen kaupunki (2019) kuvaa hyvinvointiohjaajan työnkuvan jakautuvan pääasiassa yksilölliseen ja yhteisölliseen työhön. Käytännössä yhteisölliseen työhön sisältyy esimerkiksi ryhmäyttämistä, välituntitoimintaa, tunnetaitojen ja vahvuuksien harjoittelua sekä erilaisten tapahtumien järjestämistä. Hyvinvointiohjaajat voivat pitää opetusryhmille ”Hyvis-tunteja” näitä teemoja käsitellen. Yksilötyö puolestaan pureutuu tukemaan ja auttamaan sellaisia oppilaita, joiden kouluarjessa on haasteita ja jotka hyötyisivät erityisesti hyvinvointiohjaajan tuesta. Oppilailla saattaa olla esimerkiksi käytöshäiriöitä, yksinäisyyden tai turvattomuuden tunteita, ahdistusta, pelokkuutta, kiusatuksi tulemisen kokemuksia, tunteiden hallinnan vaikeuksia tai haasteita sosiaalisissa suhteissa. Käytännössä yksittäisten oppilaiden hyvinvointiohjaajalta saama tuki muotoutuu oppilaan arjesta nousevien tarpeiden mukaan ja tuki voidaan kirjata yleisellä tasolla esimerkiksi lasta tai nuorta koskeviin pedagogisiin tai yksilöllisen oppilashuollon asiakirjoihin. (Raahen kaupunki 2019.)



Kuva 4. Hyvinvointiohjaajan sijoittuminen opiskelijahuollon palveluissa. Tehtäväkenttää havainnoiva kuvio on laadittu opiskeluhoollon kokonaisuutta kuvaavan kaavion pohjalta (Opetushallitus 2022e).

Hyvinvoinninohjaajan sijoittuu oppilashuollossa erilaisten yksilökohtaisten sekä yhteisöllisten opiskeluhoollon palveluiden välimaastoihin ja tehden yhteistyötä niiden kanssa (kuva 4). Hyvinvointiohjaaja toimii tavallisesti osana kolmiportaisen oppimisen tuen palveluita sekä yhteistoimintamallissa yhdessä opiskeluhoollon toimijoiden kanssa. Hänen lähin työparinsa tästä näkökulmasta on usein koulun kuraattori, jonka kanssa on tyypillisesti sovittu työnjaoista ja -menetelmistä koulukohtaisella tasolla. Koulukohtaiseen tiimiin kuuluu tyypillisesti terveydenhoitaja, koulupsykologi, erityisopettaja ja toimintafoorumina on tyypillisesti yhteisöllinen opiskeluhooltoryhmä tai pedagoginen ohjausryhmä. (Vauhkonen 2019, 8–9, 13.) Hyvinvointiohjaaja toimii lisäksi linkkinä koulun ja kodin välillä pitäen muun muassa Lapset puheeksi -keskusteluja ja osallistuen tarvittaessa Lapset puheeksi -neuvonpitoihin. Lapset puheeksi on varsinaisesti yksi työmenetelmä, jolla pyritään tekemään näkyviksi niitä lapsen ja nuoren kehitystä tukevia tekijöitä ja vahvuuksia, jotka tukevat lapsen tai nuoren suotuisaa kehitystä. Se on matalan kynnyksen strukturoitu ja perhekeskeisesti toimiva työmenetelmä, jossa lapsen tai nuoreen keskitytään 1–2 tapaamiskerralla Lapset puheeksi -keskusteluissa. (Vauhkonen 2019, 8, 15.)

Yksilökohtaisessa oppilashuollossa hyvinvointiohjaajan työparina työskentelee tyypillisesti varhaisen tuen, lastensuojelun tai erikoissairaanhoidon työntekijä tai ammatillinen tukihenkilö. Yhteisöllisen ja osallistavan työn tukena toimiva työpari voi tulla esimerkiksi nuoriso-, kirjasto-, liikunta- tai kulttuuripalveluiden puolelta. (Vauhkonen 2019, 8.) Yhteistyö eri tahojen kanssa on poikinut esimerkiksi erilaista välituntitoimintaa ja oppilaille kohdennettujen ryhmien mahdollistamista, jotka ovat muodostuneet oppilaiden tarpeiden ja toiveiden pohjalta (Tanskanen 2021, 22–23). Yhteistyötä tehdään tarvittaessa järjestöjen, seurakuntien ja oppilaitosten kanssa sekä alueellisten palveluiden ja toimijoiden verkostoissa: esimerkiksi Joensuussa hyvinvointiohjaaja kuuluu tavallisesti alueensa perhekeskusverkostoon. Tyypillisesti verkostoon kuuluvat koulun lisäksi muun muassa neuvolan, kotipalvelun, perhetyön, varhaiskasvatuksen ja kolmannen sektorin toteuttama työ. Perhekeskuksen tavoitteena on verkostoida hajanaiset lasten ja perheiden palvelut, jotta jokaisen lapsen ja perheen olisi mahdollista saada tarvitsemansa tuki ja apu perheille suunnatuista hyvinvointia, terveyttä, kehitystä ja kasvua edistävästä palveluista. (Vauhkonen 2019, 8, 19.) Lisäksi yksi osa hyvinvointiohjaajien käytännön työstä muodostuu yhteydenpidosta muiden hyvinvointiohjaajien kanssa. Tiimipalaverit kokoontuvat säännöllisesti ja arjen kokemukset jaetaan yhteiseen hyvinvointiohjaajien Teams-alustaan. (Vauhkonen 2019, 27.)

3.5 Hyvinvointiohjaajan työtä ohjaava lainsäädäntö

Vauhkonen (2019, 24, 26) kertoo perusopetuslain ja siihen liittyvän oppilashuoltolain ohjaavan ensisijaisesti hyvinvointiohjaajan työtä. Hyvinvointiohjaajan työssä yhdistyy elementtejä monesta eri lainsäädännöstä johtuen hyvinvointiohjaajien monimuotoisesta ja perinteiset hallintorajat ylittävästä työnkuvasta, vaikkakin työnkuva vastaa vahvasti lasten ja nuorten arjessa mukana olevaa matalan kynnyksen toimintaa. Työssä korostuvat ennaltaehkäisevän työn ja varhaisen tuen näkökulmat ovat kirjattu moneen eri lakiin suhteellisen samankaltaisesti.

Hyvinvointiohjaajan osaamista tarvitaan vahvasti perusopetuslain mukaisissa tehtävissä. Perusopetuslain (21.8.1998/628) 2. ja 3. pykälässä sanotaan, että ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti

vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” sekä ”opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä” ja ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Hyvinvointiohjaaja toimii työssään osana yhteisöllistä oppilashuoltoryhmää, joka toteuttaa oppilashuoltoa ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko koulu yhteisöä tukevana toimintana (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2016, 360). Oppilashuollosta säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa, jonka perusteella koulujen oppilashuoltoa järjestetään. Kyseisen lain tarkoituksena on edistää oppilaiden, koulu yhteisön ja -ympäristön oppimista, terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta, turvata varhainen tuki sitä tarvitseville sekä turvata oppilaiden tarvitsemien opiskeluhoitopalveluiden saatavuus. Lisäksi lain tavoitteena on vahvistaa oppilashuollon toteuttamista ja johtamista isompana toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.) Oppilashuollon tehtävänä on kehittää, seurata ja arvioida hyvinvointia paitsi yksittäisten ryhmien, kuin koko koulu yhteisön tasolla ja pyrkiä ehkäisemään kasvua ja oppimista uhkaavia ongelmia (Lahtinen 2011, 71). Opiskeluhoitoryhmän jäsenten työtä säätelevät eri lait, jotka ovat syntyneet eri aikoihin ilman lainsäädännöllistä kokonaissuunnittelua, mikä on johtanut erilaisiin toimintakulttuureihin ja ammattikäytäntöjen eroihin. Eri ammattikuntien ammattieettisten periaatteiden yhteensovittaminen on osoittanut haasteelliseksi käytännössä. (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2016, 370.) Yhteistoiminnassa asioista sopiminen nousee tärkeään rooliin koulun sisäisessä moniammatillisessa ja ulkoisessa monialaisessa yhteistyössä, sillä se mahdollistaa erilaisten toimintakulttuurien, toimintatapojen ja -prosessien yhteensovittamisen. (Perälä ym. 2015, 68.)

Hyvinvointiohjaajan työtä ohjaaviksi voidaan katsoa lisäksi sosiaalihuoltolaki, lastensuojelulaki ja nuorisolaki. Vaikka hyvinvointiohjaajan työ on laadultaan ennaltaehkäisevää, voidaan hyvinvointiohjaajan katsoa työskentelevän joltain työnsä osilta sosiaalityön rajapinnassa – pääasiassa työskennellessään osana oppilashuoltoryhmää tai toteuttaessaan työtä oppilaiden perheiden kanssa. Koulussa tapahtuva sosiaalityö on luonteeltaan muutosta tukevaa työtä ja sen tavoitteena on lieventää elämäntilanteen vaikeuksia, vahvistaa yksilöiden ja perheiden omia toimintaedellytyksiä, osallisuutta ja yhteisöjen sosiaalista eheyttä yhdessä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa (Gråsten-Salonen

& Mehtiö 2016, 362). Sosiaalihuoltolain 4. pykälässä käsitellään asiakkaan etua ja huomion kiinnittämistä siihen, kuinka erilaiset toimintatavat ja ratkaisut turvaavat parhaiten muun muassa asiakkaan ja hänen läheistensä hyvinvointia, asiakkaan itsenäisen suoriutumisen ja omatoimisuuden vahvistumista sekä läheisiä ja jatkuvia ihmissuhteita sekä suhteessa asiakkaan tarpeisiin oikeanlaisen, oikea-aikaisen ja riittävän tuen saamista. Kyseisen lain mukaan huomiota on kiinnitettävä muun muassa mahdollisuuteen osallistua ja vaikuttaa asiakkaan omiin asioihin sekä asiakassuhteen luottamuksellisuuteen ja yhteistoimintaan asiakkaan kanssa. Kaikissa sosiaalihuollon lasta koskevissa toimissa on sosiaalihuoltolain 5. pykälän mukaan otettava ensisijaisesti huomioon lapsen etu ja se, että toimenpidevaihtoehdot ja ratkaisut turvaavat lapsen tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin, mahdollisuuden saada ymmärtämystä, iän ja kehitystason mukaista huolenpitoa, turvallisen kasvuympäristön, ruumiillisen ja henkisen koskemattomuuden sekä itsenäistymisen ja kasvamisen vastuullisuuteen. (Sosiaalihuoltolaki 30.12.2014/1301.) Lastensuojelulain 3. pykälään puolestaan on kirjattu muun muassa ehkäisevästä lastensuojelusta: ”ehkäisevällä lastensuojelulla edistetään ja turvataan lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia sekä tuetaan vanhemmuutta. Ehkäisevää lastensuojelua on tuki ja erityinen tuki, jota annetaan esimerkiksi opetuksessa – –” (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.)

Nuorisolakiin hyvinvointiohjaajan työnkuva voidaan katsoa liittyväksi sen ennaltaehkäisevän ja osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja lasten ja nuorten harrastamista tukevien tavoitteidensa kautta. Nuorisolain tavoitteena on muun muassa edistää nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä kykyä ja edellytyksiä toimia yhteiskunnassa sekä tukea nuorten kasvua, itsenäistymistä, yhteisöllisyyttä sekä niihin liittyvien tietojen ja taitojen oppimista. Lain tavoitteena on tukea nuorten harrastamista ja toimintaa kansalaisyhteiskunnassa sekä edistää yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon oikeuksien toteutumista ja parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja. Yhtenä tavoitteena toteuttamisen lähtökohdista laissa mainitaan monialainen yhteistyö. (Nuorisolaki 21.12.2016/1285.)

3.6 Aiemmat tutkimukset kouluhyvinvointia tukevasta ohjauksesta ja koulujen hyvinvointityöstä

Hyvinvointiohjaajan tehtäväkuvaa vastaavaa, samankaltaista ja samoihin tavoitteisiin pyrkivää työtä on toteutettu kouluissa jo aiemmin esimerkiksi koulusosionomin, yhteisöpedagogin, kasvatusohjaajan, hyvinvointiagentin ja koulunuoriso-ohjaajan nimikkeillä, joiden työn painopisteet ovat saattaneet vaihdella ennaltaehkäisevän, tukevan ja korjaavan toiminnan välillä. Tästä syystä aiempia tutkimuksia tarkastellessa kiinnitettiin huomiota tutkimuksiin, joissa työn pääpaino oli kouluhyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden tukemisessa, käytössä olevasta ammattinimikkeestä liikaa välittämättä. Koulujen ja oppilaitosten hyvinvointityötä ja -tehtävää ja koulujen ja oppilaitosten osallisuuden merkityksiä on tutkittu ajansaatossa enemmän.

Esimerkiksi vuonna 2010 Kämäräinen on tarkastellut opinnäytetyössään Mikkelin ammattikorkeakoulun opiskelijahyvinvointityön lähtökohtia. Kämäräisen (2010, 19, 21) mukaan oppilaitoksessa toimi hyvinvointiryhmä, ja kehittämistyön tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden toiveita ja ajatuksia ammattikorkeakoulun hyvinvointityöstä ja hyvinvoinnin tukemisesta. Kämäräisen (2010, 36) mukaan hyvinvoinnin tukeminen koostuu ennaltaehkäisevästä toiminnasta, varhaisesta puuttumisesta muodostuvassa oleviin ongelmiin sekä jo syntyneiden ongelmien korjaavasta toiminnasta, jotka tukevat kokonaisvaltaisen, hyvinvointia vahvistavan kokonaisuuden muodostumista. Tutkimuksen mukaan toimivat tukipalvelut, kuten opiskelijapalvelut, terveydenhuolto, opiskelijakuraattorin ja oppilaitospastorin palvelut, lisäsivät opiskelijoiden viihtyvyyttä, opintojen sujuvuutta ja yhteisöllisyyden kokemuksia osana oppilaiden hyvinvointia. Tutkimuksessa kritiikkiä osoitettiin oppilaitoslääkärin heikosta tavoitettavuudesta lääkärin ollessa tavoitettavissa kerran viikossa. Hyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi koettiin yksin jäämisen pelko, sosiaalisten kontaktien puute ja ryhmästä ulosjääminen, joiden koettiin vähentävän opiskelumotivaatiota ja halua tulla kouluun. Opettajilta toivottiin enemmän tukea opinnoissa etenemiseen ja mahdollisuutta osallistua oppilaitoksen yhteisiin tapahtumiin, lisäksi ohjausta ja neuvontaa kaivattiin ylipäättään enemmän. Opiskeluarkeen liittyvä kiire, tehtävien paljous, ajankäytölliset ongelmat ja palautusaikojen päällekkäisyys koettiin oppilaiden stressiä, unettomuutta ja ahdistusta vahvistavina tekijöinä. (Kämäräinen 2010, 27–31.)

Kouluhyvinvointiin liittyviä kokemuksia on tutkinut myös Janhunen (2013) väitöskirjassaan, joka käsitteli kouluhyvinvointia nuorten tulkitsemana. Hän on tutkinut 8.–9.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia siitä, mistä asioista he kokevat kouluhyvinvoinnin koostuvan ja olevan riippuvainen. Janhusen (2013, 95–98) tutkimuksen mukaan positiivinen, kannustava ja turvallinen kouluilma- piiri lisäsivät kouluhyvinvointia. Hänen mukaansa kouluhyvinvointi rakentuu yhteistyössä, eikä sen toteutumista voida siirtää yksittäisten toimijaryhmän tehtäväksi. Koulun hyvinvointityö edellyttää koko koulu yhteisön, vanhempien, terveydenhuollon, oppilashuollon ja muiden sidosryhmien sitoutumista, oikeanlaista välittämistä ja toimimista oppilaiden parhaaksi. Oppilaiden hyvinvoinnin kannalta merkittävä vaikutus oli varhaisella tuella ja ennaltaehkäisevällä työotteella. Oppilaiden kannalta merkittävää oli erityisesti se, että he pääsivät keskustelemaan esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa ilman, että varsinaisia ongelmia oli ehtinyt syntyä, sillä oppilaiden mukaan nuorten erilaiset pohdinnat, tarpeet ja kysymykset kaipasivat kuuntelemista ja keskustelua riittävän aikaisessa vaiheessa. (Janhunen 2013, 95–98.) Janhusen (2013, 104) mukaan yksi ratkaisu kouluhyvinvoinnin tukemiseen olisi sosiaalipedagogisen asiantuntijuuden lisääminen koulun arkeen, sillä sen avulla kouluun voitaisiin tuoda tietotaitoa ja voimavaroja oppilaiden ja koulun henkilöstön sosiaalisten suhteiden vahvistamiseksi ja yhteistyön rakentamiseksi. Sosiaalipedagogiset ammattilaiset voisivat toimia koulu yhteisöä hyödyttävinä työntekijöinä, jotka vahvistaisivat yhteisön jäsenten välisiä suhteita, kuuntelisivat oppilaita ja paneutuisivat oppilaina olevien nuorten asioihin. (Janhunen 2013, 104.)

Osallisuus merkitsee tavallisesti aktiivista vastavuoroista ja vastuullista ryhmässä toimimista ja vaikuttamista (Janhunen 2013, 81). Perälän ym. (2015, 64) mukaan osallisuus oppilaitostasolla edustaa sosiaalista toimintaa, yhteisöön kuulumista ja yhteisöllisyyttä. Osallisuutta edistämällä huolehditaan, että opiskelijat ja henkilöstö kuuluvat oppilaitoksen yhteisöön ja että heillä on yhteisön jäsenenä mahdollisuus vaikuttaa itseään koskevissa päätöksissä (Perälä ym. 2015, 64). Kangas (2019) on käsitellyt opinnäytetyössään yhtenäiskoulun oppilaan osallisuutta 6.- ja 9.-luokkalaisille oppilaille toteutetun kyselytutkimuksen avulla. Tutkimuksessa osallisuutta lähestytään koulun hyvinvointityön näkökulmasta: osallisuus, kouluhyvinvointi ja kouluviihtyvyyttä nähdään linkittyvänä käsitteinä läheisesti toisiinsa, kun taas yksilön kokema kokonaishyvinvointi

koostuu terveydestä, materiaalisesta hyvinvoinnista ja koetusta elämänlaadusta. Itsensä toteuttaminen sekä ympäristöön ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat kuuluvat osaksi hyvinvoinnin osatekijöitä. (Kangas 2019, 12.) Kankaan tutkimuksessa tutkittiin esimerkiksi koulun aikuisten merkitystä ja roolia oppilaalle koulun arjessa ja tulosten mukaan oppilaan osallisuus toteutui parhaiten aikuisen toimiessa osallisuuden tukijana ja mahdollistajana. Pääosin aikuisen rooli osallisuuden tukemisessa näyttäytyi myönteisenä, mutta kuitenkin 3 prosenttia oppilaista koki, ettei ole saanut aikuiselta tukea sitä tarvitessaan. Tulosten mukaan noin viidennes oppilaista ei ole yhteydessä kehenkään koulun aikuiseen huolien ilmetessä. (Kangas 2019, 76, 88, 90.) Nuorten henkistä hyvinvointia ja psyykkistä tasapainoa tukevassa koulussa tulisi olla riittävästi aikuisia suhteessa lasten ja nuorten määrään (Hietala ym. 2010, 20).

Koulusosionomien työnkuvaa alemman ammattikorkeakoulun opinnäytetyönä olivat puolestaan tutkineet Jokela ja Kaksonen (2014). Heidän kehittämistyönsä tavoitteena oli tutustua koulusosionomin työhön Kouvolassa Kymintehdään koulussa sekä lisätä koulu yhteisön tietoisuutta koulusosionomin työnkuvasta. Opinnäytetyössä nostettiin esiin koulussa ilmeneviä arjen haasteita ja tarjottiin niihin vastauksena matalan kynnyksen ja varhaisen tuen periaatteella työskentelevän koulusosionomin toimintamallia tavoitteena vaikuttaa oppilaisiin ja vahvistaa heidän osallisuuttaan myönteisin keinoin. Työtä toteutettiin parkkitoimintana ja yhteistyössä koulun moniammatillisen verkoston kanssa. (Jokela & Kaksonen 2014, 20, 27.) Kehittämistyön tuloksissa mainittiin esimerkiksi koulusosionomin roolin eroaminen opettajien roolista. Kun oppilaat oivalsivat koulusosionomien olevan opetushenkilöstöstä erillisiä toimijoita, alkoivat oppilaat tuoda asioitaan luottavaisemmin koulusosionomien tietoon. Tutkijoiden mukaan koulusosionomin työssä korostuivat lasten ja nuorten kohtaamisen taidot. (Jokela & Kaksonen 2014, 28.) Jokinen on tutkinut opinnäytetyössään koulusosionomin työskentelyä ja työnkuvan kehittymistä Tampereella vuonna 2020. Hänen mukaansa koulusosionomien tärkeimpiä työn osa-alueita olivat varhainen puuttuminen, huolenaiheiden oikea-aikainen tunnistaminen ja läsnäolo oppilaiden arjessa. Työnkuvaa on kehitetty itsenäisesti ja oman koulun tarpeita vastaavaksi, mutta työnkuvalla koetaan silti tarvittavan enemmän työnohjausta. Työnkuvan ollessa uusi, ei muulle koulun henkilökunnalle ollut ehtinyt muodostua käsitystä, mitä koulusosionomin työkuva pitää sisällään,

mutta työ koettiin silti merkittävänä kouluyhteisön kannalta. (Jokinen 2020, 23–24, 27.)

Samansuuntaisia havaintoja on tehnyt Jokela (2020), joka puolestaan on tutkinut opinnäytetyössään kasvatusohjaajan työn vaikuttavuutta opiskeluhuollon kokemuksien näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan kasvatusohjaajan työ on näyttäytynyt vaikuttavana ja merkityksellisenä niissä kouluissa, joissa kasvatusohjaaja on työskennellyt: työn avulla oli pystytty tuomaan enemmän mahdollisuuksia ja resursseja oppilaiden osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien parantamiseksi. Kasvatusohjaajan työn on koettu helpottavan niin kouluhenkilökunnan kuin oppilaidenkin arkea monesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Kasvatusohjaaja työskenteli laajasti yhteistyössä muun kouluhenkilökunnan ja erityisesti opiskeluhuollon henkilöstön työparina. Kasvatusohjaajan työn haasteena mainittiin kasvatusohjaajan usein hieman epäselväksi jäävä toimenkuva, joka näyttäytyy niin kouluhenkilökunnalle kuin kasvatusohjaajalle itselleenkin. Tutkimuksessa havaittiin muun muassa päällekkäisyyksiä koulukuraattorin ja koulunkäynninohjaajien toimenkuvan kanssa. (Jokela 2020, 37–38.)

Hyvinvointiohjaajien työtä Joensuussa on tutkittu tuoreeltaan Sanni Tanskanen (2021) opinnäytetyössään. Tanskanen opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esille hyvinvointiohjaajien ja kouluhenkilöstön kokemuksia kouluympäristössä tapahtuvasta yhteisöllisestä työstä ja tuoda esille ohjaajien mahdollisuuksia tehdä työtä varhaisen tuen keinoin. Tutkimuksen mukaan hyvinvointiohjaajien käytännöntyö painottui spontaaniin kohtaamiseen, ryhmäyttämiseen ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsittelyyn yhteisöllisyyden ja yhteisön näkökulmasta. Hyvinvointiohjaajien yhteisöllinen työ koettiin tutkimuksen mukaan tärkeäksi ja hyvinvointiohjaajat puolestaan tärkeäksi osaksi työyhteisöä. Yhteisölliseen työhön panostamisella koettiin olevan positiivisia vaikutuksia koko kouluun. Vastauksissa korostuivat eri ammattikuntien roolit koulun arjessa: opetushenkilöstön tehtävänä on opettaa, koulunkäynninohjaajien työ keskittyy oppitunteihin ja yksittäisiin oppilaisiin ja hyvinvointiohjaaja on aikuinen, joka voi niin oppitunneilla kuin niiden välissäkin keskittyä oppilaan ja oppilaiden tilanteisiin. Hyvinvointiohjaajan toteuttamana yhteisöllisen työn koettiin lisääntyvän, ja se koettiin tärkeäksi ja sen toivottiin ehdottomasti jatkuvan. (Tanskanen 2021, 5, 23–24, 27, 28–29.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Hyvinvointiohjaajan työ on kouluhyvinvointia tukevaa ohjausta, jolla pyritään vastaamaan lasten, nuorten sekä näiden perheiden ja koulun kohtamiin haasteisiin ennaltaehkäisevän ja varhaisen tukemisen periaatteella (Vauhkonen 2019, 2). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia näkemyksiä nuorilla on hyvinvointiohjaajien toteuttamasta, hyvinvointia tukevasta toiminnasta ja että toteutetaanko ohjausta nuorten näkökulmasta soveltuvilla keinoilla ja minkälaisia ideoita, toiveita ja tarpeita nuorilla on kouluhyvinvointia tukevasta ohjauksesta toiminnan kehittämiseksi. Lisäksi tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää nuorten näkökulmasta toimivia tapoja ja menetelmiä nuorten hyvinvoinnin tukemiseksi kouluympäristössä. Hyvinvointiohjaajien työskentely-ympäristöt ovat luonteeltaan monitahoisia ja jatkuvasti muuttuvia, eivätkä niissä tapahtuvat asiat ole aina ennakoitavissa. Usein koulumaailman ilmiöihin liittyvissä haasteellisissa tilanteissa ratkaisut eivät ole ratkaistavissa yksiselitteisesti, vaan tilanteiden haasteellisuutta kuvaavat ilmiöiden juurisyiden moninaisuus sekä haasteet juurisyiden hahmottamisessa tai niihin vaikuttamisessa. (Vauhkonen 2019, 2.)

Tutkimuksen pääkysymykset olivat

- 1) Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä oppilailla on koulunsa hyvinvointia tukevasta ohjauksesta?
- 2) Minkälaisena oppilaat ovat kokeneet hyvinvointiohjaajan tekemän työn tällä hetkellä?
- 3) Kuinka oppilaat kehittäisivät hyvinvointiohjaajan tekemää työtä?

Lisäksi etsittiin vastausta tutkimuskysymykseen

- 4) Kuinka hyvinvointiohjaaja ja koulu voisivat tukea oppilaiden koulunkäyntiä ja hyvinvointia koulussa?

Tähän kysymykseen vastausta etsittiin Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselystä esiin nostettujen teemojen avulla. Hyvinvoinnin

tukemisen näkökulmasta tutkimuksessa tarkasteltiin koulujen hyvinvointityön tulevaisuuden näkymiä ja liittymäkohtia ja rajapintoja nuorisotyön, nuorisokasvatuksen sekä koulujen tekemän sosiaali- ja hyvinvointityön välillä.

Tutkimuksen tilaajana oli Joensuun kaupungin hyvinvoinnin edistämisen palvelut, joiden alaisuudessa koulujen hyvinvointiohjaajat työskentelevät. Hyvinvointiohjaajien lähiesimiehenä toimii hyvinvointipedagogi. Nuorten näkökulman käyttäminen tutkimuksen näkökulmana sai vahvistusta hyvinvointipedagogilta ja hyvinvointiohjaajilta, jotka kaipasivat tutkimustietoa asiakkaiden kokemuksista sekä kehittämisideoita toiminnan jatkoa ajatellen. Tutkimusotteeksi päädyttiin valitsemaan laadullisen tutkimusotteen syväluotaavampien kokemusten selvittämiseksi, sillä oppilailta oli kerätty määrällistä tutkimusaineistoa kyselyn avulla vastikään vuoden 2020 aikana.

4.2 Tutkimuksen kohde

Opinnäytetyössäni tavoitteena on kuvata asiakkaina olevien nuorten näkemyksiä hyvinvointia tukevasta ohjauksesta heille muodostuneiden kokemusten ja käsityksien kautta sekä kerätä heiltä ideoita, toiveita ja tarpeita ohjaustoiminnan kehittämiseksi. Tutkimus päätettiin aiheen takia rajata vain niihin kouluihin, joilla toteutetaan hyvinvointiohjaajan tarjoamaa kouluhyvinvointia tukevaa ohjausta. Hyvinvointiohjaajien asiakkaita ovat perusopetukseen osallistuvat lapset ja nuoret, mutta nuorisokasvatukseen kohdentuvan koulutukseni takia päädyimme rajaamaan tutkimukseen osallistuvan asiakasryhmän 7.–9.-luokkalaisiin nuoriin.

Joensuussa on tällä hetkellä seitsemän (7) yläkoulua, joissa työskenteli Tilastokeskuksen mukaan lukuvuoden 2021 päättyessä yhteensä 1899 oppilasta vuosiluokilla 7–9 (Tilastokeskus 2021). Tutkimus kohdistui neljään joensuulaiseen yläkouluun tai yhtenäiskouluun, joissa työskentelee hyvinvointiohjaaja. Tutkimukseen osallistui yhteensä 25 joensuulaisnuorta 7.–9. vuosiluokalta hyvinvointiohjaajien tai muun koulun henkilökunnan koolle kutsumana. Haastatellut henkilöt olivat toimineet tukioppilaina, oppilaskunnan hallituksen jäsenenä tai heillä oli muuta kautta syntynyt kosketuspinta koulunsa hyvinvointiohjaajan

työhön. Tutkimusaineistoa kerättiin kouluilla tapahtuvien visuaalisten ja osallistavien menetelmien sekä ryhmähaastattelujen avulla koulupäivien aikana huhti- ja toukokuussa 2022.

Tutkimusta päädyttiin tekemään asiakkaiden näkökulmasta siksi, että kyseinen näkökulma koettiin hyvinvointiohjaajien kannalta tärkeimmäksi tavaksi saada ohjaustyön kannalta merkittävää kehittämistietoa. Tämän lisäksi Tanskanen (2021) opinnäytetyö keskittyi tutkimaan hyvinvointiohjaajien työtä ohjaajien omasta näkökulmasta, joten sinänsä asiakasnäkökulma on aikaisempaan samalla alueella tehtyyn tutkimukseen nähden uusi ja aikaisempaa tutkimusta täydentävä. Laadulliseen tutkimukseen puolestaan päädyttiin siksi, että määrällistä tietoa tuottavaa tutkimusta lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen toteutumisesta on kerätty alueella vastikään vuonna 2020. Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista syventää olemassa olevaa tietoa yksilöllisten kokemusten avulla ja monimenetelmäisesti aineistoa keräten.

Nuorten näkökulma tutkimuksen näkökulmana koettiin tärkeäksi tutkimuskysymysten kannalta. Nuorten asiantuntijuuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota viime vuosikymmenten kuluessa. Lasten ja nuorten tuottamaa tietoa on pidetty pitkään toissijaisena, mistä syystä se on usein jäänyt sivuun. Asiantuntijuuden tunnistamisessa ja tunnustamisessa on kyse asenteesta, jonka mukaan nuoren omasta kokemusmaailmasta saadaan parhaiten tietoa haastatteleamalla nuorta itseään. Tälle asiantuntijatiedolle on kuitenkin tiedostettu olevan tarvetta ja haastattelujen kautta on puhuttu jopa äänen antamisesta lapsille ja nuorille. (Kallinen & Pirskanen 2022, 19–20.)

Kallinen ja Pirskanen (2022, 24–25) sanovat, että lapsilta ja nuorilta tarvitaan tietoa heidän myönteistä kokemuksistaan elämän eri osa-alueilla. Hyvin usein lasten ja nuorten hyvinvointia käsittelevä tutkimus perustuu kielteisiin indikaattoreihin, hyvinvoinnin puutteisiin ja pahoinvointiin. Lähestymistavat lasten ja nuorten hyvinvointiin saattavat olla yksipuoleisia ja kielteisiä myönteisten aspektien jäädessä sivuun. Lasten ja nuorten parissa tehtävässä ammatillisessa työskentelyssä vaadittavaa myönteisyyden asennetta voitaisiin hyödyntää

myös lapsiin ja nuoriin kohdistuvissa tutkimuksissa. Kyseisen asenteen peruslähtökohtina on tunnistaa ja tunnustaa, että lapsilla ja nuorilla on merkityksellistä sanottavaa elämästään. Tutkimuksessa haluttiin tarkastella nuorten kouluhyvinvointia tukevaa työtä lähtien liikkeelle positiivisista näkökulmista pohdittujen esimerkiksi, mitä hyvää kouluhyvinvointia tukevassa ohjauksessa on tehty, mitä onnistumisia hyvinvointia tukevassa ohjauksessa on saavutettu ja minkälaisia positiivisia vaikutuksia ohjauksella on ollut nuoriin ja kouluuyhteisöön. Vaikka kouluterveyskyselystä esiin nostetut teemat (kuten poissaolot, jaksaminen, yksinäisyys, mielenterveydellisten huolten kokeminen) perustuvat pääosin edellä mainittuihin kielteisiin indikaattoreihin, visuaalisilla ja osallistavilla menetelmillä pyrittiin lähestymään ja käsittelemään hyvinvointiin liittyviä teemoja ensisijaisesti siitä näkökulmasta, mitkä olivat nuorten näkökulmasta toimivia ja positiivisia tapoja kohentaa tilannetta ja siten vahvistaa yksilöiden ja kouluuyhteisöjen hyvinvointia. (Kallinen & Pirskanen 2002, 24–25.)

4.3 Tutkimusote

Tutkimuksen tutkimusotteena oli laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena oli tuottaa kehittämistietoa tarkasteltavasta ilmiöstä ja tutkimuksen kohteesta. Laadullinen tutkimusote valikoitui tutkimusotteeksi, koska tutkimuksessa pyritään selvittämään nuorten kokemuksia ja ideoita, tarpeita ja toiveita hyvinvointiohjaajien tarjoamasta hyvinvointia tukevasta ohjauksesta kouluilla ja sen merkityksestä nuorten hyvinvointiin. Tutkimuksessani tavoitteena on tuoda näkyviksi nuorten yksilöllisiä kokemuksia ja merkityksiä ja pyrkiä tutkimuksen avulla lisäämään ymmärrystä koulujen hyvinvointiohjaajien työstä ja hyvinvointia tukevasta ohjauksesta.

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään tavoittamaan ihmisen omat kuvaukset hänen kokemastaan todellisuudesta (Vilka 2021, 119). Laadullinen tutkimus on kiinnostunut tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja kaikista merkityksistä, joita tutkimuksen kohteena olevat henkilöt tutkittavalle ilmiölle antavat (Juuti & Puusa 2020, 9). Siksi tämä laadullinen tutkimus pyrkii käyttämään sanoja ja lauseita siinä missä määrällinen tutkimus keskittyisi lukuihin ja yleistyksiin. Tulosten sijaan pyrittiin tekemään löydöksiä ilman tilastollisia menetel-

miä tai muita vastaavia määrällisiä mittoja sekä tutkimaan tapauksia ja tarjoamaan tapoja ymmärtää ilmiötä. Siksi Tuomen & Sarajärven (2009, 98) mukaan onkin tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja että heillä on kokemusta aiheesta. Tällöin on perusteltua, että tutkimuksen kohteena olevat henkilöt eivät valikoidu satunnaisesti, vaan valinnassa käytetään harkintaa.

Juutin ja Puusan (2020, 10) mukaan hermeneuttiset näkemykset edustavat nykyisin laadullisten tutkimusten valtavirtaa. Hermeneuttisessa näkemyksessä tutkija lähestyy tutkittavaa ilmiötä hankkimalla aineistoa ja tulkitsemalla tutkimusaihetta aiempien tutkimusten tuottaman ymmärryksen valossa. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii tuottamaan uusia näkökulmia aiheeseen usein joko esittelemällä sisällöllisesti uusia tai vähemmän tutkitun kohderyhmän näkökulmia. (Juuti & Puusa 2020, 10.) Laadulliseen tutkimukseen sisältyy aina kysymys, mitä merkityksiä tutkimuksella pyritään tutkimaan. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on se, ettei tavoitteena ole löytää totuutta tutkitusta aiheesta vaan tehdä tulkintoja ja siten keritä auki asioiden merkityssuhteita ihmisten kuvaamien kokemusten ja käsitysten myötä. Tutkimukseni pyrkii kuvaamaan niitä kokemuksia ja näkemyksiä, joita nuorille on syntynyt koulujen tarjoamasta hyvinvointia tukevasta ohjauksesta heidän omien kokemustensa tai käsitystensä kautta sekä avaamaan hyvinvointityön merkitystä työn kohteena oleville nuorille. (Vilkkä 2021, 119–120.) Lasten ja nuorten tuottama tieto on usein jäänyt sivuun, koska sitä on pidetty pitkään toissijaisena, vaikka nuorten kokemusmaailmasta saadaankin parhaiten tietoa haastatteleamalla nuorta itseään (Kallinen & Pirskanen 2022, 20).

Tämän tutkimuksen toteuttamiseen kouluympäristössä kohdistui jonkin verran haasteita, sillä koulu ohjaa lasten ja nuorten toimintaa paljon tutkimushaastatteluympäristönä. Haastattelijalla on tehtävänään luoda haastattelusta tilanne, joka ei muistuta perinteistä ohjattua oppimistilannetta tai muistuta kuulustelua. Kallisen ja Pirskasen (2022, 92–93) mukaan tutkimushaastattelun tapahtuminen koulussa voi antaa oppilaalle kokemuksen, ettei tällä ole mahdollisuutta kieltäytyä haastattelutilanteesta niin halutessaan, koska muutkin koulussa annettavat tehtävät ja määrättävät toiminnot ovat usein pakollisia. Tutkimushaastattelu saattaa toimintaympäristön takia näyttäytyä yhtenä näistä pakollisista

tehtävistä. Kallinen ja Pirskanen kertovat Korkiamäen tekemästä huomiosta haastattelutilanteissa, joista osa on toteutettu kouluympäristössä ja osa kerhotilassa. Hänen arvionsa mukaan kerhotilassa toteutetut haastattelut ovat olleet luonteeltaan intensiivisempiä sekä pidempikestoisia. Sama huomio oli havaittavissa tässä tutkimuksessa: vapaamuotoisemmissa tiloissa toteutetuissa haastatteluissa nuorten kokemat sosiaalisten suhteisiin liittyvät ongelmat ja vaikeudet nousivat vahvemmin esille kuin koulun neuvotteluhuoneessa pidetyissä haastatteluissa. Korkiamäki näki eroavaisuuden liittyneen tilanteen yksityisempään luonteeseen, rajoittamattomaan aikaan sekä epämuodollisempaan ilmapiiriin. Lisäksi hän havaitsi eroja kouluaikana ja vapaa-aikana tehtyjen haastattelujen välillä: koulussa haastatellut nuoret sijoittivat kertomuksiaan hieman enemmän kouluympäristöön kuin ne nuoret, joita haastateltiin vapaaajalla. Nämä voivat liittyä koulun ja kouluympäristön synnyttämiin ristiriitaisiin ja kielteisiin tunteisiin, jotka puolestaan voivat kytkeytyä koettuun kiusaamiseen, rasismiin tai näiden uhkaan. Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut toteutuivat kouluaikana, ja koska tutkimus keskittyi kouluympäristössä toteutettavaan kouluhyvinvointia tukevaan ohjaustyöhön, haastatteluissa esiin tuodut asiat liittyivät tiiviisti koulumaailmaan ja siellä koettuihin tilanteisiin ja haasteisiin. (Kallinen & Pirskanen 2022, 92–93.)

4.4 Aineistonkeruuprosessi

Otin yhteyttä hyvinvointipedagogi Mikko Vauhkosta ensimmäisen kerran toukokuussa 2021 tiedustellen, olisiko hyvinvoinnin edistämisen palveluissa tarvetta hyvinvointiohjaajien työhön kohdistuvaan tutkimukseen. Vauhkonen kertoi valmistumassa olevasta sosionomi (amk) -koulutusohjelman tutkimustyöstä, jossa tutkittiin hyvinvointiohjaajien yhteisölliseen työhön liittyviä kysymyksiä hyvinvointiohjaajien näkökulmasta hyvinvointiohjaajia haastatellen. Tähän kyseiseen työhön pääsin tutustumaan sen julkaisun jälkeen kesällä 2021, jolloin myös tutkimukseni näkökulmaksi alkoi hahmottua hyvinvointiohjaajien työ nuorten kokemana.

Aineistonkeruuprosessi alkoi laatimalla tutkimuslupa-anomus, joka osoitettiin Joensuun kaupungin hyvinvoinnin edistämisen palveluihin. Lupa-anomukseen liitettiin opinnäytetyösuunnitelma sekä tutkittavalle ja tämän huoltajalle osoitettava tutkimustiedote ja suostumuskaavake. Tutkimusluvan

myöntämisen jälkeen otin yhteyttä Joensuun kaupungin hyvinvointipediagogiin, joka esitteli tutkimuksen aiheen hyvinvointiohjaajille ja tiedotti heitä aineistonkeruun aikataulusta. Tämän jälkeen lähestyin hyvinvointiohjaajia esitellen heille tutkimusmenetelmät, joita olin aikeissa käyttää ja pyysin heitä avustamaan aineistonkeruutilanteiden järjestelyissä sekä työpajoihin kutsuttavien oppilaiden löytämisessä. Oppilaat tavoitettiin pääosin hyvinvointiohjaajien ja opettajien oppilaille ja näiden huoltajille osoittamalla Wilma-viesteillä ja hyvinvointiohjaajat keräsivät suostumuskaavakkeet oppilailta. Haastattelusta ja muista käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä käytän tässä tutkimuksessa käsitettä aineistonkeruutilanne, mutta prosessin aikana puhuimme haastatteluista ja työpajoista aineistonkeruutilanteen ollessa monimenetelmäinen.

Tutkimuslupa- ja suostumusprosessi nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa on usein tutkimuksen keskeinen osa. Ennen haastattelua tarvitaan tyypillisesti eri organisaatioiden tutkimuslupia ja tietoihin perustuvia suostumuksia huoltajilta ja osallistujilta itseltään. Tietoon perustuva suostumus pyydetään tyypillisesti alle 15-vuotiaan huoltajalta. (Kallinen & Pirskanen 2022, 186.) Koska tutkimuksessani ei kerätty osallistujien henkilötietoja ja haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, huoltajilta ja osallistujilta kerättiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujan vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen tarvitaan aina, ja alle 15-vuotiaan osallistumisesta päättää tyypillisesti huoltaja (Kallinen & Pirskanen 2022, 188). Vaikka tutkimukseen osallistuvista suurin osa oli luokka-asteen perusteella todennäköisesti 15 vuotta täyttäneitä ja vaikka 15 vuotta täyttänyt saisi päättää tämän tyypilliseen tutkimukseen osallistumisesta itse, nähtiin tästä huolimatta kaikkien haastateltavien kohdalla hyväksi tutkimuskäytännöksi hankkia suostumukset kirjallisena sekä osallistujilta että huoltajilta. Osa huoltajista toimitti luvan soittamalla tutkijalle tai toimittamalla suostumuksensa Wilma-viestin välityksellä opettajalle tai hyvinvointiohjaajalle.

Tutkimuksen alkuvaiheessa ehdotin aineistonkeruutilanteiden järjestämistä sekä virallisen oppimisen formaaleihin ympäristöihin että epämuodollisempiin informaaleihin ympäristöihin, kuten koulujen yhteydessä tai läheisyydessä oleville nuorisotiloille niin kouluajalla kuin nuorten vapaa-ajallakin. Lopulta kaikki

haastattelut sijoituivat kouluympäristöön ja kouluajkaan, mikä oli pääsääntöisesti käytännön ja logistiikan sanelemaa: kouluajalla järjestetty aineistonkeruu mahdollisti kuljetusoppilaiden osallistumisen aineistonkeruutilanteisiin, johon he eivät muutoin olisi mahdollisesti päässeet osallistumaan. Suurin osa osallistujista ilmaisivat olevansa kuljetusoppilaita eli kulkevansa kouluun muuten kuin omatoimisesti kävellen tai pyöräillen. Lisäksi osallistujien hankinta ja tutkimussuostumusten kerääminen mahdollistui hyvinvointiohjaajien ja muun koulujen henkilökunnan toimesta kouluajalla, koska koulun henkilökunnalla oli päivittäinen kontakti osallistuviin nuoriin kuin epäsäännöllisemmin avoimena olevalla nuorisotilalla ja sen ohjaajilla. Aineistonkeruutilanteet toteutettiin kuitenkin koulujen informaaleissa tiloissa kuten neuvotteluhuoneessa, nuorisotilassa, oppilaskunnan omassa tilassa ja hyvinvointiohjaajan toimistossa.

Tutkimuksen tekeminen vaatikin paljon yhteistyön tekemistä hyvinvointiohjaajien, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Suuren osan tästä työstä tekivät hyvinvointiohjaajat ottaessaan kontaktia opettajiin ja sopiakseen haastattelun ajankohdista kunkin ryhmän opettajan kanssa erikseen. Hyvinvointiohjaajat ja opettajat informoivat myös oppilaita ja näiden huoltajia tutkimuksesta, muistuttelivat osallistumisesta, huolehtivat tutkimussuostumusten keräämisestä ja saattelivat oppilaat aineistonkeruutilanteeseen. Koin tämän tutkijan näkökulmasta tervetulleena asiana, koska hyvinvointiohjaajat ja opettajat tunsivat osallistujien elämäntilanteita ja pystyivät arvioimaan, keiden osallistuminen tutkimukseen on esimerkiksi eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna kestävä ja kenen puolestaan ei kannata osallistua esimerkiksi elämäntilanteen takia. Hyvinvointiohjaajat ja opettajat myös varasivat kouluilta tilat aineistonkeruuta varten ja huolehtivat tutkijan saattamisesta tilaan. Tilat olivat sellaisia, että niissä oli mahdollista keskustella rauhassa muiden kuulematta ja joihin osallistujien oli helppo siirtyä opetustunneilta koulupäivän aikana ilman, että osallistuminen olisi haitannut koulupäivän kulkua.

Aineistonkeruutilanteet etenivät kouluilla ennalta päätetyn rakenteen mukaisesti (liite 1). Tyypillisesti aikaa aineistonkeruutilanteille oli varattu 75–90 minuutin verran koulupäivän sisältä. Aineistonkeruutilanne koululla alkoi tyypillisesti tutkijan ja tutkimuksen esittelyllä aineistonkeruutilanteeseen

osallistuville. Vaikka tutkimukseen osallistuvat nuoret olivat saaneet kirjallisen tutkimussuostumuksen ohella tutkittavan informointikaavakkeen, käytiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset läpi aineistonkeruutilanteen alussa ja painotettiin tilanteeseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Tämä siitä syystä, ettei kouluympäristössä toteutettava haastattelu muodostuisi nuorille pakollisen tuntuiseksi tehtäväksi. Samassa yhteydessä nuorilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta. Tämän jälkeen heille esiteltiin aineistonkeruutilanteen kulku ja siinä käytettävät menetelmät.

4.5 Aineistonkeruumenetelmät

4.5.1 Visuaaliset ja osallistavat menetelmät

Tutkimukseni oli aineistokeruumenetelmiltään monimenetelmäinen: aineistonkeruumenetelmänä käytettiin *ryhmähaastattelua* ja siihen liittyviä *visuaalisia ja osallistavia menetelmiä*. Kallinen ja Pirskanen (2022, 156–157) puhuvat *visuaalisten ja osallistavien menetelmien* käyttämisestä lasten ja nuorten tutkimuksessa, mutta kyseisistä menetelmistä puhutaan usein myös *luovina menetelminä*. Näillä menetelmillä tuotettu aineisto voi olla puhuttua, piirrettyä, kirjoitettua, näyteltyä, leikittyä tai ilmaistu kehollisesti elein, ilmein tai äänenpainoin. Luovia menetelmiä yhdistääkin tietynlainen avarakatseisuus tiedon tuottamisessa, vaikka yleisesti yhteiskuntatutkimuksen onkin ajateltu olevan luovaa itsessään. Visuaalisten ja osallistavien menetelmien on korostettu toimivan sanallisen viestinnän täydentäjänä ja kerronnan luontevana tukena. (Kallinen & Pirskanen 2022, 156–157.)

Visuaalisia ja osallistavia menetelmiä käytettiin aineistonkeruutilanteissa sekä varsinaisina aineistonkeruumenetelminä, että aiheeseen virittäjinä. Aiheeseen virittely tapahtui miellekartta-työskentelyn avulla, jossa osallistujilta kysyttiin ”mitä hyvinvointiohjaaja tekee minun koulullani?” ja he vastasivat kysymyksiin käyttäen post-it-lappuja ja kiinnittämällä vastaukset seinälle kysymyksen ympärille. Vastausmäärää ei rajattu mitenkään, vaan jokainen osallistuja sai kirjoittaa niin monta vastausta kuin määrättyssä ajassa tuli mieleen. Yhteen koottuja vastauksia luettiin ryhmän kesken ääneen, jolloin osallistujille muodostui yhteinen käsitys hyvinvointiohjaajan

monipuolisesta työnkuvasta. Aiheeseen virittelyn tavoitteena oli motivoida osallistujia osallistumaan tilanteeseen ja kiinnostumaan käsiteltävästä aiheesta.

Toisena virittelijänä toimivat hyvinvointiohjaaja-väittämät, jotka osallistujien tuli yhdessä keskustellen sijoittaa janelle sen mukaan, pitivätkö esitetyt väitteet heidän mielestä paikkaansa vai eivät. Väitteenä oli esimerkiksi ”hyvis on tarpeellinen koulullani” ja ”hyvis on luotettava aikuinen”. Tehtävä oli toiminnallinen, sillä jana oli sijoitettuna aineistonkeruutiloissa lattialle. Osallistujilta pyydettiin tehtävän jälkeen tarkentavia kysymyksiä satunnaisten väittämien sijoituskohdasta ja käytiin yleistä keskustelua hyvinvointia tukevasta ohjauksesta.

Seuraavassa vaiheessa osallistujat saivat tutustuttaviksi Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen 8.–9.-luokkalaisilta joensuulaisilta vuonna 2021 kerättyä ja julkaistua tilastotietoa seitsemän eri hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyvän teeman kautta. Teemat olivat myöhästymiset ja koulupoissaolot (1), koulussa jaksaminen (2), yksinäisyys (3), mielenterveys (4), kiusaaminen (5), oppimisyhteisön ilmapiiri (6) ja terveelliset elintavat (7). Tilastotietoa esitettiin grafiikoin ja niistä muodostettujen virkkeiden kautta, esimerkiksi ”*Noin 4,5 % 8.–9.-luokan oppilaista kiusataan vähintään kerran viikossa*”. Osallistujilta kerättiin tilastotietoon tutustumisen jälkeen isokokoiselle paperille, miten he näkisivät, että koulu tai hyvinvointiohjaaja voisivat toimia tukeakseen koulunsa oppilaita kyseisissä hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyvissä teemoissa. Vastata sai yksilönä tai parin kanssa, ja suurin osa osallistujista kirjoitti vastaukset itsenäisesti. Käytettävissä olevien tilojen koosta johtuen vastaaminen tapahtui tilaan sijoitettujen papereiden luona kiertäen tai paikallaan istuen, jolloin paperit kiersivät vastaajilta toisille. Osallistujat näkivät samalla edellisten vastaajien vastaukset, minkä tarkoituksena oli myös toimia yhteisen tiedon ja oppimisen mahdollistajana. Kyseinen tehtävä vaati kirjoitustaitoa, ja sellaisen menetelmän valinta oli toimiva yläasteikäisten kanssa toteutetussa aineistonkeruutilanteessa, mutta ei välttämättä toimisi sitä nuoremmilla yhtä hyvin ja alle kouluikäisillä ei lainkaan (Kallinen & Pirskanen 2022, 158). Niin haastattelumenetelmien kuin visuaalisten ja osallistavien menetelmien toteuttamisessa tulee ottaa

huomioon osallistujien ikä ja kehitystaso, sillä jotkin menetelmät soveltuvat paremmin lapsille ja toiset taas nuorille.

Hyvin usein käytettyjä menetelmiä ovat digitaaliset menetelmät (Kallinen & Pirskanen 2022, 159), joita olisin halunnut myös omassa tutkimuksessani hyödyntää. Vaihtelevista aineistonkeruutilanteisiin varatuista tiloista ja aineistonkeruuseen varatuista aikatauluista johtuen koin kuitenkin riskialttiina valita sellaisia menetelmiä, jotka voisivat vaarantua tietoteknisistä tai tietoliikenteellisistä syistä: esimerkiksi tilojen tietotekninen varustelu saattoi olla toisistaan poikkeava tai tutkijan oman laitteen kytkeminen organisaation verkossa toimivaksi saattoi olla epävarmaa, jolloin valitut digitaaliset menetelmät olisivat voineet olla aineistonkeruutilanteessa haasteellisia toteuttaa tai osoittautua jopa tyystin käyttökelvottomiksi. Siksi päädyin tutkimuksessa perinteisemmällä tavalla paperille kerättäviin ajatuksiin ja mietteisiin, mikä osallistui varmatoimisuutensa kannalta toimivaksi ratkaisuksi.

Menetelmänä osallistavien ja visuaalisten menetelmien käyttö oli luontainen valinta nuorten kanssa työskentelevälle, sillä tutkimusta haluttiin tehdä nuorten kanssa eikä siitä lähtökohdasta, että nuoret olisivat ainoastaan tutkimuksen kohderyhmä. Lisäksi tutkimuksen taustalla vaikuttivat jo aiemmin julkaistut tutkimukset ja selvitykset sekundäärisinä aineistonkeruumenetelminä. Menetelmien avulla oli tarkoitus nostaa 2020 joensuulaiskouluilla teetetystä määrällisestä, lapsille ja nuorille osoitetusta kyselystä (Joensuu kaupunki 2020b) sekä valtakunnallisesta 2021 julkaistusta kouluterveyskyselystä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021) nuorten kouluhyvinvointiin liittyviä teemoja sekä kerätä teemojen avulla nuorten kokemuksia toteutuneesta hyvinvointia tukevasta ohjauksesta. Erilaisten aineistonkeruumenetelmien hyödyntämisen tausta-ajatuksena oli käyttää monipuolisia nuorille soveltuvia menetelmiä, joiden avulla syventyminen tutkittavien näkemyksiin ja ajatuksiin onnistuisi mahdollisimman kattavasti: tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä pohtiessani tiedostin, että vaikka ryhmähaastattelu soveltuu yleisesti menetelmänä nuorten haastattelemiseen hyvin, on visuaalisilla ja osallistavilla menetelmillä mahdollista kerätä sellaista tietoa, jota haastattelemalla ei mahdollista olisi saada. Koin, että

käyttämällä aineiston keräämiseen erilaisia laadullisen tutkimuksen menetelmiä pystyin mahdollistamaan syvällisemmän näkemyksen muodostamisen aiemmin kerättyjen määrällisten tutkimustulosten tueksi.

Kallisen ja Pirskasen (2022, 158) mukaan useiden erilaisten menetelmien yhtäaikaisten käyttö auttaa rakentamaan kokonaisvaltaista kuvaa haastateltavan kokemuksista ja ajatuksista. Erityisesti nuorten tutkimisessa onkin painotettu osallistavien tutkimusmenetelmien käyttöä perinteisempien menetelmien rinnalla tai niiden sijaan, koska visuaalisten ja osallistavien menetelmien kautta nuorille voi avautua uudenlainen väylä omien ajatusten ilmaisemiseksi. Tässä tutkimuksessa valittiin käytettäväksi visuaalisia ja osallistavia menetelmiä haastattelun rinnalla siitä syystä, ettei haastattelu välttämättä ole kaikille nuorille luontevin tapa kertoa omista ajatuksistaan – lisäksi osa nuoren mielessä olevista asioista saattaa jäädä sanomatta haastattelutyypissä, kysymys-vastaus-logiikkaan perustuvassa tilanteessa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna visuaalisten ja osallistavien menetelmien tarkoituksena on tässä tutkimuksena tarkoitus mahdollistaa ennen kaikkea osallistuminen ja haastattelutilanteessa kuulluksi tuleminen niille osallistujille, joille puheentuottaminen ei tyypillisesti ole ensisijainen keino ilmaista ajatuksia, kokemuksia ja mielipiteitä. Tästä syystä visuaaliset ja osallistavat menetelmät ovat olleet suosittuja erityisesti lapsia ja nuoria koskevissa tutkimushaastatteluissa. (Kallinen & Pirskanen 2022, 155, 158.)

4.5.2 Ryhmähaastattelu

Toisena aineistonkeruumenetelmänä oli ryhmähaastattelu. Ryhmähaastattelulle on nimensä mukaisesti tyypillistä, että haastattelussa on samanaikaisesti paikalla useita haastateltavia. Ryhmähaastattelun etuna on, että se soveltuu monenlaisten ilmiöiden tutkimiseen ja sitä voidaan käyttää monin eri tavoin pyrkiessä tavoittamaan sekä yksilön tulkintoja että ryhmän kollektiivisia käsityksiä. Keskeisenä tavoitteena on saada aikaan ryhmäkeskustelu tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta sekä siihen liittyvistä teemoista. Toisinaan ryhmähaastattelu voi olla myös tutkijavetoisesti toteutettua, jolloin vuorovaikutus painottuu tutkijan ja osallistujan välille.

(Puusa 2020a, 115.) Haastattelutilanteessa pyrittiin huomioimaan haastateltujen sijoittuminen tilassa niin, että he olivat piirissä melko lähellä toisiinsa ja näkivät toistensa kasvot, ilmeet ja eleet haastattelun aikana. Tästä syystä myös tutkija-haastattelijat sijoittui ryhmäläisten kanssa samaan piiriin.

Ryhmähaastattelun erityispiirre on se, että niistä saatu aineisto ei ole henkilökohtaista samassa mielessä kuin esimerkiksi yksilöhaastattelussa saatu yhden lapsen tai nuoren kokemuksiin perustuva tieto, vaan aineisto on tuotettu yhdessä haastateltavien ryhmäläisten kesken (Kallinen & Pirskanen 2022, 153–154). Pietilän (2017, 111) mukaan niiden erityinen anti on se, kuinka paljon ryhmähaastattelut kertovat ryhmien toimintatavoista kuten siitä, kuinka ryhmässä esitetään ja perustellaan mielipiteitä tai ilmaistaan erimielisyyttä, näkemyksiä tai päädytään yhteisymmärrykseen aiheesta. Ryhmähaastattelulla on mahdollista osallistaa isompi määrä osallistujia tutkimukseen ja saada yhdellä kertaa runsaasti tietoa. Ryhmässä tapahtuvan haastattelun etu on, että osallistujat voivat vertailla omia kokemuksiaan ja käydä läpi suhtautumistaan eri asioihin. (Palvelumuotoilu Palo Oy 2021.) Puusa (2020a, 115–116) kannustaa käyttämään ryhmähaastattelua silloin, kun tutkija on kiinnostunut tutkittavien yhteisestä kannasta tutkittavaan kysymykseen, sillä menetelmänä ryhmähaastattelu mahdollistaa kollektiivisesti tuotettujen ja ajettujen merkitysrakenteiden tavoittamisen sekä esimerkiksi haastateltavien sosiaalisten ympäristöjen tutkimiseen.

Ryhmähaastattelujen käyttö eri tieteenalojen aineistonkeruumenetelmänä on yleistynyt 1990– ja 2000-luvuilla (Pietilä 2017, 111). Ryhmähaastattelua voidaan kutsua myös täsmäryhmähaastatteluksi tai asiantuntijahaastatteluksi, ja sen jäsenillä voidaan odottaa olevan vaikutusta tarkasteltavaan asiaan sekä kyky saada aikaan muutoksia. Ryhmähaastattelun tavoitteena ei ole ainoastaan tarkoitus saada haastatelluilta tietoa, vaan lisätä osallistujan itsensä ymmärrystä aiheesta. (Vilkkä 2021, 125.) Ryhmähaastattelussa haastateltavan ryhmän koko voi vaihdella tutkimuksen tarkoituksenmukaisuuden mukaisesti ja siinä tutkija voi esittää kysymykset koko ryhmälle, ja haastateltavat vastaavat kysymyksiin sen mukaan mitä sanottavaa heillä on kulloiseenkin kysymykseen (Kallinen & Pirskanen 2022, 149). Onnistuneessa ryhmähaastattelussa asiaa tarkastellaan eri

näkökulmista. Ryhmähaastattelutilanteet ovat kuitenkin vuorovaikutustilanteita ja sellaisina vaikeasti ennakoitavia ja saattavat sisältää yllättäviä tilanteita. (Pietilä 2017, 115.) Ryhmähaastattelun toteutuksessa käytettiin teemahaastattelun metodeja, joihin kuuluu haastattelun eteneminen ennalta päätetyistä lähtökohdista ja ennalta valittujen teemojen ja niitä koskevien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa tutkija ei pyri kontrolloimaan haastattelua kokonaan, mutta kykenee ohjailemaan sitä, mikä tekee teemahaastattelusta lähtökohtaisesti hyvin vapaamuotoisen ja joustavan haastattelumenetelmän ja -tilanteen. Teemahaastattelu ei tyypillisesti etene johdonmukaisesti suunniteltuna tai valmiiksi muotoiltujen kysymysten pohjalta. (Puusa 2020a, 112.)

Haastattelukysymykset oli ryhmitelty tutkimuskysymysten mukaan, jotka olivat osallistujien näkemykset kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen nykytilanteesta ja osallistujien näkemykset siitä, miten kouluhyvinvointia tukevaa ohjausta tulisi kouluilla kehittää. Nykytilanteeseen liittyvät kysymykset koskivat muun muassa hyvinvointiohjaajan tavoitettavuutta, hyvinvointiohjaajan tapaa lähestyä nuoria ja kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen tarpeellisuutta kouluympäristössä. Sitä, kuinka nuoret kehittäisivät koulujen hyvinvointia tukevaa ohjausta, tiedusteltiin esimerkiksi kysymällä nuorilta, mitä asioita he muuttaisivat hyvinvointiohjaajien työnkuvassa tai mihin asioihin he kokisivat tarvetta kiinnittää lähitulevaisuudessa erityistä huomiota. Pääteemojen alla kysymyksillä ei ollut kronologista järjestystä, vaan kysymyksiä käytiin läpi ryhmässä syntyvälle keskustelulle luonnollisessa järjestyksessä ja tarpeen mukaan aiempia vastauksia täydentäen. Lopuksi osallistujat saivat esittää terveisiä omalle hyvinvointiohjaajalle tai kysyä vielä lisätietoja tutkijalta tutkimuksesta. Usean ryhmän kanssa keskusteltiin haastattelun lopuksi hyvinvointiohjaajien määrästä ja sijoittumisesta kouluihin ja yhden ryhmän kanssa päädyttiin keskustelemaan kouluviihtyvyydestä yleisenä teemana.

Koko aineistonkerutilanteen kannalta koin tärkeäksi pyrkiä rakentamaan osallistujille rentoa ja luottamuksellista ilmapiiriä sekä motivoimaan osallistujia täysipainoisen osallistumisen mahdollistamiseksi. Puusa (2020a, 108) korostaa yhteisen kielen puhumista haastateltavien kanssa, ettei haastat-

telutilanteesta muodostuisi mekaanista tai kuulustelua muistuttavaa tilannetta osallistujien arastellessa ja jännittäessä tutkimustilannetta tai sen tallentamista. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 24) mukaan haastattelutilanteessa on hyvä sopia yhteisesti keskustelun alkamisesta ja vaihtaa muutama sana neutraalista aiheesta, johon kaikki osapuolet pystyvät vaivatta osallistumaan, jolla pyritään luomaan yhteistä maaperää ennen varsinaiseen haastatteluun siirtymistä. Aineistonkeruutilanteessa haastateltavat jännittivät usein haastattelutilanteen äänittämistä nauhurille, joten kerroin heille, kuinka äänitteen tarkoitus on toimia ainoastaan muistipaperinani ja että äänitettä kuuntelee ja käsittelee ainoastaan haastattelutilanteessa paikalla oleva tutkija itse. Sovimme keskustelun aloittamisesta ja kerroin heille, milloin aloitan äänityksen. Äänityksen alussa keskustelimme yleensä nuorien kouluympäristöön liittyvistä aiheista, kuten kuinka pitkään nykyinen koulurakennus on ollut olemassa, miten pitkä matka kullakin on kouluun tai miten aikaisin aamulla tarvitsee tyyppillisesti herätä ehtiäkseen bussiin. Näistä teemoista siirryimme yleensä keskustelemaan hyvinvointiohjaajasta, muistavatko haastateltavat hänen nimensä tai onko hyvinvointiohjaajana toimiva henkilö vaihtunut, ennen kuin siirryimme varsinaisiin haastattelukysymyksiin.

Ryhmä- tai parihaastattelut sovi kaikenlaisiin tutkimusasetelmiin, sillä haastatteluissa voi tulla eteen tilanteita, joissa puheenvuorot jakautuvat epätasaisesti eikä kaikkien haastateltujen ääni pääse esille. Esimerkiksi yksittäisen osallistujan mielipide voi jäädä kuulematta jopa parina toteutettavassa haastattelussa, mikäli sanavalmiimpi osallistuja ottaa tilanteessa vetovastuun ja hiljaisempi jää myötäilemään taustalle. Tästä syystä haastattelijana pyrin kuitenkin haastattelutilanteessa kiinnittämään huomiota siihen, että kaikki haastateltavat saavat puheenvuoron, sillä usein haastattelutilanteissa on läsnä rohkeampia osallistujia sekä sellaisia osallistujia, jotka tarvitsevat enemmän tilaa osallistuakseen keskusteluun. (Kallinen & Pirskanen 153–154.) Pietilän (2017, 115–116) mukaan tällainen keskustelutilanteen dominointi on usein tahatonta, ja haastattelija voi pyrkiä vaikuttamaan tilanteeseen osoittamalla kysymyksiä suoraan hiljaisimmille osallistujille tai kommentoimalla heidän aiempia puheenvuorojaan, ja jo kevyt ohjailu voi auttaa puhemahdollisuuksien antamista muille osallistujille.

Kallisen ja Pirskasen (2022, 149) mukaan ryhmähaastattelutilanteissa voidaan toimia myös niin, että jokainen haastateltava vastaa jokaiseen esitettyyn kysymykseen vuorollaan. Lisäksi tutkimuksen aiheella on merkitystä: tutkimuksen koskiessa esimerkiksi sosiaalisia hierarkioita, koulukiusaamista tai kouluväkivaltaa voi olla perustellumpaa käyttää haastattelumenetelmänä enemmän yksilöhaastattelua, jolloin ryhmähierarkiassa heikommassa asemassa olevien lasten ja nuorten on helpompi saada oma äänensä kuuluviin (Kallinen & Pirskanen 2022, 154). Haasteena voivat olla myös osallistujien esittämät hyvin kategorisoituneet ja voimakkaat mielipiteet, jotka hiljentävät yhteisen keskustelun ja aiheuttaa ristiriitilanteita puhujien välille. Useimmin esiintyviä ryhmähaastattelutilanteiden haasteita ovat kuitenkin keskustelun hajanaisuus ja varovaisuus. Tällöin osallistujat saattavat kyllä esittää mielipiteitään, mutta ajatuksenvaihtoa ei synny. Varsinkin ryhmähaastattelujen alussa osallistujat saattavat tunnustella ja hakea tuntumaa ryhmän tapaan vaihtaa ajatuksia tai epäröidä näkökantojen sallittuutta. (Pietilä 2017, 116.)

Suunnitellessa ryhmähaastattelua tutkijan tulee ottaa huomioon ryhmän sopiva koko sekä se, keitä nuoria tutkimuksessa halutaan haastatella ja minkälaisilla kriteereillä. Kriteereistä päättämiseen kuuluu esimerkiksi harvita, voiko ryhmässä olla eri-ikäisiä haastateltavia. Haasteena ovat mahdolliset osallistujien tasaveroiset kompetenssit ja mahdolliset valtaerot eri-ikäisten haastateltavien välillä. (Kallinen & Pirskanen 2022, 149–150.)

Vaikka tutkimuksessani haastateltavat nuoret olivat melko samanikäisiä, 7.–9.-luokkalaisia, mietimme hyvinvointiohjaajien kanssa, rohkaistuvatko esimerkiksi nuoremmat 7.-luokkalaiset tuomaan esiin mielipiteitään ja kokemuksiaan vanhempien 9.-luokkalaisten seurassa. Joissain haastatteluissa oli huomattavissa, että 9.-luokkalaiset osallistuivat haastatteluun nuorempia haastateltavia rohkeammin, mutta kaikissa haastatteluissa tämä ei pätenyt, vaan haastateltavien kohdalla oli paljon luokka-asteista tai iästä riippumattomia yksilöllisiä eroja. Näimme tärkeämmäksi haastatella oppilaita mahdollisimman laajasti ja pyrkiä siten luomaan tasapuolisia asetelmia kutsumalla haastateltavia eri luokka-asteilta.

Käytetyt aineistonkeruumenetelmät valikoituivat käytettäväksi tutkimuksessani myös siitä syystä, että halusin tutkijana osallistua tutkimukseen kohtaamalla nuoret ja tekemällä tutkimusta ensisijaisesti nuorten kanssa keräämällä heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään henkilökohtaisesti haastatellen ja luovia menetelmiä hyödyntäen. Näen tässä Kallisen ja Pirskasen (2022, 25) tavoin yhtymäkohtia osallisuuden mahdollistumiseen: kohtaaminen tutkimushaastattelussa on osallisuutta, jossa tärkeintä on lapselle tai nuorelle syntyvä tunne kuulluksi tulemiseksi sekä siitä, että hänen näkökulmaansa pidetään arvokkaana. Tällainen osallisuus voi tapahtua kohtaamisen kautta, mitkä puolestaan ovat tärkeitä silloin, kun pyritään suunnittelu- ja kehittämistyön kautta tuottamaan tärkeää tietoa lasten ja nuorten kanssa työskenteleville ammattilaisille.

4.6 Aineisto ja aineiston analyysi

Aineistonkeruutilanteissa eri menetelmillä kerättyyn aineistoon tutustuminen tapahtui ilmiölähtöisestä näkökulmasta. Ilmiönä pidetään syystä tai toisesta huomionarvoista aihetta, johon pidetään tarkoituksenmukaisena kohdistaa joi-takin toimenpiteitä. Ilmiölähtöisyydessä tai ilmiöpohjaisuudessa puolestaan on kyse hahmottaa asioita osana laajempaa järjestelmää tai asiakokonaisuutta sen sijaan, että asiat näyttäytyisivät yksittäisinä ja toisistaan irrallisina. (Lähteenmäki-Smith ym. 2018, 4.) Ilmiölähtöisyydessä on siis kyse siitä, että asioita tarkastellaan monien tekijöiden ja niiden välisten vaikutusten näkökulmasta sekä siitä, että yhteiskunnallisten tarpeiden muuttuessa ennen toisista irrallaan tarkasteltuja asioita on pyritty muodostelemaan uudella tavalla kokonaisuuksiksi (Hack ym. 2022). Aineistoa tarkasteltiin siitä näkökulmasta, mitä aineisto kertoo kouluhyvinvointia tukevasta ohjauksesta, siihen liittyvistä seikoista ja tekijöiden suhteesta osana suurempaa, koulujen hyvinvointitehtävän muutoksen ilmiötä. Ilmiölähtöisesti etenevälle tutkimukselle uskollisena tämäkin tutkimus muodostuu suurten ja tunnettujen teorioiden sijaan pienemmistä teorioista ja käsitteistä, jotka toimivat tutkimuksessa eräänlaisena tulkintakehyksinä, jotka auttavat ilmiön ja siihen liittyvän aineiston tulkitsemisessa ja ymmärtämisestä. Ilmiölähtöisessä tutkimuksessa ei toimita pelkästään lähtökohdaksi valitun teorian pohjalta, vaan ilmiön ymmärtäminen vaatii uusien pienempien teorioiden käyttöönottamista pitkin tutkimusvaiheita. (Eskola 2018, 214.)

Kerättyä aineistoa analysoitiin käyttämällä analyysimenetelmänä laadullisen tutkimuksen analysointiin soveltuvaa sisällönanalyysia, jossa analysoidaan haastatteluissa puhuttuja sisältöjä (Ruusuvoori & Nikander 2017, 430). Sisällönanalyysia on käytetty tutkimuksessani metodisena viitekehyksenä, joka ei ole käsittänyt vain yhtä yksittäistä menetelmää vaan on mahdollistanut aineiston tarkastelun monipuolisesti, sillä sisällönanalyysia ei toteuteta tietyssä järjestyksessä etenevissä vaiheissa vaan se on usein monivaiheinen prosessi, jonka toteuttamisessa on piirteitä sekä teoria- että aineistolähtöisyydestä. (Puusa 2020b, 148–149.) Teorian ja aineiston suhde tässä tutkimuksessa on ollut abduktiivinen eli teorian kanssa vuoropuheleva. Se tarkoittaa, että tutkimuksessa aineiston analyysi on aloitettu aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä sitä ohjaava ajatus on noussut työn teoreettisesta viitekehyksestä. Tällaisessa teoriasidonnaisessa tai teoriaohjaavassa analyysissa on nähtävissä teoreettisia kytkentöjä, joissa teoria toimii analyysin apuna, mutta jossa analyysi ei pohjaudu kuitenkaan suoraan teoriaan. Siinä analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutuksia, mutta niiden merkitykset eivät ole teoriaa testaavia vaan niiden tarkoituksena on aukoa uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 110–111.)

Usein sisällönanalyysin vaiheet esiintyvätkin usein samanaikaisina ja aineiston tulkintaa tehdään koko prosessin ajan. Vaiheita ovat esimerkiksi analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, kategorisointi, teemoittelu ja tulkinta. Sisällönanalyysin tavoitteena on auttaa järjestämään tutkimusta varten kerätty aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon aineiston informaatioarvon parantamiseksi ja johtopäätösten tekemiseksi ilman, että aineiston sisältämä keskeinen tietoaines katoaa. Siinä analyysi perustuu vahvasti aineiston tulkintaan ja siitä kumpuavaan päättelyyn, jossa empiirinen aineisto muuttuu kohti käsitteellisempää näkemystä. (Puusa 2020b, 149.)

Haastattelemalla kerätyn aineiston käsittely aloitettiin litteroimalla äänitteet kirjoitettuun muotoon. Litterointi toimii muistiapuna ja helpottaa tärkeiksi nousevien yksityiskohtien havaitsemista kerätystä aineistosta. Sen tarkkuus on riippuvainen tutkimuskysymyksistä ja tutkimuksessa käytetystä tutkimusmetodista. (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 16.) Sisällönanalyysia käytettäessä on tär-

keää litteroida kaikki puheen piirteet, jotka ovat keskeisiä analysoitavan ongelman kannalta, mutta esimerkiksi tauot, äänensävyt, päällekkäin puhuminen ja minimipalautteet voidaan jättää merkitsemättä ja puheen rytmiä kuvata väli-merkkien avulla. (Ruusu vuori & Nikander 2017, 430.)

Aineiston analyysissä aineistoon tutustuminen tapahtui aineistoa litteroimalla, tutkimukseen osallistuneiden nuorten paperille kirjoittamaa tekstiä tietokoneelle puhtaaksi kirjoittamalla ja sen jälkeen perinteisesti lukemalla ja silmäilemällä. Aineistoon tutustuminen eteni eri aikaisesti aineiston kerääntyessä heti tutkimuksen aiheen hahmottumisesta aineiston analyysiin saakka. Aineistoa lukemalla pyrin saamaan tutkijana käsitystä, kuinka osallistujat puhuvat koulujen hyvinvointia tukevasta ohjauksesta ja siihen liittyvistä aiheista ja minkälaisia asioita aineistossa nousee esiin. Tässä vaiheessa kiinnitin huomiota esimerkiksi siihen, minkälaisia viestejä osallistujat antoivat koulussaan vallitsevasta kulttuurista ja kouluympäristössä toimivista aikuisista.

Litteroitu teksti tiivistettiin koodaamalla. Koodaaminen on luokittelutekniikka, jolla aineistoa tiivistetään ymmärrettävämpään muotoon tiivistelmämenetelmää käyttäen (Kananen 2008, 89). Siinä on kyse tekniikasta, jonka tarkoituksena on pelkistää ja selkeyttää tekstiä kohti analysoitavaa muotoa: koodaamisella etsitään aineistosta ulottuvuuksia ja erilaisia käsitteellisiä kerroksia sekä muodostetaan yksinkertaistettuja kognitiivisia karttoja (Kananen 2014, 103–104). Koodauksen avulla voidaan erottaa tekstikokonaisuuksia omiksi segmenteikseen käyttämällä esimerkiksi värejä, merkkejä tai sanoja (Kananen 2008, 90). Tämän analyysivaiheen tarkoituksena oli jäljittää abduktiivisesti niitä aineistosta nousevia ilmaisuja ja merkityksiä, jotka viittasivat ilmiötä selittäviin teorioihin. Värien avulla merkittiin keskenään samaan luokkaan kuuluvia tekstikohtia suoraan litteroidusta tekstistä. Lisäksi apuna käytettiin isoa paperia aineistossa esiintyvien pää- ja alaluokkien sekä niiden keskinäisten suhteiden muodostamiseen.

Litteroinnin ja koodauksen jälkeen aineiston analyysi jatkui käyttäen analyysimenetelminä aineiston teemoittelua. Teemoittelun avulla aineistosta nostettiin esiin tutkimuskysymystä valaisevia teemoja, joita tutkimuksessani olivat esimerkiksi nuorten näkemykset kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen nykytilan-

teesta sekä nuorten näkemykset hyvinvointia tukevan ohjauksen kehittämiseen (kuva 5). Teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta aihepiireihin sekä tietynlaisten teemaa kuvaavien näkemyksien etsimistä, jolloin tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa voidaan vertailla. Teemoittelussa painottuu, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Yläkategoria mm.	Nuorten näkemyksiä kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen nykytilanteesta	Nuorten näkemyksiä nuorten hyvinvoinnin tukemiseen kouluympäristössä	Nuorten näkemyksiä kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen kehittämiseen
Alakategoriat ja teemat mm.	Hyvinvointiohjaajan tavoitettavuus	Poissaolot ja myöhästymiset	Mitä nuoret toivoisivat hyvinvointia tukevalta ohjaukselta
	Hyvinvointiohjaajan työn kuva: Mitä nuoret ovat tehneet hyvinvointiohjaajan	Koulussa jaksaminen	Mitä nuoret toivoisivat hyvinvointiohjaajan tekevän
	Mihin nuoret ovat olleet tyytyväisiä hyvinvointia tukevassa ohjauksessa	Yksinäisyyden vähentäminen	Mitä nuoret muuttaisivat hyvinvointia tukevassa ohjauksessa
		Mielenterveyteen liittyvissä huolissa tukeminen jne.	

Kuva 5. Esimerkki aineiston teemoittelusta, jossa alakategorioita ja teemoja on yhdistelty suuremmiksi yläkategorioiksi.

Puusan (2020b, 152) mukaan teemoittelu on havaintojen luokittelua ja tulkitsemista tietyllä tavalla. Eskolan ja Suonrannan (1998, 175–176, 179) mukaan teemoittelun avulla on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä kerätyssä aineistossa, jolloin aineistosta on pyrittävä ensin löytämään ja erottelemaan tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset aiheet. Teemoittelun avulla oli esimerkiksi mahdollista irrottaa oheisia tutkimukseen osallistuneiden nuorten sitaatteja vastauksista, jotka koskivat hyvinvointiohjaajien ja koulukuraattorien toiminnan eroamista toisistaan:

Ööö no ainakkiin se on niinku helpompi jutella sille hyvikselle kuin kuraattorille. (Oppilas)

Koska jotenkin se varmaan se kuraattori, siitä tulee et se on niinku niin siallinen ja silleen, voi vähän rennommin olla sen hyviksen kanssa. (Oppilas 2)

– – sit siinä tulee esimerkiks niinku lähtee, jos on niinku jotain riitaa tai jotain nii kuraattorin kautta vanhemmille mennee viestii helpommin niinku sit mennee hyviksen kautta. (Oppilas 3)

Tutkimuksessa analyysiyksiköitä luokiteltiin osin ennalta määrättyihin kategori-oihin sekä aineistosta nousevien epämääräisempien samankaltaisuuksien mukaan. Aineistosta keskityttiin teemoittelun avulla löytämään sellaisia piirteitä, jotka olivat yhteisiä useammalle haastateltavalle sekä yhdistelemään säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Samaa tarkoittavat sekä keskenään samankaltaiset ilmaisut yhdistettiin samaan kategoriaan ja kategoriat nimettiin.

5 TULOKSET

5.1 Haastateltujen näkemykset nykytilanteesta

5.1.1 Tavoitettavuus ja työnkuva

Haastattelussa oppilaita pyydettiin yhtenä tehtävänä luettelemaan, mitä hyvinvointiohjaaja tekee tai minkälaisissa tehtävissä hän työskentelee juuri vastaa- jien koululla. Noin kaksi kolmasosaa haastattelussa kerätyistä vastauksista liit- tyi oppilaiden kohtaamiseen, auttamiseen ja tukemiseen keskustelun keinoin monenlaisissa haasteissa, kuten kiusaamistapauksissa, mielenterveyteen liit- tyvissä huolissa, oppimiseen liittyvissä asioissa ja ristiriitatilanteiden selvitte- lyissä. Hyvinvointiohjaajan kanssa voi puhua erilaisista huolista ja murheista, ja hänellä on aikaa kuunnella ja hän yrittää auttaa hankalien asioiden selvitte- lyssä. Alle viidesosassa kerätyistä vastauksista oppilaat kertoivat hyvinvoin- tiohjaajan osallistuvan erilaisten välituntitoimintojen, pienryhmien ja tapahtu- mien järjestämiseen tai järjestämisessä auttamiseen. Muutama haastatelluista kertoivat hyvinvointiohjaajan toimivan mukana oppilaskunnan hallituksen tai tukioppilaiden toiminnassa. Noin kymmenyksessä vastauksista hyvinvointioh- jaajan kerrottiin pyrkivän vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin ja koulun ilma- piiriin, että kaikki voisivat viihtyä koulussa paremmin.

Haastatellut kertoivat, että hyvinvointiohjaajat ovat helposti tavoitettavissa. Heidän mukaansa hyvinvointiohjaajan tavoittaa tyypillisesti parhaiten koululta joko välitunneilta tai hyvinvointiohjaajan työhuoneesta, mutta tarvittaessa myös sosiaalisen median, Whatsapp- tai Wilma-viestien avulla. Eräässä kou- lussa oppilaat kertoivat tavoittelevansa hyvistä tyypillisesti puhelinsoitolla. Haastatteluissa hyvinvointiohjaajan merkittävämpänä työmuotona korostui haastattelusta toiseen kouluissa toteutettu yksilötyö, joka nousi esiin kaikissa

haastatteluissa. Haastatellut puhuivat usein ”juttelemaan menemisestä”, kun he kuvailivat hyvinvointiohjaajan merkittävimpiä vaikutuksia koulun arkeen ja yksilöiden hyvinvoinnin tukemiseen. Tyypillisesti hyvinvointiohjaaja tekee yksilötyötä omassa työhuoneessaan, jonne oppilaiden on mahdollista mennä keskustelemaan koulupäivän aikana. Suurimmassa osassa tutkimukseen osallistuneista kouluista oppilaat kertoivat tavoittavansa hyvinvointiohjaajia tyypillisimmin välitunneilta jalkautumasta tai järjestämästä välituntitoimintaa. Osa haastatelluista kertoi olevansa mukana tukioppilastoiminnassa tai oppilaskunnan hallituksessa, joissa hyvinvointiohjaajat ovat olleet mukana toiminnassa tai houkuttelemassa oppilaita mukaan toimintaan.

– – nyt kun me rekrytoidaan niitä uusia tukareita, niinku haetaan, nii siten se tulee niille tunneille mukaan kertomaan tukaritoiminnasta niille tän vuoden seiskoillekin ja en tiiä näyttääkö se jotain dioja tai jotain, ja sitten kertomaan siitä tukaritoiminnasta niille muille oppilaille. (Oppilas)

Kaikissa haastatteluissa ilmeni, että hyvinvointiohjaaja on osallistunut seitsemäsluokkalaisten ryhmäytyksiin ja osassa kouluista ollut mukana esimerkiksi keväisin järjestettävissä tutustumispäivissä, jossa tulevat seitsemäsluokkalaiset pääsevät tutustumaan uuteen kouluunsa. Hyvinvointiohjaaja on monissa kouluissa tullut tutuksi koulussa aloittaville oppilaille jo ensihetkestä alkaen. Hyvinvointiohjaajan läsnäolo perustuu usein ohjaussuunnitelmaan kirjattuihin asioihin. Opetushallituksen (2022f, 12) laatimissa hyvän ohjauksen kriteeristöissä mainitaan osana hyvän ohjauksen toteuttamista koulukohtaisen ohjaussuunnitelman laatiminen, jossa määritellään ohjauksen tavoitteet, toteutus, johtaminen, työnjako, vastuut ja arviointi. Esimerkiksi Joensuun kaupungin Heinävaaran koulun (2022, 19–21) ohjaussuunnitelmassa määritellään ohjausta nivelvaiheissa ja siirtymävaiheissa, joissa hyvinvointiohjaajan vastuulle on yhdessä muiden koulun toimijoiden kanssa kirjattu vastuu kuudennen luokan oppilaiden tiedottamisesta, yläkouluvierailusta, yläkoulun käytäntöihin perehdyttämisestä sekä seitsemännen luokan oppilaiden ryhmäytyksistä yläkouluun siirtymisen nivelvaiheessa. Haastateltujen mukaan osassa kouluista hyvinvointiohjaaja osallistuu haastateltujen mukaan myös oppitunneille, joko käsitelläkseen oppilaiden kanssa tiettyä aihetta tai tukeakseen ryhmän tai yksilöiden oppitunneille osallistumista. Yhdessä kouluista haastatellut kertoivat esimerkiksi hyvinvointiohjaajan osallistuvan valinnaisaineena opetettavan kurssin toteutukseen yhdessä opettajan kanssa. Osassa kouluista hyvinvointiohjaaja on vastannut esimerkiksi harrastus- tai pienryhmätoiminnasta, kuten

sählykerhon ohjaamisesta.

Hyvinvointiohjaajan työnkuva näyttäytyi tutkimuksen mukaan oppilaille moninaisena, pääpainon ollessa kuitenkin yksilötyössä ja koulun käytävillä jalkautuvassa työssä. Hyvinvointiohjaajien jalkautuvassa työssä voidaan nähdä piirteitä koulunuorisotyöntekijän työstä, jonka tarkoituksena ei ole lakisääteisen välituntivalvonnan järjestäminen, vaan toimiminen läsnä olevana aikuisena, jolla on aikaa jutella nuorten kanssa (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 53). Haastatellut oppilaat kiittelivät pääosin hyvinvointiohjaajan tavoitettavuutta ja lähestymisen helppoutta. He arvioivat oppilaiden saavan hyvinvointia tukevasta ohjauksesta tukea ja apua aina tarvittaessa joko ottamalla yhteyttä hyvinvointiohjaajaan viestintävälineiden avulla tai hakeutumalla hyvinvointiohjaajan luo tämän ollessa koululla. Myös Kolehmaisen ja Lahtisen (2014, 54) mukaan läsnä oleva ja nuoria kohtaava aikuinen on tarpeellinen ja toivottu lisä koulun arkeen niin nuorten kuin koulussa työskentelevien aikuistenkin yhteisöllisyyden vahvistumisen näkökulmasta. Kolehmainen ja Lahtinen (2014, 49) ovat käsitelleet koulunuorisotyön ominaispiirteitä, joilla on runsaasti nähtävissä olevia yhteyksiä hyvinvointiohjaajien työn tasoihin. Hyvinvointiohjaajan työnkuvan vahvuudeksi voidaan katsoa kasvatussuhteen rakentuminen vapaaehtoisuuteen perustuen. Koulunuorisotyön tavoitteenä on piirteitä informaalista matalankynnyksen tuesta, jonka perustana ovat vastavuoroisuuden ja kunnioittamisen periaatteet. Tällaisessa kasvatussuhteessa on tärkeää synnyttää luottamuksellisuutta läsnäolon kautta. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 49.)

5.1.2 Hyvinvointiohjaajan työn vaikutukset oppilaiden hyvinvointiin

Haastatteluissa hyvinvointiohjaajan tärkeimpänä työmuotona esiin nousi hyvinvointiohjaajien toteuttama yksilötyö ja erityisesti hyvinvointiohjaajan ja oppilaan välillä käydyt keskustelut ja niiden merkitys oppilaiden hyvinvoinnille. Hyvinvointiohjaajan merkittävämpänä työmenetelmänä he pitivät luottamuksellisesti käytyjä keskusteluja, jossa oppilas voi kertoa hyvinvointiohjaajalle huolistaan, tulla kuulluksi ja saada apua ja tukea. Oppilaat kuvailivat hyvinvointiohjaajan kanssa käytyjä keskusteluja oppilaille hyvin tärkeiksi varsinkin tilanteissa, joissa oppilaalla on mielenterveyteen liittyviä huolia tai jaksaminen on syystä tai toisesta koetuksella. Erittäin tärkeäksi keskusteluun hakeutumista

pidettiin tilanteissa, joissa oppilaan koulussa jaksamisessa on esiintynyt haasteita.

– – se on aika hyvin ilmassu sen, että sille voi puhuu kaikesta, jos on jotain huolia tai jotain murheita, sille voi vaan mennä puhumaan, ja sitten, mun mielestä se on kyllä aika tärkeä se sen työ, mitä se tekee. (Oppilas)

Jos on ollu vaikka paha mieli niin sitten sen kanssa on pystynyt jutella siitä niin sit on tullu parempi fiilis että en mie oo niinku yksin asioiden kanssa, semmonen hyvä fiilis kyllä, että on auttanu ihan tosi paljon kaikessa. (Oppilas)

Haastateltujen oppilaiden mukaan hyvinvointiohjaaja voi auttaa monessa asiassa. Yhdessä voidaan esimerkiksi etsiä keinoja keskustelemalla mahdollisista syy-seuraussuhteista, jotka aiheuttavat väsymyksen ja uupumuksen oireita. Myös Hietala ym. (2010, 122–123) pitävät tärkeinä, että nuoren kanssa puhutaan suoraan aikuisen tekemistä huomioista ja kuunnellaan, mitä mieltä nuori itse on omasta tilanteestaan. Mikäli havainnot voinnista ja tilanteesta ovat ristiriidassa nuoren oman kokemuksen kanssa, voi olla erittäin tärkeää pysähtyä miettimään syytä tähän. Usein nuori on saattanut tehdä samankaltaisia huomioita voinnistaan ja tilanteestaan, ja usein pelkkä asiasta puhuminen voi helpottaa nuoren oloa. Tällöin keskustelun avulla nuoren on mahdollista kokea, että hänestä välitetään ja hänen tilannettaan pyritään ymmärtämään. Haastateltujen oppilaiden mukaan koulujen kuraattori- ja psykologipalveluiden ruuhkautuminen näyttäytyy oppilaille hankalasti saatavina vastaanottoaikoina ja nuorten kasaantuvina ongelmina, joita hyvinvointiohjaajan on mahdollista helpottaa. (Hietala ym. 2010, 122–123.)

– – mie en oo sen kanssa enemmän jutellu, mutta moni menee juttelemaan hyviksen kanssa. Ja nyt seki että, niinku psykologit ja kuraattorit on ruuhkautunu niin sanotusti, eli niistä on pulaa, niin se hyvis on tullu niinkun hyvään saumaan tässä niin sanotusti että... niin vähän silleen paikkaamaan. (Oppilas)

Haastatellun oppilaan mukaan hyvinvointiohjaaja ei kuitenkaan voi eikä tämän tarvitsekaan täysin korvata ruuhkautuneita kuraattorin ja psykologin palveluita, vaan haastateltu koki näistä palveluista saamansa tuen erillisenä prosessina hyvinvointiohjaajalta saamansa tukeen nähden. Kuraattorin ja koulupsykologin kanssa käsiteltäväksi ongelmikseen haastateltu kuvaili isompia ja syvemmillä kulkevia, pidempiaikaisesti kasvaneita ongelmavyhtejä, kun taas hyvinvointiohjaajan hän kuvaili pystyvän auttamaan osassa ongelmistaan, jotta ne eivät

kasvaisi liian suuriksi eivätkä liittyisi osaksi tätä suurempaa, aiempien ongelmien vyyhtiä.

Impolan (2014, 103) mukaan oppilaiden psyykinen ja sosiaalinen sairastavuus on lisääntynyt viime vuosikymmenien saatossa, mikä käy hänen mukaansa ilmi Terveiden ja hyvinvoinnin laitosten teettämistä kouluterveyskyselyistä. Impola kuvaa oppilaiden ongelmien monimutkaistuneen lasten ja nuorten mielenterveyden tukemisen noustessa yhä tärkeämmäksi osaksi kouluterveydenhoitoa (Impola 2014, 103). Mikäli terveydenhoitajat olisivatkin tavoitettavissa päivittäin, ei kouluterveydenhuollossa kyetä vastaamaan akuutteihin ja nopeasti ilmeneviin ongelmiin. Vastaanotolle pääsemistä voivat vaikeuttaa esimerkiksi hoitajan tekemät terveystarkastukset. Pienemmissä kouluissa terveydenhoitaja on tyypillisesti läsnä kerran viikossa tai harvemmin. Kouluissa kouluterveydenhuollon hoitajat, lääkärit, koulukuraattorit ja -psykologit tukevat toistensa työtä ja tekevät yhteistyötä. Yhteistyön käytännöt vaihtelevat koulu- ja aluekohtaisesti. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2017, 25.)

Haastatteluissa oppilaat toivat ilmi, että koulujen koulukuraattorit työskentelevät kouluilla osa-aikaisesti 1–2 päivänä viikossa ja koulupsykologi tyypillisesti yhtenä päivänä viikossa, joskaan kaikilla kouluilla ole välttämättä lainkaan saatavilla koulupsykologipalveluita. Yhdessä tutkimukseen osallistuneista kouluista saatavilla oli ainoastaan koulupsykologin konsultaatiomahdollisuus Teamsin välityksellä. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2019) myöntää, ettei yhdenvertaisuus toteudu koulujen kuraattori- ja psykologipalveluissa kuten kuuluisi, sillä koulukuraattorien ja -psykologien oppilas- ja toimipistemäärissä on suuria eroja: oppilasmäärissä vaihtelua on 700–2000 oppilaan välillä, kun taas toimipisteiden määrä voi olla yhdestä kahteentoista. Haastatellut kuvailevatkin koulukuraattorin ja -psykologin vastaanottoja ruuhkautuneiksi, ja kuinka omaa vastaanotolle varattua aikaa saattaa joutua odottamaan viikkoja. Hyvinvointiohjaajalta saamaansa tukea ja keskusteluapua oppilaat pitivät tärkeinä ja kuvailivat sitä tietynlaisena ”ensiapuna” odottaessaan koulukuraattorin tai -psykologin vastaanottoa. Yksi haastatelluista kuvaili hyvinvointiohjaajan kanssa käytyjä keskusteluja *matalan kynnyksen* tukena, jonka piiriin on helppompaa päästä.

– – se on hyvä silleen että se on niinku matalankynnyksen, ku ei oo välttämättä niin helppoo päästä kumminkaa niinku kuraattorille koska

sinnekin voi olla silleen jonoa välillä, tai muutenkin että on niinku matalampi kynnyks mennä sinne hyviksen kaa juttelee ku vaikka psykologille niinku ekana, se oli ainakin semmonen eka ihminen. (Oppilas)

Suurin osa haastatelluista kuvaili hyvinvointiohjaajan lähestymisen olevan helppoa. Osa haastatelluista koki hyvinvointiohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen vähentäneen tarvetta hakeutua kuraattorin tai psykologin vastaanotolle. Vastaavasti hyvinvointiohjaajan poissaolo on saattanut lisätä tarvetta hakeutua koulukuraattorin vastaanotolle. Yksi haastatelluista arvioi hakeutuneensa useammin koulukuraattorin vastaanotolle, kun hyvinvointiohjaaja ei ollut tavattavissa lopettaessaan työnsä haastatellun koululla.

Hyvikselle voi mennä oikeestaan puhumaan ihan milloin vaan kuhan se vaan niinku on koululla, jos niinku jos tulee vaikka tunnilla semmonen olo että on pakko päästä pois niin se ei niinku oo ku vaan killauttaa hyvikselle ja sitte hän voi niinku kuunnella jos on niinku semmonen olo että ei halua tunnilla vaikka olla tai jos on nyt vaikka niin et ahistaa ja se on sitte niinku aina silleen tavoitettavissa – ja sitten niinku jos ei ois sitä, niin pitäs sitte kuraattorille niinku varata aika ja ... (Oppilas 1)

... Ja oottaa se viikko sinne. (Oppilas 2)

Mitä siinä viikossa ehtii tapahtua? (Haastattelija)

Vaikka mitä. (Oppilas 1)

Se on että, joskus on ollu silleen että kuraattorille joudut vaikka kaksikin viikkoa odottamaan sitä aikaa. (Oppilas 2)

Se on sitten niin että viikossakin tai muutamassa päivässäkin tilanne voi muuttua parempaan suuntaan hyvin tai sitten huomattavasti huonompaan tai romahtaa kokonaan, sen takii se on hyvä että on helposti apu saatavilla ja nopeesti. (Oppilas 1)

Lähestymisen helppouden haastatellut pohtivat johtuvan esimerkiksi siitä, että hyvinvointiohjaaja on tullut heille tutuksi ollessaan päivittäin mukana koulun arjessa sekä aktiivisesti mukana jo kouluun tutustumisvaiheessa sekä oppilaiden ryhmäytymisessä ennen 7. luokalle siirtymistä sekä 7. luokan aikana.

Se on niinku ollu niinku alusta asti niinku silleen aina mukana, silleen niinku on ollu niinku alusta asti koulun kanssa tsemppaamassa, sille on niinku niin paljon helpompi puhuu kun just jollekin ventovieraalle vaikka niinku tiedostaa sen että sillä on vaitiolovelvollisuus eikä saa kertoa kellekään, mut just niinku se että (sama hyvinvointiohjaaja) on ollu niin pitkään (koulun arjessa mukana), sen kanssa on ollut niin pitkään tekemisissä, niin sille on niinku hirveen paljon helpompi asioita kertoa. (Oppilas)

Sen sijaan koulukuraattori ja -psykologi vierailevat koululla sen verran harvemmin, että he jäävät tavallisesti oppilaille hyvinvointiohjaajaa etäisemmiksi aikuisiksi. Lisäksi osa haastatelluista koki koulukuraattorin olevan matalammalla kynnyksellä yhteydessä oppilaan kotiin, kun taas haastatellut toivoivat keskustelujen pysymistä enemmän aikuisen kanssa kahdenkeskinä. Oppilaiden mukaan hyvinvointiohjaajalle on helppo puhua, koska hyvinvointiohjaaja ”ei tuomitse” vaan ”kuuntelee loppuun asti” ja ”tsemppaa asioissa ja on aina ylpeä oppilaan onnistumisesta”.

Ehkä se helppous myös siitäkin että sitä hyvistä just näkkee täällä ja oppii silleen et niinku näkee ja siitä sitten on helpompi mennä juttelemaan sellaselle, kuin että ihan en mäkään tiä vaik meiän joittekin psykologien nimiä, ja tälleen, tai nää niitä melkein koskaan nii sitten se on ehkä helpompi mennä vaik sille hyväkselle koska sitä näkkee niinku täällä käytävillä. (Oppilas 1)

Niinku sen oppii tuntemaan paljon nopeammin. (Oppilas 2)

Osa oppilaista koki, että hyvinvointiohjaaja on toiminut oppilaan tukijana oppilashuollon palveluiden piiriin hakeutumisessa. Hyvinvointiohjaajan kautta oppilaan tuentarve tulee tunnistetuksi ja siten oppilaan on mahdollista päästä saamaan tarvitsemaansa palvelua koulun oppilas- tai terveydenhuollosta tai koulun ulkopuolelta. Haastatellut kokivat, että koululla olisi aina hyvä olla joku, jolle puhua huolista ja joka voisi auttaa ohjaamalla oppilaan seuraavan palvelun piiriin, jos koulu ei itse pysty tarjoamaan riittäviä palveluita oppilaan tukemiseksi.

Oppilaat pitivät hyvänä kokemusta, jonka mukaan hyvinvointiohjaajat pyrkivät ratkaisemaan ristiriitojen keskustelemalla osapuolten kanssa luottamuksellisesti koululla sen sijaan, että oppilaiden huoltajia tiedotettaisiin ensi tilassa ja että heidät otettaisiin mukaan asioiden ratkomiseen. He kokivat, että joissakin asioissa tieto ristiriitatilanteesta kulkee terveydenhuollon kautta kotiin liian varhaisessa vaiheessa, jolloin kynnyks hakea tukea tilanteiden ratkaisuun kasvaa, koska oppilaat eivät välttämättä toivo huoltajien ”sotkeutuvan” asiaan. Lisäksi oppilas voi saada hyvinvointiohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen kautta rohkeutta hakeutua koulukuraattorin tai -psykologin vastaanotolle, jota eräs haastateltu oppilas kuvasi seuraavasti:

– – koska sit sitäkin kautta voi päästä, voi päästä helpommin sinne, et uskaltaa ehkä mennä sinne, jos tuntuu niinku vaikeelta mennä vaik jollekin psykologille, nii sitten se on ehkä jos menee eka sinne hyväksen

luo, niin sit siitä on helpompi kynnys mennä ehkä sinne psykologin luo. (Oppilas)

Oppilaat kertoivat hyvinvointiohjaajan myös kannustaneen heitä etsimään itseä kiinnostavia harrastuksia sekä auttaneen heitä esimerkiksi uuden lajin ko-keilussa. Yhdellä kouluista hyvinvointiohjaaja oli perustanut sählyä pelaavan ryhmän, jossa oppilaat olivat päässeet harjoittelemaan salibandya säännöllisesti sekä pelaamaan muiden koulujen joukkueita vastaan. Kaikilla ryhmään kuuluneilla ei ollut aikaisempaa kokemusta lajista, mutta hyvinvointiohjaajan kannustuksesta oppilaat olivat innostuneet mahdollisuudesta harrastaa maila-pelejä matalalla kynnyksellä. Kyseisestä harrastustoiminnasta oppilailla oli paljon positiivisia kokemuksia, ja hyvinvointiohjaajaa he kutsuivat useamman kerran heidän valmentajakseen. Osa oppilaista oli saanut hyvinvointiohjaajalta apua kotiläksyjen tekemiseen.

No ainakin se on mun kohalla ollu silleen että se niinku yrittää parhaansa ku niinku läksyjen tekemiseen ja tälleen että... niinku motivoimaan kouluun panostamiseen. (Oppilas)

Yksi haastatelluista ei kokenut hyötynensä hyvinvointia tukevasta ohjauksesta henkilökohtaisesti. Haastatellun mukaan hän näkee hyvinvointiohjaajaa harvoin käytävillä, että voidakseen hyötyä hyvinvointiohjaajan läsnäolosta hänen tulisi hakeutua yksilöllisempään ohjaukseen, omien sanojensa mukaan ”mennä sinne”, jos hän haluaisi tulla kohdatuksi. Oppilas koki, ettei hyvinvointiohjaajalla todennäköisesti olisi mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin, jotka hänen koulunkäynnissään kaipaivat muutosta: tällaisia olivat pitkät koulupäivät ja koulun ja harrastusten yhteensovittamisesta johtuva liian vähäinen vapaa-aika. Oppilas kertoi koulun kestävän kolmena päivänä viikossa aamuyhdeksästä iltapäiväneljään.

Jos sä pääset neljältä, sit sä meet kotiin, teet läksyt ja luet kokeisiin, ja sit jos sä harrastat vielä jotain niin sä lähet harkkoihin ja se päivä menikin sit siinä. Ja sitten kun on kaveria ja kaikki tämmöset ja ei sulla riitä aika mihinkään muuhun ku tää koulu viepi ihan kaiken ajan.... En mä ymmärrä niinku että minkä takia ... siis sähän melkein asut puoliks täällä koulussa, eihän kenenkään mielenterveys kestä tämmöstä koko ajan jatkuvasti. (Oppilas)

Osassa haastatteluun osallistuneista kouluista oppilaat kokivat koulupäivien pituuden vaikuttavan merkittävimmin heidän jaksamiseensa koulussa. Osalla koulupäivän pituutta lisäävät entisestään pitkät koulumatkat.

Toisessa koulussa oppilaat esittivät ratkaisuksi pitkiltä tuntuviin koulupäiviin välituntitoimintaa, joka mahdollistaisi taukojen pitämisen tuntityöskentelyjen välillä sekä ajatusten suuntaamiseen mielekkääseen tekemiseen. Oppilaiden mukaan taukojen ja mielekkään tekemisen lisääminen koulupäivään tukisi parhaiten oppilaiden koulussa jaksamista. Välituntitoiminnoista esimerkkinä oppilaat mainitsivat *pelivälkät*, joiden aikana voi pelata kortti- ja lautapelejä sekä kuunnella musiikkia koululla sijaitsevassa nuorisotilassa. Yksi haastatelluista kuvaili pelivälkkiä piristäviksi tauoiksi, jonka tärkeänä tehtävänä on tarjota oppilaille tuntityöskentelyyn liittymätöntä ajateltavaa. Lisäksi koululta toivottiin rauhallisten taukojen ja lepohetkien mahdollistamista koulupäivän aikana sekä rennomman oleskelun ja lepäilyn sallivia tiloja.

5.1.3 Hyvinvointiohjaajan työn vaikutukset kouluympäristössä

Kysyttäessä oppilailta mielikuvasta, mikä heille on jäänyt hyvinvointiohjaajan kanssa toimimisesta, olivat lähes kaikkien haastateltujen kokemukset positiivisia. Haastatteluissa hyvinvointiohjaajaa kuvailtiin positiiviseksi ja positiivista ilmapiiriä vahvistavaksi henkilöksi, jonka läsnäololla on ollut myönteinen vaikutus koulun ilmapiiriin ja yhteishenkeen.

Se on aina tosi positiivisia ja yrittää saada kaikki positiivisiksi ja siihen ilmapiiriin on vaikuttanu silleen omalla positiivisuudella, sit se tarttuu muihinkin.” (Oppilas)

– – se antaa luokassa semmosen hyvän ilmapiiriin, siitä tulee semmonen kiva olosilloin heti kun se tulee luokkaan. Kun se on niin positiivinen. (Oppilas)

Mistä se hyvä fiilis tulee? (Haastattelija)

Just vaikka siitä, että tietää, että ei oo yksin, että jottain niinku oikeesti kiinnostaa ja halua auttaa. (Oppilas)

Haastatellut arvioivat, että hyvinvointiohjaaja on onnistunut työllään vähentämään kiusaamista ja yksinäisyyttä sekä parantanut kouluviihtyvyyttä sekä vaikuttanut toiminnallaan koulussa vallitsevaan ilmapiiriin positiivisesti. Esimerkiksi kiusaamiseen oppilaat kokivat hyvinvointiohjaajan puuttuvan nopeasti. Osalla kouluista hyvinvointiohjaaja on käynyt puhumassa aiheesta tunneilla ja ryhmäytystuokioissa tai jos jollakin luokalla on erityisesti havaittu kiusaami-

seen liittyviä ilmiöitä. Yksi haastatelluista kertoi havainneensa, että hyvinvointiohjaaja pyrkii huomioimaan tasapuolisesti kaikkia oppilaita menemällä myös ujoimpien ja hiljaisempien luokse. Yksinäisyyteen he kokivat kuitenkin eniten olleen vaikutusta hyvinvointiohjaajan järjestämällä välituntitoiminnoilla, joihin kaikilla on mahdollisuus osallistua mahdollisimman matalalla kynnyksellä. Ennen hyvinvointiohjaajaa etenkin 9.-luokkalaiset oppilaat kokivat välituntitoiminnan olleen vähäistä.

Oppilaat kokivat, että hyvinvointiohjaajan työn vaikutuksesta erityisesti 7.-luokkalaisilla oppilailla olisi helpommat lähtökohdat aloittaa koulunkäynti uudessa koulussa. Koulupolun nivelvaiheet ja kehitykselliset siirtymät ovat erityisen merkittäviä virstanpylväitä nuoren kasvun kannalta. Yksi tällainen on siirtyminen alakoulusta yläkouluun, jossa pienempi alakoulu muuttuu tavallisesti suuremmaksi yläkouluksi ja luokanopettajan johdolla tapahtuva opetus aineenopettajajärjestelmään ja opetusryhmiin, jotka vaihtelevat. Kyseisen nivelvaiheen haasteina ovat kielteiset vertaissuhdekokemukset, yksinäisyyden tunne ja vaikeudet uuteen ympäristöön sopeutumisessa. Nivelvaiheessa hyvinvointia lisäävien käytäntöjen onnistuminen ja pysyvyys on usein kiinni koulun aikuisväestön yhteisöllisestä toiminnasta. (Asanti & Seppinen 2016, 210.) Tämän voidaan ymmärtää tarkoittavan hyvinvointiohjaajan mukana olemista mukana niissä toimissa, jotka tukevat oppilaiden tutustumista uuteen ryhmään ja kouluympäristöön.

Siitä on ollu niin iso apu niin monneen asiaan et niinku just se että se niinku silloin kun myö mentiin seiskalle, niin se oli meille järjestäny semmosen pelijutun tai semmosen tutustumisjutun ja siitähän myö, niinku jos semmosta ei olis ollu, että ei niinku saattas olla ihan niin hyvää luokkahenkee koska just sillä myö niinku päästiin tutustummaan ja kaikkiin niin paljon paremmin ... et se on niinku ollu aina alusta asti auttamassa meitä auttamassa meitä niinku että meillä on yläasteella hyvä olla. (Oppilas)

Uuden opetussuunnitelman perustetussa painottuvat koulun toimintakulttuurin merkitys kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta lisäävien käytäntöjen rakentamisessa (Asanti & Seppinen 2016, 209). Haastattelussa yksi oppilaista kuvaili hyvinvointiohjaajan moikkailevan usein käytävällä. Hän toivoi hyvinvointiohjaajan ympärilleen luoman kulttuurin, jossa tervehditään ja kysytään kuulumisia, tarttuvan muihinkin. Hän kokee sen vaikuttaneen viihtyvyyteen, että joku aikuinen moikkaa käytävällä ja on kiinnostunut, mitä oppilaille kuuluu.

Nuorelle kokemukset siitä, että aikuinen on aidosti kiinnostunut nuorista ja heidän elämästään, ovat nuorille tärkeitä. Aikuisen on asetettava kuuntelemaan nuorelle tärkeitä asioita ja keskusteltava nuoren mieltä askarruttavista kysymyksistä. Tilan antaminen nuorta kiinnostaville ja hänelle tärkeille asioille antaa mahdollisuuden puhua niiden jälkeen myös vaikeammista asioista.

(Lämsä & Takala 2009, 190.) Asantin ja Seppisen (2016, 209) mukaan opetussuunnitelman perusteissa hyvinvointi nähdään nykyään laaja-alaisesti ja ymmärretään sosiaalisten taitojen olevan yksilön suotuisaa kasvua tukevia tekijöitä.

5.2 Oppilaiden näkemykset kouluhyvinvointia tukevan ohjauksen kehittämiseksi

Kysyttäessä haastateltavilta, kuinka he haluaisivat kehittää koulunsa hyvinvointia tukevaa ohjausta tai muuttaa toimintaa, haastateltavat halusivat pitkälti säilyttää toiminnan entisellään. Haastatellut arvioivat, että toiminta vastaa jo nykyisellään hyvin oppilaiden tarpeisiin ja toiminnalle asettamiinsa odotuksiin. Haastatteluissa esiin tulleet kehittämisideat suuntautuivat pääasiassa kouluympäristöön ja opetuksen järjestämiseen yleisesti, kun hyvinvointia tukevan ohjaukseen liittyviä kehittämisideoita oppilaat esittivät näennäisen varovaisesti ja kehittämistoiveet olivatkin luonteeltaan pitkälti koulukohtaisia. Yhdellä koulusta oppilaat toivoivat enemmän hyvinvointiohjaajan järjestämää mielekästä välituntitoimintaa ja kahdella koululla hyvinvointiohjaajan osallistumista tapahtumien järjestämiseen tai järjestämisessä auttamiseen. Haastatteluissa mainittiin koko koulun erilaiset teemapäivät ja -viikot sekä liikunnalliset peliturnaukset, joissa otettaisiin mittaa eri luokka-asteiden tai esimerkiksi henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Näiden toivottiin tuovan oppilaiden koulupäiviin mielekästä sisältöä ja kohottavan mielialaa. Tyypillisesti koulujen tapahtumat ja teemapäivät voivat liittyä esimerkiksi liikuntaan, harrastustoimintaan, musiikkiin, yhdenvertaisuuteen ja olla luonteeltaan yhteisiä ponnistuksia, joissa on mukana koulun henkilöstön lisäksi ulkopuolisia toimijoita (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 53). Haastatellut kaipasivat hyvinvointiohjaajalta eniten aloitteen tekemistä sekä kaikkien kannustamista mukaan yhteiseen tekemiseen.

No varmaan pitää varmaan jottain, joku peli, et joku välkkä sais olla vaikka täällä tai sitten pelejä ulkona. (Oppilas 1)

Just silleen et se järjestäs enemmän jotain tapahtumia ja sillee. (Oppilas 2)

Teemapäiviä, niinku olis vaikka oppilaskunnan kaa, ehottelis kaikkee ja... (Oppilas 3)

Mitä ne vois olla ne? (Haastattelija)

Vaikka et tietynä päivänä tietty asu että siitä vaikka ilmottas viikon ajan että joka päivä olis eri (asu). (Oppilas 2)

Niinku et ei olis joka päivä sama. (Oppilas 1)

Ja sit se olis kiva et kaikki sit osallistuis niihin. (Oppilas 3)

Tarkoitatteko, että sellaisia tempauksia järjestäs myös? (Haastattelija)

Joo ja sit yrittäs saada kaikki lähtemmään niihin mukkaan. (Oppilas 2)

Toisaalta taas kaksi haastateltua kokivat erilaiset tempaukset ja tapahtumat itselleen tarpeettomina. He kokivat haluavansa viettää välitunnit mieluummin omassa rauhassaan tai hengähtäen oppituntien välissä ja arvioivat, etteivät välttämättä ottaisi osaa järjestettyihin toimintoihin.

Kaikki on vaan siellä omassa porukassaan, sit on semmonen, et puhuu vaan omien kavereiden kanssa, siis mä en välttämättä ainakaan menis mihinkään semmoseen järjestettyyn tapahtumaan välitunnilla. (Oppilas 1)

Mieluummin mäkin oon vaan välitunnit niinku silleen sen hetken rauhassa mikä siinä nyt on, kuin että meen jonnekin hillummaan – – mun mielestä ei tarvii niinku koko ajan tehdä jotakin. (Oppilas 2)

Kehittämisideoissa esiin nousi hyvinvointiohjaajan oppilaiden kanssa viettämä aika. Vaikka haastatellut kokivatkin hyvinvointiohjaajan olevan tavoitettavissa hyvin työhuoneestaan, yksi ryhmä toi esiin, että he toivoisivat oman koulunsa hyvinvointiohjaajan jalkautuvan käytäville ja viettävän enemmän aikaa oppilaiden parissa välitunneilla. Toisaalta kaksi eri ryhmän haastateltua toivoivat oppilaille mahdollisuutta viettää tavallisia välitunteja omissa oloissaan. He toivoivat, että välitunneilla käytävällä voisi halutessaan viettää aikaa ilman, että tarvitsee keskustella kenenkään aikuisen kanssa. He kokivat ikävänä, jos keskustelua yritetään virittää ikään kuin väkisin. Kolehmaisen ja Lahtisen (2014, 49) mukaan informaalin kasvattajan haasteeksi muodostuukin usein hahmottaa nuoren oman tilan rajoja toimiakseen tunkeilematta, mutta voidakseen olla kuitenkin lähellä nuorta.

Vähän silleen että kun se (hyvinvointiohjaaja) ussein niin paljon yrittää ja saaha just keskustelluu ja se on varmaan vaikeeta huomata jos ei niinku halluu puhuu mutta vähän yrittäs silleen että halluukohan se (oppilas) nyt puhuu ku se on vähän niinku aamullakin, ei silleen jaks koko ajan vaan yrittää jottain keksii – – ja vähän että se huomais jos ei jaks nyt puhuu – – tai silleen että se ei tuntus niinku siitä kelle se tulee juttelemaan semmoselta pakolta puhuu tai jottain – – siitä tulee vähän semmonen että voi, nyt sille (aikuiselle) on pakko puhuu. (Oppilas)

Pääosin haastatellut ryhmät olivat kuitenkin hyvin tyytyväisiä hyvinvointiohjaajien tekemään työhön. Hyvinvointiohjaajan työnkuvassa ja tehtävässä oppilaat halusivat säilyttää erityisesti seitsemäsluokkalaisten ryhmätykset, koko koululle suunnattujen toimintojen järjestämisen, kiusaamiseen puuttumisen ja hyvinvointiohjaajan tavoitettavuuden ja juttelemaan pääsyn jatkossakin mahdollisimman helposti ja matalalla kynnyksellä. Tärkeimmäksi oppilaat kuvailivat sen, että hyvinvointiohjaaja olisi fyysisesti mahdollisimman paljon koululla ja helposti oppilaiden tavoitettavissa aina tarvittaessa.

Just se että se olis mahdollisimman ussein tavoitettavissa, ja että niinku sit kun se on niinku tavoitettavissa nii ei sitten tuu mittään sellasta että tartteis koskaan niinku oottaa jos on niinku pahamieli jostain ni ei tarttee oottaa pitkään et pääsee juttelemaan – – ja sitten kun on se hyvis niin ei välttämättä halluu puhuu ihan kelle vaan, just hyväkselle on ollu niinku helpompi puhuu kuin just jollekin kuraattorille. (Oppilas)

Oppilaat kokivat lisäksi tärkeänä, että hyvinvointiohjaaja on turvallinen aikuinen ja ylläpitää omalla toiminnallaan oppilaan kynnyksen mataluutta tulla hyvinvointiohjaajan luo. On tärkeää, että koulun aikuiset luovat kouluympäristöön turvallisuutta ja toimivat vuorovaikutuksessa rakentavalla tavalla, sillä aikuisten tehtävänä koulussa on taata, että lapset ja nuoret saavat opiskella turvallissa ympäristössä ja harjoitella elämässä tarvittavia taitoja monipuolisesti aikuisen ohjauksessa. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot, tunnetaidot, toisen kohtaaminen, muiden huomioiminen tai kiusaamiseen puuttuminen. (Heikkinen ym. 2021, 4.) Yksi haastatelluista oli kokenut hyvinvointiohjaajan reagoineen voimakkaasti eräässä tilanteessa ja koki sen vaikuttaneen merkittävästi hänen haluunsa tukeutua hyvinvointiohjaajan ohjaukseen.

Mun kokemus on, tai miten mä oon niinku nähny sen, se on aika vakavakin joskus, silleen että saattaa sanoa aika tiukasti, mutta... mutta sillo ainakin itelle on tullut siit semmonen olo että, tai ei, ei silleen... silleen ei-turvallinen, mutta ehkä semmonen että... että ehkä en haluu mennä sitten sen kaa juttelemaan niinku kahen kesken mistään luottamuksellisesta. (Oppilas)

Toisaalta taas saman haastatteluryhmän oppilaat kokivat, ettei hyvinvointiohjaaja ole koskaan menettänyt malttiaan ”mistään turhasta”. He kuvailivat, kuinka heidän koulunsa hyvinvointiohjaaja suhtautuu asioihin rennosti vaikka joutuisi huomauttamaan oppilaita esimerkiksi kauppaan poistumisesta koulupäivän aikana. Aikuisen tapa reagoida haastavissa tilanteissa nousee keskiöön tarkastellessa asiaa pedagogisesta näkökulmasta. Koulu on kasvuyhteisö, joka tuottaa oppilaille kokemuksia vuorovaikutuksesta, vaikutusmahdollisuuksista, toisten kunnioittamisesta, konfliktitilanteiden ratkaisemisesta ja epä-mukaviin tilanteisiin reagoimisesta. Hämäläinen ja Nivala (2008, 201) tuovat esiin, kuinka kasvattajan roolissa toimiva aikuinen kasvattaa merkittävässä määrin paitsi persoonallaan, myös omalla esimerkillään. Kasvattajan toiminnasta ja tavasta olla nuori omaksuu paitsi laajempaa tapaa elää ympäröivässä todellisuudessa, myös konkreettisia käyttäytymis- ja toimintamalleja (Hämäläinen & Nivala 2008, 201).

Haastatellut pitivät tärkeänä, että hyvinvointiohjaaja toimii heti yläkoulun alkuvaiheessa nimenomaan 7.-luokkalaisten tukena, ettei kukaan tuntisi ilmapiiriä epä-mukavaksi tai kokisi yksinäisyyttä uudessa ympäristössä.

Hyviksen tärkein tehtävä tulee olemaan se, että se ohjaa näitä tulevia seiskoja jotka tulee tässä ens syksynä jotta niinku niille ei jäis itelleen se niin turvaton olo tai sitten ei jäis niinku ulkopuolelle koulusta ... se että (hyvinvointiohjaaja) yrittää tehdä ihmiselle ton (muistelee oikeaa sanaa) ilmapiirin mukavaksi, ettei tule sellaista ettei niinku kukkaan haluaisi olla hänen kanssaan. Tai silleesti että tuntee että on ulkopuolinen eikä kuulu joukkoon. (Oppilas)

Oppilaat kokivat, että hyvinvointiohjaaja on tärkeässä roolissa yhteisöllisen ilmapiirin luomisessa. He toivoivat, että hyvinvointiohjaaja pystyisi jatkossakin panostamaan turvallisen ja erilaisuutta sallivan tilan luomisessa sekä siinä, että oppilaat tutustuisivat toisiinsa.

Sen tehtävä on saada niinku luokassa se ilmapiiri hyväks. (Oppilas 1)

Ja yrittää niinku saaha kiusaamisen loppummaan. (Oppilas 2)

Ja että kaikki olis kavereita ja puhuis ees toisilleen silleen vähän että olis kaikki niinku yhtä tai silleen. (Oppilas 3)

5.3 Oppilaiden näkemykset koulun mahdollisuuksista tukea oppilaiden hyvinvointia kouluympäristössä

Tutkimuksessa oppilailta ei kerätty näkemyksiä ainoastaan kouluhyvinvointia tukevasta ohjauksesta, vaan oppilailta kysyttiin myös heidän näkemyksiään, kuinka koulu voisi hyvinvointiohjaajan ohella tukea oppilaiden hyvinvointia sen eri osa-alueilla. Hyvinvoinnin tukemista lähestyttiin tutkimuksessa Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen kouluterveyskyselystä nostetun seitsemän (7) teeman avulla, jotka olivat myöhästymiset ja koulupoissaolot (1), koulussa jaksaminen (2), yksinäisyys (3), mielenterveys (4), kiusaaminen (5), oppimisyhteisön ilmapiiri (6) ja terveys ja hyvinvointi (7). Oppilaat vastasivat tehtävään kirjallisesti yksin, pareittain tai ryhmissä. Hyvinvointiohjaajan rooli korostui erityisesti kiusaamista ja yksinäisyyttä ehkäisevässä työssä, oppimisympäristön ilmapiiriin vaikuttamisessa, koulussa jaksamisessa ja mielenterveyteen liittyvissä huolissa.

Haastatellut oppilaat saivat esimerkiksi ehdottaa, mitä kaikkia keinoja koulu ja hyvinvointiohjaaja voisivat käyttää kiusaamisen vähentämiseksi. Haastatellut kokivat, että on tärkeää rohkaista kiusattua kertomaan luotettavalle aikuiselle, mikäli on kokenut tai nähnyt syrjintää tai kiusaamista tapahtuvan omassa koulussaan. Vastaavasti aikuisia he vaativat puuttumaan kiusaamiseen nopeasti ja aktiivisesti esimerkiksi olemaan paikalla siellä, missä kiusaamista tyypillisesti tapahtuu. Myös Hietalan ym. (2010, 50) mukaan kiusaamisen havaitsemiseksi ja siihen puuttumiseksi vaaditaan läsnä olevaa, rohkeaa ja tilanteisiin puuttumiseen kykenevää aikuisuutta. Kiusaaminen tapahtuu helposti aikuisilta piilossa, mikä vaikeuttaa tilanteiden havaitsemista ja erityisesti niihin puuttumista. Kiusaamisesta voi olla myös haastava puhua ja hakea apua kiusatun kokeman häpeän ja syyllisyyden tunteiden takia. (Hietala ym. 2010, 48.) Kiusaaminen voi vaikuttaa lapseen ja nuoreen monen eri tavoin ja aiheuttaa ulospäin näkyviä toiminnanmuutoksia, kuten ahdistavilta tuntuvien hetkien välttelystä johtuvia myöhästelyjä ja poissaoloja sekä vähentyntä tuntiaktiivisuutta, koska kiusaamista kokeneet eivät välttämättä uskalla viitata tunneilla tai osallistua yhteiseen tekemiseen pelätessään pilkkaamista tai nolatuksi tulemista (Pajamäki 2014, 31). Koulussa aihetta voisi käsitellä enemmän esimerkiksi kertomalla kiusaamisen vaikutuksista kiusattuun ja tämän elämään sekä kannustaa erilaisuuteen ja erilaisuutta hyväksyvään kulttuuriin.

Haastateltujen mukaan niin kiusaaja kuin kiusattu saattavat tarvita tukea ja läsnä olevaa aikuista. Kiusaajien kanssa keskusteleminen koettiin tehokkaimmaksi välineeksi puuttua kiusaamiseen ja sen keinoin on mahdollista pohtia kiusaamiseen johtavia motiiveja ja vaikuttaa kiusaajan toimintaan. Pajamäki (2014, 34) muistuttaa kiusaamisen vastaisen työn vaativan koulun aikuisilta jatkuvaa ja loputonta työtä ja motivaatiota lasten vertaissuhteiden turvallisina pitämiseksi. Jokainen ohjaaja joutuu esimerkiksi pohtimaan, minkälaista toiset huomioivaa käytöstä aikuisena vahvistaa ja kuinka saada luotua jokaiselle ryhmässä toimivalle yksilölle oman merkityksellisen paikkansa osana isompaa kokonaisuutta. Lapset tarvitsevat aikuiselta myös käytännön opastusta löytääkseen keinoja ja oikeita käytäntöjä uskaltaakseen liittyä ryhmään. (Pajamäki 2014, 34.)

Lasten ja nuorten kokema yksinäisyys on noussut viime vuosina ja erityisesti yksinäisyyden kokemukset lisääntyivät kevään 2020 poikkeusjärjestelyjen myötä. Suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan pitkään jatkuvana yksinäisyys on riski niin psyykkiselle kuin fyysiselle terveydelle. Erityisesti lapset ja nuoret tarvitsevat tukea sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen, sillä niiden merkitys oppilaiden hyvinvointiin, jaksamiseen ja oppimiseen on koettu merkittäväksi. (Opetushallitus 2022c.) Yksinäisyyden vähentämiseen haastatellut ehdottivat tehokkaimmaksi keinoksi oppilaiden ryhmäyttämisen ja yhteisen tekemisen järjestämisen, joka auttaisi oppilaita tutustumaan paremmin toisiinsa. Ryhmäyttämistä ja yhteistoinnallista tekemistä voitaisiin lisätä niin oppitunneilla kuin niiden välissäkin toteuttamalla ohjattua toimintaa ja esimerkiksi mahdollistamalla pienryhmien tapaamisia. Oppilaat toivoivat ryhmäytystuntien jatkuvan myös 7. luokan jälkeen ja tarvittaessa ryhmäyttävien sisältöjen ja menetelmien tuomista mukaan oppitunneille. Tämän lisäksi oman opetusryhmän kesken voisi olla säännöllisesti vapaamuotoisia pelailun ja muuhun mielekkään tekemisen mahdollistavia tunteja, jotka toisivat oppilaita enemmän yhteen ja ehkäisisivät yksinäisyyden kokemuksia. Mikäli oppilas kokee ystävien löytämisen haasteellisena, hyvinvointiohjaaja voisi toimia oppilaan tukena ja kannustajana ja rohkaista oppilasta siirtymään samat mielenkiinnonkohteet omaavien seuraan. Oppilaat ehdottivat muun muassa, kuinka hyvinvointiohjaaja voisi myös koota ystäväryhmiä yksinäisyyttä kokevista oppilaista ja auttaa heitä tutustumaan toisiinsa

ryhmässä toimimisen välityksellä. Opetushallitus (2022c) kertoo, kuinka yksinäisyyteen puuttuminen parantaa sosiaalista hyvinvointia ja auttaa edistämään psyykkistä terveyttä. Esimerkiksi sosiaalisten kontaktien mahdollisuuksien lisääminen ja asenteiden myönteisemmäksi ja hyväksyvämmäksi suuntaaminen ovat kansainvälisten tutkimussynteesisienkin mukaan tehokkaimpia tapoja vähentää yksinäisyyden kokemuksia yhtenä varhaisen puuttumisen välineistä (Opetushallitus 2022c).

Ryhmään liittyminen tapahtuu tyypillisesti muiden ihmisten kautta, joten oppilaiden saaminen tutustumaan toisiinsa ja kohtaamaan toisiaan on tärkeää. Tätä prosessia voidaan tukea ryhmäyttämällä oppilaita toiminnallisten menetelmien avulla. Ryhmytymiseen ja hyvän ilmapiirin luomiseen tähtäävässä prosessissa koulun aikuisella on tärkeä rooli. (Hiedanniemi & Rautiainen 2021.) Tutkimuksessa haastateltujen oppilaiden mielestä hyvää ilmapiiriä rakennetaan samoilla keinoilla, joilla ehkäistään myös yksinäisyyttä. He peräänkuuluttivat ohjattujen ryhmytysten ja tutustumisleikkien sekä vapaamuotoisempien välituntitoimintojen, pelihetkien ja tempausten merkitystä ilmapiiriä parantavina ja koulun yhteisöllisyyttä tukevinä tekijöinä. Tärkeänä pidettiin erilaisuuteen kannustamista, nopeaa puuttumista epäasialliseen käytökseen sekä sitä, että oppilaiden kanssa keskustellaan ja heitä muistutetaan sinnikkäästi siitä, kuinka jokainen yksilö pystyy omalta osalta vaikuttamaan mielekkään oppimisilmapiirin muodostumisessa. Koulujen psyykkinen ympäristö muodostuu oppilaiden, opettajien ja muun henkilöstön muodostamana ja rakentuu yhteisössä vallitsevasta tunneilmastosta ja ryhmien ilmapiireistä. Tärkeitä ilmapiiriin vaikuttavia asioita ovat oppilaiden vaikutusmahdollisuudet, viihtyvyys sekä kokemukset yhdenvertaisuudesta ja oppimisen ja siihen liittyvän työskentelyn mielekkyydestä. (Hietanen-Peltola ym. 2015, 32.)

Salmela-Aron (2021, 51) mukaan yksinäisyys on yhteydessä oppilaan uupumisriskiin. Uupumisen ehkäisyssä ensisijaista on uupumusriskin varhainen tunnistaminen, jossa auttavat koulujen riittävät tukiverkostot ja matalan kynnyksen ohjauspaikat. Samaa mieltä ovat haastatellut oppilaat, jotka pitivät hyvinvointiohjaajan tai toisen aikuisen kanssa keskusteluun pääsemistä yhtenä tärkeimmistä koulun tukimuodoista oppilaan jaksamisen tukemisessa. Hietalan ym. (2010, 31) mukaan nuori saattaa nimitä tunteeksi jatkuvan väsymyksen tai sen, ettei mikään kiinnostusta tai millään ei ole mitään väliä. Tällöin nuori

saattaa tarvita aikuisen apua tunnistaakseen väsymyksen tai passiivisuuden tunteiden takana olevan aidon tunteen, joka lamauttaa nuoren toimintaa tai tekee elämästä ilotonta. Haastateltujen mukaan hyvinvointiohjaajan kanssa yhdessä keskusteleminen voisi auttaa parhaiten havaitsemaan ja tunnistamaan näitä tunteita, jäljittämään niihin johtaneita syitä ja löytämään niitä toimia, jotka voisivat auttaa ratkaisemaan oppilaan jaksamiseen liittyvää ongelmavyyhtiä. Haastatellut korostivat, että koulussa tarvittaisiin ennen kaikkea asennemuutosta sen suhteen, että oppilaiden hyvinvoinnin tulisi kulkea koulutyön ja oppimisen edellä.

Oppilaat arvioivat pitkien koulupäivien asettamien aikatauluhaasteiden olevan merkittävin tekijä oppilaiden uupumiseen koulussa. Tässä hyvinvointiohjaaja voisi tukea oppilasta aikatauluttamaan arkeaan ja muodostamaan rutiineja, jotka tukisivat oppilaan jaksamista niin kouluympäristössä kuin kouluajan ulkopuolellakin. Hyvinvointiohjaaja voisi auttaa oppilaan jaksamista auttamalla esimerkiksi kotitehtävissä sekä keskustelemalla ja neuvottelemalla opettajien ja huoltajien kanssa oppilaan yksilöllisestä etenemisestä koulutyössä. Jaksamista tukevin toimenpitein esille nousivat toistuvasti myös mielekkäiden ja piristävien toimintojen järjestäminen koulupäivien yhteyteen. Lisäksi kotitehtävien keventäminen, kokeiden jaksottaminen sekä koulupäivänaikaiset pidemmät tauot ja lepäämisen mahdollistaminen nousivat jaksamista kouluympäristössä parantaviksi toimiksi. Jaksamista tukevat toimet olivat oppilaiden mielestä suoraan ja välillisesti yhteydessä myöhästymisten ja poissaolojen vähenemiseen. Kuitenkin poissaolojen ja myöhästymisten syitä olisi oppilaiden mielestä tarkoituksenmukaista käsitellä oppilaan ja koulun aikuisen välisissä keskusteluissa. Myös Hietalan ym. (2010, 66–67) mukaan nopea puuttuminen ja ennakoivat toimenpiteet auttavat nuorta selviytymään koulunkäynnistä, sillä mahdollisimman varhainen tuki auttaa nuorta pysymään muiden oppilaiden tahdissa ja siten vähentämään vaikeuksista ja tekemättömistä töistä johtuvia poissaoloja. Oppilasta voidaan tavallisesti helpottaa oppimisvaikeuksissa opiskeluun liittyvillä erityisjärjestelyillä tai tukea antavalla keskusteluavulla. Haastateltujen mukaan hyvinvointiohjaaja voisi olla avainasemassa pohtimassa, mitkä asiat johtavat oppilaan poissaoloihin ja millä keinoilla poissaoloja voitaisiin pyrkiä vähentämään ja ennaltaehkäisemään. (Hietala ym. 2010, 66–67.)

Mielenterveyteen liittyvissä huolissa oppilaat kokivat tärkeimmäksi sen, että

koululla olisi aina läsnä aikuinen, jolle voisi tarpeen vaatiessa mennä puhumaan huolistaan. Oppilaiden vastauksissa korostui, että hyvinvointiohjaaja on hyvin usein se ensimmäinen aikuinen, joka pysähtyy nuoren asian äärelle. Toisinaan oppilaiden mukaan riittää vain se, että oppilas pääsee puhumaan aikuisen keskittyessä kuuntelemaan, ja toisinaan helpottaa ihan vaan ajatusten väliaikainen suuntaaminen pois kouluun ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Lundbomin (2014, 11) mukaan helposti saatavilla oleva tuki ja ohjaus ovat ennaltaehkäisevän työn työmuotoja parhaimmillaan, sillä niissä ihmisen kokonaistilanteen hahmottaminen ja ymmärtäminen auttavat oikeanlaisen työtavan ja tukimuodon löytämisessä. Haastateltujen mielestä hyvinvointiohjaaja on tärkeässä roolissa ohjatesaan oppilasta hakeutumaan tarvittaessa eteenpäin esimerkiksi koulukuraattorin tai -psykologin vastaanotolle. Hyvinvointiohjaaja voi myös rohkaista nuorta puhumaan huolistaan huoltajan tai jonkun muun aikuisen kanssa sekä auttaa laatimaan suunnitelmaa, kuinka nuoren asioissa edetään.

Kouluyhteisön hyvinvointia tarkastellaan tyypillisesti psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin lisäksi terveyttä edistävien toimintatapojen näkökulmista. Hyvinvoivassa yhteisössä edistetään siihen kuuluvien terveyttä ja hyvinvointia tukevilla yksilön olemassa olevia vahvuuksia ja tarjoamalla tukea yksilön tarpeen mukaisesti. (Hietanen-Peltola, Pelkonen & Laitinen 2015, 32.) Hyvinvointia edistävän koulun toimintakulttuurissa tuetaan oppilaiden fyysistä terveyttä, kuten oppilaiden liikuntamahdollisuuksia ja terveellisiä ruokailutottumuksia (Hietanen-Peltola ym. 2015, 41; Hietanen-Peltola & Manninen 2015, 43). Kouluissa oppilaiden päivittäisten ongelmien koetaan johtuvan usein oppilaiden epäterveellisiin elintapoihin ja haitallisiin tottumuksiin, kuten vähäiseen yöuneen ja lepoon, yksipuoliseen ravintoon, puutteelliseen lepoon ja näiden kaikkien yhteisvaikutuksesta syntyvään huonovointisuuteen ja levottomuuteen (Launonen & Pulkkinen 2004, 37). Haastatellut arvioivat, että koulu ja hyvinvointiohjaaja voivat tukea oppilaan terveellisiä elintapoja muistuttamalla ja kertomalla säännöllisesti levon, liikunnan ja ravinnon tärkeydestä ja auttaa oppilaita rakentamaan hyviä arkirutiineja. Oppilaiden mielestä on tärkeää, että terveellisten elintapojen vaikutuksista puhutaan suhteessa oppimiseen ja jaksamiseen. Asiaa voitaisiin käsitellä esimerkiksi oppitunneilla ryhmässä tai mikäli oppilas tarvitsee yksilöllisempää ohjausta, tarvittaessa ohjausta olisi saatavissa henkilökohtaisesti hyvinvointiohjaajalta tai kouluterveydenhuollosta.

Osa oppilaista toivoi muun muassa koulun jatkavan hyvinvoinnin teemaviikolla kokeiltua käytäntöä tarjota oppilaille aamupala ennen koulupäivän alkua kun taas osa haastatelluista toivoi mahdollisuutta välipalaan iltapäivällä. Heidän mukaansa aamu- ja välipaloilla oli välittömiä vaikutuksia oppilaiden jaksamiseen ja mielialaan koulupäivän aikana, sillä he arvioivat tarpeen sokerisille välipaloille vähentyneen ja sitä myötä verensokerin heittälystä johtuvien oireiden jääneen pienemmiksi. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017, 32, 39) kouluruokailu pyritään järjestämään säännöllisesti oppilaiden normaaliin päivrytmiin sopivana aikana, jolloin suositeltu aika lounaan syömiselle on kello 11 ja 12 välissä. Liian aikainen lounas saattaa aiheuttaa sen, etteivät oppilaat ole vielä nälkäisiä ja liian vähäiseksi jäävän lounaan takia houkutus hankkia helpotusta kioskien, lähikauppojen ja automaattien epäterveellisemmistä vaihtoehdoista kasvaa. Pitkinä koulupäivinä koulujen tulee mahdollistaa oppilaille maksuton ja ravitseva välipala. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta 2017, 32, 37.) Toiset haastatelluista kokivat, että oppilaan pitää voida itse vaikuttaa, minkälaisia elintapoja oppilaat haluavat noudattaa – he kokivat, ettei esimerkiksi kouluruokailun tule olla oppilaille pakollista tai siihen tule painostaa.

6 POHDINTA

6.1 Hyvinvointiohjaaja yksilön ja kouluuyhteisön hyvinvoinnin tukijana

Tutkimuksen mukaan hyvinvointiohjaajat työskentelivät oppilaiden näkökulmasta koululla monenlaisissa tehtävissä. Oppilaiden vastauksissa korostuivat hyvinvointiohjaajien toteuttama yksilöllinen työ sekä käytäville jalkautuva työ. Oppilaat kokivat tärkeinä, että koululla on paikalla aikuinen, jonka kanssa on mahdollista päästä puhumaan silloin, kun nuorilla on huolia. Joensuun kaupungin (2021, 28) vuonna 2020 teettämän kyselyn mukaan hyvinvointiohjaajan työn kokee tarpeelliseksi 86 prosenttia kyselyyn vastanneista oppilaista ja 94 prosenttia opettajista ja opiskeluhuollon palveluiden henkilöstöstä oli havainnut hyvinvointiohjaajan työllä olleen positiivisia vaikutuksia yksittäisten oppilaan tai oppilaiden hyvinvointiin. Tuolloin hyvinvointiohjaajien tärkeimpinä tehtävinä koettiin nopea tavoitettavuus, lasten ja nuorten kiireetön kohtaaminen, yksinäisten lasten ja nuorten huomioiminen sekä mahdollisuus reagoida lasten ja nuorten akuutteihin tilanteisiin nopeasti.

Oppilaiden mukaan hyvinvointiohjaajaa on helppo lähestyä ja hän näyttäytyy kouluilla oppilaiden tarpeisiin vastaavana, matalan kynnyksen tukena ja turvalisena aikuisena. Haastattelujen perusteella hyvinvointiohjaajan voidaan katsoa toimivan niin palveluohjaajan roolissa kuin oppilashuollon ruuhkaa helpottavana tekijänä käytettävien menetelmien painottaessa niiden ennaltaehkäisevään vaikutukseen. Nuori voi tulla juttelemaan hyvinvointiohjaajalle silloin, kun ”tilanne on päällä”, jolloin tilanteet eivät välttämättä pääse kasvamaan kohtuuttomiin mittasuhteisiin, mikäli kärjistynyttä tilannetta on pystytty purkamaan keskustelun ja aidon kohtaamisen keinoin. Tällöin asia saattaa ratketa samalla kertaa nuoren saadessa tarvitsemansa avun hyvinvointiohjaajalta tai hyvinvointiohjaajan arvioidessa nuoren palveluntarpeen ja ohjatesa hänet eteenpäin saamaan apua esimerkiksi koulukuraattorin tai -psykologin vastaanotolta. Kuitenkin jo Tanskasen (2021, 29–30) hyvinvointiohjaajien työtä tarkastelevassa tutkimuksessa nousi esiin, että hyvinvointiohjaaja tekee kuraattori- maista yksilötyötä tarpeen mukaan ja että tarve tämänkaltaiselle työlle on suuri etenkin, mikäli kuraattori ei ole paikalla koulussa. Vastaanottotyötä muistuttava työnkuva voi vaikuttaa työn painottumiseen yhteisöllisestä työstä kohti yksilöiden kanssa tehtävää työtä, mikä voi vähentää käytävillä jalkautuvan työn määrää ja mahdollisuuksia spontaanien kohtaamisten syntymiseen. Tanskasen (2021, 22) tutkimuksen mukaan hyvinvointiohjaajat kokivat spontaanisti tapahtuvan yhteisöllisen työn suunnitelmallisia, strukturoituja ohjaustilanteita tärkeämmiksi.

Tässä opinnäytetyössä saatujen tulosten mukaan hyvinvointiohjaajan merkitys korostui erityisesti yksilöiden kannalta oppilaiden positiivisen mielenterveyden tukijana. Kouluterveyskyselyn mukaan 8.–9.-luokkalaisista oppilaista 35,9 prosenttia oli ollut huolissaan mielialastaan kuluneen 12 kuukauden aikana (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Pesosen ym. (2022, 67) mukaan lievätkin mielenterveyden ongelmat voivat vaikeuttaa arjessa pärjäämistä, vaikkei niiden vaikeusaste yltäisikään diagnostisoitavien häiriöiden tasolle. Erilaiset psyykkiset oireet ovat yleisiä nuoruusiässä, ja eri tutkimusten mukaan nuorista noin 20–25 prosentilla esiintyy jokin mielenterveyden häiriö (Pesonen ym. 2022, 67). Kun nuoren mieli menee epätasapainoon, normaali elämä häiriintyy: koulussa tämä saattaa näkyä vaikeuksina, kuten keskittymiskyvyn puutteina, lisääntyneenä väsymyksenä ja laskevana koulumenestyksenä (Hietala

ym. 2010, 57). Hietalan ym. (2010, 57) mukaan koulussa oirehtivan nuoren oireiden taustalta löytyy usein mielenterveysongelmia tai kotona syntyneitä ristiriitoja. Aikuisen huolen tulisi herätä, kun nuoren ongelmat poikkeavat muiden nuorten ongelmista tai nuoren käytös muuttuu äkillisesti (Hietala ym. 2010, 59). Huolta saattavat herättää esimerkiksi toistuvien poissaolojen määrä, väsymys, alakuloisuus tai muu poikkeava käyttäytyminen ja oirehdinta (Heikkinen ym. 2021, 16). Haastateltujen oppilaiden mukaan hyvinvointiohjaaja on usein tyypillisesti ensimmäinen henkilö, kenen puoleen nuori kääntyy mielen-terveyteen liittyvissä huolissa, mutta samoin hyvinvointiohjaaja on usein myös se koulun aikuinen, joka ottaa esiin nousseen huolen puheeksi oppilaan kanssa.

Tutkimustuloksissa esille nousi toistuvasti kiusaaminen ja hyvinvointiohjaajan puuttuminen koulussa ilmenevään kiusaamiseen. Oppilaiden mielestä kiusaamista esti tehokkaimmin nopea puuttuminen sekä hyvinvointiohjaajan jalkautuminen oppilaiden pariin niihin tilanteisiin, missä kiusaamista tyypillisimmin koulupäivän aikana tapahtuu. Koulun arjessa hyvinvointiohjaaja selvittelee usein oppilaiden välisiä ristiriitoja ja kiusaamistapauksia, ja pyrkii keskustelemaan sekä kiusatun että kiusanneen osapuolen kanssa. Kiusaamiseen puuttuminen on aina tärkeää, sillä Lämsä (2009a, 70) pitää kiusaamista uhkana yksilön hyvinvoinnille ja terveelle ja tasapainoiselle kehitykselle. Erityisen vahvasti lapseen ja nuoreen vaikuttavat toistuvana ilmenevä hyljeksintä ja välinpitämättömyys, jotka voivat vaurioittaa minäkuvaa ja kuluttaa luottamusta toisiin ihmisiin. Pitkään jatkuvana kiusaaminen voi heikentää koulumotivaatiota ja johtaa erilaisiin käyttäytymisen muutoksiin ja mielenterveysongelmiin. (Lämsä 2009a, 70.) Tunnetasolla tyydyttävien ihmissuhteiden vaikutus on merkittävä lapsen ja nuoren tunne-elämän kehittymisen kannalta. Joukkoon kuulumisen tarve sekä toisiin liittyminen ovat vahvimpia perustarpeitamme, ja niiden merkitys hyvinvointiin on kiistaton. Täyttymättä jäädessään nämä kokemukset saattavat korvautua jollain muulla, pakonomaisella keinolla hakea tyydytystä ja näennäistä turvaa. (Jääskinen & Pelliccioni 2017, 164.)

Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn tulosten mukaan 15,9 prosenttia perusopetuksen 8.–9.-luokkalaisista tunsivat itsensä yksinäisiksi (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos 2021). Yksinäisyys ei ole ainoastaan tunne, vaan se on konkre-

tiaa, yksinoloa ja ulkopuolisuutta muiden ihmisten joukosta. Yksinäiseen olotilaan nuori voi joutua useasta syystä (Hietala ym. 2010, 46). Haastateltujen mukaan hyvinvointiohjaajat ovat koulun käytävillä ja sosiaalisissa tilanteissa lähestyneet hiljaisempia ja usein yksin aikaansa viettäviä oppilaita. Oppilaiden näkemyksen mukaan hyvinvointiohjaajan kannustus ja erilaiset kohdennetut pienryhmät ryhmään liittymiseksi koettiin oppilaita rohkaisevina tuenmuotoina. Hietalan ym. (2010, 58) mukaan ryhmään kuuluminen on nuorelle tärkeää, sillä se tuo usein turvaa nuoruuden epävarmuudessa ja peloissa. Ryhmän ulkopuolelle jääminen aiheuttaa kehityksellisen riskitekijän – jos nuori kokee tulevaisuutensa torjutuksi ikätovereidensa taholta, hän saattaa vakuuttua siitä, että muut inhoavat häntä. Nuori saattaa eristäytyä suojautuakseen psyykkisiltä pettymyksiltä, mikä puolestaan voi johtaa pidempiaikaiseen syrjäytymiseen. Monen yksinäisen nuoren taustalla voi olla kokemuksia toistuvasta yksinjäädämisestä jo vuosien ajan. Nuoresta ulkopuolisuus tuntuu usein kiusaamiselta. (Hietala ym. 2010, 58, 47.)

Haastateltujen mukaan hyvinvointiohjaaja on tukenut oppilaiden ryhmäytymistä ja siirtymistä alakoulusta yläkouluun. Oppilaiden vastauksissa kouluyhteisön ilmapiirin muodostumisessa merkittävään asemaan nostettiin oppilaiden nivelvaiheessa saama tuki. Oppilaat kokivat hyvinvointiohjaajan tulleen heille tutuksi jo heti yläkoululle siirtymisen yhteydessä, sillä hyvinvointiohjaaja oli tiiviisti mukana esimerkiksi kouluun tutustumispäivissä, ryhmäytöksissä ja muissa 7. luokan alkuvaiheen tapahtumissa. Tulevien oppilaiden tutustuminen kouluun ja sen ihmisiin on tärkeää, sillä kehitykselliset siirtymät ja nivelvaiheet ovat erityisen merkittäviä nuoren kasvun kannalta (Asanti & Seppinen 2016, 210; Ahtola 2016, 176). Vaikka Ahtola (2016, 176) käsittelee nivelvaiheen työtä esikoulusta ensimmäiselle vuosiluokalle siirtyvien oppilaiden näkökulmasta, voidaan samojen asioiden nähdä olevan merkityksellisiä myös alakoulusta yläkouluun siirtyville oppilaille. Tutustumiseksi ei riitä yksi kevätlukukauden päivä, vaan tutustumista tarvitaan säännöllisesti kouluvuoden aikana esimerkiksi yhteisten retkien, juhlapäivien tai opetuksen muodossa. Oppilaalle on tärkeää tulla tutuksi paitsi tilojen ja paikkojen, myös siellä olevien ihmisten kanssa. (Ahtola 2016, 176.)

Tutkimuksessa haastatellut oppilaat kokivat hyvinvointiohjaajan vaikuttaneen

koulun ilmapiiriin ja sitä kautta koulussa jaksamiseen ja viihtymiseen positiivisesti. Kaikissa haastatteluissa koettiin koulun ja oppimisryhmän ilmapiirin olevan yksi eniten koulussa jaksamiseen ja viihtymiseen vaikuttavista seikoista. Ryhmän ilmapiiriä ja hyvää yhteishenkeä parantaviksi menetelmiksi koettiin säännöllisesti toteutetut ryhmätykset, välituntitoiminnot, koko koulun yhteiset tapahtumat, joissa hyvinvointiohjaaja on ollut mukana sekä hyvinvointiohjaajan toteuttama kohdennettu työ. Esimerkiksi mikäli jossain tietyssä ryhmässä havaitaan kiusaamisilmiöitä, voisi hyvinvointiohjaaja työskennellä kohdennetusti juuri kyseisen ryhmän kanssa ja siten vaikuttaa ilmiön vähenemiseen, kuten hyvinvointiohjaaja oli osassa haastateltujen kouluista jo toiminutkin. Oppilaat kokivat, että erityisesti ryhmäyttämällä voidaan vaikuttaa useisiin kouluympäristössä esiintyviin pulmiin, kuten kiusaamiseen, ilmapiiriin ja koulussa jaksamiseen. Ryhmäytymiseen voitaisiin oppilaiden mukaan keskittyä muun muassa sisällyttämällä koulupäivään oppitunteja, joilla keskitytään sisältöjen opetteluun sijaan yhdessä tekemiseen, tutustumiseen ja myönteisen ilmapiirin vahvistamiseen. Toiminnallisten hetkien ja pienryhmätyöskentelyn ripottelu koulun arkeen tasaisesti koko lukuvuoden ajalle auttaisi tukemaan oppilaiden kouluhyvinvointia. Ryhmätykset ovat myös ohjaajalle tärkeä keino saada kontakti kaikkiin aloittaviin yläkoululaisiin, mikä mahdollistaa luottamussuhteen rakentumisen alkamisen jo yläkoulun alussa (Kauhanen 2011, 20). Kiilakosken (2014, 134) mukaan ryhmäyttämisen etuja ovat ryhmän vuorovaikutuksen nopeutuminen, ryhmän jäsenten rohkaistuminen ja erilaisissa tilanteissa toimimisen kehittyminen. Suunnitellut ryhmätykset toimivat oppilaiden ja opetusryhmien yhteisöllisyyden luojina ja vahvistajina. Hyvinvoiva sosiaalinen yhteisö, opiskelukaverit ja koulun henkilökunta tukevat oppilaan kouluhyvinvointia (Salmela-Aro 2021, 51).

Yhteisöllisyyden teemat ovat nousseet suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämisesä keskeiseksi osa-alueeksi. Yhteisöllisyys koetaan merkitykselliseksi lasten osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemusten vahvistajana, mutta tärkeänä myös ehkäistessä negatiivisia ilmiöitä, kuten kiusaamista ja syrjäytymistä. (Koivula 2013, 19.) Koulun yhteisöllisyyden rakentumisessa välitunnit ja yhteiset tapahtumat ovat tärkeitä oppilaiden kehityksen, sosiaalisten suhteiden ja jaksamisen kannalta (Opetushallitus 2014, 48). Yhteisöllisyyden tunteen synnyssä merkityksellisiä ovat palkitsevat vuorovaikutussuhteet, onnistunut yhteinen toiminta, yhteenkuuluvuuden tunne, toimivat vertaissuhteet

ja hyvä ilmapiiri. Koulu yhteisössä yhteisöllisyyteen kytkeytyy yhteisöllisen oppimisen elementti, jossa toimiessaan oppilaat oppivat toinen toisiltaan kehittämällä samalla sekä sosiaalisia että vuorovaikutustaitojaan. (Koivula 2013, 43.) Koivula (2013, 32) kuvaa yhteisöllisyyden vahvistuvan esimerkiksi läheisyyden kokemusten, toiminnassa onnistumisten, hulluttelun sekä toisen kannustamisen ja positiivisen palautteen avulla. Hyvinvointiohjaajan tehtävänä on toimia ennen kaikkea tämänkaltaisten yhteisöllisyyttä lujittavien kokemusten mahdollistajana: yhteisen ja hauskan toiminnan kehittäminen oppilaille esimerkiksi välituntitoimintojen avulla voidaan luoda oppilaille kohtaamisen paikkoja, joissa toiminnallinen tekeminen antaa yksilöille mahdollisuuden tuntea yhteisöllisyyttä vahvistavia kokemuksia. Käytännössä välituntitoiminnot ovat yksinkertaisimmillaan tiloja, joissa voi tulla vaihtamaan kuulumisia pelailun ja rennon oleskelun merkeissä tai vaikka pelailla joukkuepelejä koulun monitoimialueella. (Koivula 2013, 32.)

Välitunneilla toimiminen voi olla kahdenlaista: välitunteja aktivoimaan pyrkivää toimintaa mutta myös välitunneille jalkautuvaa toimintaa. Välitunneille jalkautumisen kautta on mahdollista viettää aikaa nuorten parissa ja tavoittaa yksinäisiä ja sosiaalista vahvistamista vailla olevia nuoria sekä puuttua kiusaamistilanteisiin. Välitunneille jalkautumisessa ohjaaja on läsnä oleva ja kiireetön aikuinen, jota nuoret kaipaavat ja joka kuuntelee jo aidosti kiinnostunut nuorten asioista. Toiminnallisuutta edistävissä välituntitoiminnoissa puolestaan voidaan järjestää tai osallistaa nuoria järjestämään tai kehittämään oppilaita aktivoivia välituntitoimintoja, kuten pelailua, leikkimielisiä kisailuja tai yleishyödyllistä toimintaa. Välituntitoiminnassa tavoitteena on matalan kynnyksen osallistuminen iloa tuottaviin toimintoihin, joissa on mahdollista ottaa huomioon myös yhteisöllisyyttä ja ryhmätyötaitoja kehittäviä näkökulmia. (Ahlberg ym. s.a., 7.)

Merkittävin hyvinvoinnin tuki muodostuu yksilöä ympäröivästä sosiaalisesta kehitysympäristöstä. Oppilaat viettävät suuren osan päivästä koulussa ikätoveriensa kanssa, jolloin koulun voidaan sanoa muodostuvan nuoren kannalta merkittävämmäksi kehitysympäristöksi. Tästä syystä kouluympäristön tulisi tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä (Vasalampi 2022, 161). Vasalampi (2022, 162) puhuu motivaation, oppimisen ja hyvinvoinnin yhteen nivoutumisesta ja muotoutumisesta sosiaalisissa suhteissa,

joita syntyy oppilaiden, kodin, luokkatovereiden ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa ja joilla on kaikilla yhteinen vaikutus oppimiseen. Hyvinvointiohjaaja toimii kouluympäristössä juuri näiden sosiaalisten suhteiden vaalijana: hyvinvointiohjaaja toimii menetelmällisesti ja konkreettisia keinoja apuja käyttäen siellä, missä sosiaalinen ympäristö ja koulun arki vaativat sujuvoittamista. Kyse on yhteisöllisestä työstä, jossa painottuvat niin vuorovaikutus ja kohtaaminen, kuin ennaltaehkäisevä työ ja varhainen tukikin niin spontaaneissa kohtaamisissa kuin järjestetyissä, ohjatuissa toiminnoissa. Kaikki nämä keinot ja menetelmät näyttävät tärkeinä kouluympäristön yhteisöllisyyden vahvistamisen näkökulmasta katsottuna. Vaikka koulua käydään yksilöinä, koulu yhteisössä toimiminen tapahtuu ryhmässä. (Vasalampi 2022, 162.)

Yhteisöllinen työ korostuu myös hyvinvointiohjaajan työssä. Yhteisölliseen työhön pitkäaikaisesti panostamalla on mahdollista vaikuttaa tehokkaimmin myös yksilöiden hyvinvointiin, sillä yhteisön hyvinvoinnilla on taipumus ”valua” sen jäseniin. Heikkisen ym. (2021, 16) mukaan koulu yhteisön hyvinvointia mitataan arjen sujuvuudella, mikä tarkoittaa asioiden etenemistä suunnitellusti. Tällöin oppilashuollolliset huolet eivät muodosta koulun toiminnan keskiötä, vaikka toisaalta hyvinvoivan kouluympäristön tunnusmerkkeihin kuuluukin suunnitelmallisuus sen suhteen, kuinka toimitaan arjen haastavissa tilanteissa. Koulussa työskentelevien aikuisten ammattitaitoon kuuluu oppilaiden hyvinvointiin liittyvien havaintojen tekeminen kouluympäristössä. (Heikkinen ym. 2021, 16.)

Kouluympäristössä lisäksi osallisuudella on merkittävä rooli yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuden kautta yksilöllä on mahdollista saavuttaa tärkeyden ja merkityksellisyyden tunteita, sillä luokkayhteisössä koettu merkityksellisyyden tunne kannustaa osallistumaan koulun toimintaan laajemmin. (Heikkinen ym. 2021, 10.) Lisäksi myönteisten tunteiden tunteminen auttaa lisäämään kouluviihtyvyyttä. Koko koulu yhteisön hyvinvoinnin kannalta merkittävää on vaalia myönteisiä ihmissuhteita. Merkittäviä ihmissuhteita ja hyväksyntää omaavat lapset motivoituvat oppimiseen ja sitoutuvat opintoihinsa todennäköisimmin, kun taas vähäinen hyväksyntä ja torjuttu tuleminen todennäköisesti lisäävät kilteistä asennetta koulua kohtaan heikentäen samalla sekä suoriutumista että hyvinvointia (Vasalampi 2022, 163).

Jantunen ja Haapaniemi (2013, 192) toteavat, että oikeanlaisen toimintakulttuurin koulu muodostaa hyvän ja turvallisen yhteisön, jossa kaikilla on hyvä olla. Kuitenkin kaikki koulut ovat erilaisia ja niissä vallitsee jokaisessa omanlaisensa ilmapiiri, jossa yhteisön kehitystä säätelevät siellä työskentelevät aikuiset, sillä lapset ja nuoret ovat koulussa vasta oppimassa yhteisötaitoja. Suurten ryhmien haasteena pidetään dynamiikan kehittymistä vihamieliseksi ja poissulkevaksi, jolloin yhteisössä työskenteleviltä kasvattajilta vaaditaan ammattitaitoa yhteisön empaattisuuden ja suvaitsevaisuuden kehittämisessä. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 192.) Heikkinen ym. (2021, 10) korostavat pedagogisten taitojen hyödyntämisen tärkeyttä kaikkien kouluyhteisön aikuisten toiminnassa osana yhteisöllisen kouluympäristön luomista. Positiivisella pedagogiikalla nähdäänkin olevan paljon annettavaa nykyisen muotoisille kouluympäristöille ja niiden hyvinvoinnin tukemiselle. Kyseisessä pedagogisessa lähestymistavassa ei ole kyse positiivisen ajattelun lisäämisestä, vaan kokonaisvaltaisemmasta myönteisyyden asenteesta ja avarakatseisuudesta itseä sekä ympäristöä ja koko maailmaa kohtaan. Positiivisen pedagogiikan tavoitteet ovat pidempiaikaisen hyvinvoinnin saavuttamisessa sen sijaan, että sillä tavoiteltaisiin lyhytaikaisempaa myönteisyyden tunnetilaa. (Avola & Pentikäinen 2019, 41.) Uusitalon ja Vuorisen (2020, 185, 187) mukaan positiivisen kasvatuksen tarkoituksena on havaita oppilaan potentiaali ja mahdollisuudet esteistä huolimatta. Positiivinen kasvatus ei tarkoita ongelmien mitätöintiä eikä esimerkiksi jatkuvaa kehumista, vaan näkökulman laajentamista kohti jo toimivia asioita ja niitä tekijöitä, jotka lisäävät yksilön ja sitä kautta kouluyhteisön hyvinvointia.

6.2 Moniammatillinen yhteistyö oppilaiden hyvinvoinnin tukena

Hyvinvointiohjaajat eivät pysty yksinään tarjoamaan nuorten psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia tukevaa kasvu ympäristöä, vaan tehtävään tarvitaan koko kouluyhteisön tukea. Pesosen ym. (2022, 75) mukaan valtakunnallinen nuorisotyön ja -politiikan ohjelma painottaa nuorten mielenterveyttä ja moniammatillista yhteistyötä niin perusopetuksessa kuin ammatillisessa koulutuksessa, ja tarve sen lisäämiseksi näyttää voimistuvan. Oppilaiden tukemisessa koulun arjessa on tärkeää tehdä yhteistyötä, sillä opetussuunnitelman perusteissa ohjaus kuuluu kaikille koulun aikuisille (Suorsa ym. 2020, 219–220).

Vaikka koulu yhteisöllä itsellään on tärkeä tehtävänsä lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja hyvinvointitaitojen vahvistamisessa, tehtävän toteutuminen voi kompastella koulun ensisijaisempaan nähtäviin opetus- ja hallintotehtäviin ja koulun arjen kiireisiin. Monista eri syistä toimijoiden ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan ratkoa hyvinvointiin liittyviä monisyisiä ongelmia yksin, vaan pyrkiä kohti monitoimijaista yhteistyötä, jossa erilaiset voimavarat ja osaaminen täydentävät toinen toisiaan. (Leinonen ym. 2021, 99–100, 102.) Hyvinvointi nähdään entistä vahvemmin myös ryhmän ja yhteisön hyvinvointina, jossa hyvinvointia tukevan työn koetaan vaativan tekijöiltään ryhmä- ja yhteisöosaamista (Kivijärvi, Kauppinen, ym. 2022, 76).

Monialaisuutta ja moniammatillisuutta käytetään usein rinnakkaisina termeinä tarkoittamassa samaa asiaa (Nieminen ym. 2019). Niemisen ym. (2019) mukaan monialainen yhteistyö mielletään usein eri hallinnon- ja tieteenalat yhdistäväksi, kun taas moniammatillisuuden nähdään tarkoittavan monen eri alan ammattilaisten yhteistyötä. Suorsan ym. (2020, 219) moniammatillisuudessa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa eri alojen ammattilaiset tuovat oman osaamisensa yhteistyöhön, jonka keinoinen rakennettaisiin suunnitelmaa tuen tarpeessa olevan henkilön kanssa yhteistyössä. Hyvinvoinnin edistämisen tavoitteisiin onkin pyritty löytämään vastauksia moniammatillisilla käytännöillä lisäämällä aiemmin esimerkiksi kouluterveydenhuollon ja sosiaalihuollon asiantuntijoiden moniammatillista yhteistyötä yhteisöllisessä ja yksilökohtaisessa oppilashuoltotyössä (Leinonen ym. 2021, 100). Tanskasen (2021, 22) mukaan hyvinvointiohjaaja toimiikin usein osana yhteisöllistä ja monialaista oppilashuoltoryhmää, jossa hyvinvointiohjaaja voi pohtia esimerkiksi kiusaamiseen liittyviä teemoja, ryhmien ilmapiiriin liittyviä haasteita ja tuoda esiin oppilaiden keskuudessa olevia muita ilmiöitä.

Tutkimuksessa haastatellut toivoivat hyvinvointiohjaajan työn jatkuvan pääosin ennallaan. Toiveita kuitenkin esitettiin välituntitoiminnan lisäämisestä sekä erilaisten tapahtumien ja tempausten järjestämisestä. Kouluympäristössä moniammatillisuudesta voidaan nähdä olevan se hyöty, ettei vastuu hyvinvointitehtävän käytännön toteutuksesta kaadu yksittäisten työntekijöiden, kuten tässä tapauksessa hyvinvointiohjaajien, toteutettavaksi. Käytännössä alueelliset ja paikalliset rakenteet, käytännöt ja toimintakulttuurit määrittelevät paljon sitä, miten minkälaisin menetelmin yhteistyötä lopulta toteutetaan ja keitä siinä

on mukana. Tanskasen (2021, 22–23) tutkimuksen mukaan hyvinvointiohjaajien yhteistyö eri tahojen kanssa onkin poikunut esimerkiksi erilaista välituntitoimintaa ja oppilaiden tarpeiden ja toiveiden pohjalta muodostettuja ryhmiä. Tutkimustulosten perusteella tämän käytännön jatkaminen tulisi tarpeeseen. Tässä kohdassa hyvinvointiohjaajan ei ole tarkoituksenmukaista vastata välituntitoiminnasta, tapahtumista tai tempauksista yksin, vaan oppilaiden toivoman välituntitoiminnan järjestämisessä voisi hyödyntää mainiosti tukioppilaiden tai oppilaskunnan hallitukseen kuuluvien oppilaiden osaamista sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden moniammatillista yhteistyötä. Esimerkiksi nuorisotyö voisi tarjota nuorille vapaamuotoisempia, koulun sisälle ja sen ulkopuolelle sijoitettavia, kuitenkin koulun opetus- ja kasvatustyötä tukevia oppimis- ja kasvuympäristöjä erilaisten toiminnallisten menetelmien kautta. Hyvinvointiohjaajien kanssa perinteisesti yhteistyötä joensuulaiskouluissa ovatkin Tanskasen (2021, 22–23) mukaan tehneet nuorisotyö, järjestöt, seurakunnat, oppilaitokset sekä alueellisista palveluista ja toimijoista muodostuvat verkostot. Tulevaisuudessa työssä monialaisuus ja -ammattillisuus ovat lisääntyviä trendejä. Leinosen ym. (2021, 100) mukaan lasten ja nuorten hyvinvointi ei ole tuotettavissa pelkästään koulun vastuilla ja resursseilla, vaan kuntien perustehtävänä näyttäytyvä hyvinvointia edistävä työ vaatii koulun ja kunnan eri hallinnonalojen välistä yhteistyötä. Yhteistyössä onnistuminen tukee koulun hyvinvointityötä ja johtaa parempiin oppimistuloksiin.

6.3 Hyvinvointiohjaajat ja koulunuorisotyöntekijät

Tutkittuani hyvinvointiohjaajien työtä ja sen ideologisia, menetelmällisiä ja käytännön tasoja tulin koko ajan vakuuttuneemmaksi siitä, että kyseisen työnkuvan taustalla on ajatus nuorisotyön menetelmien onnistuneesta ujuttamisesta kouluyhteisöön ja koulunuorisotyöntekijän kytkemisestä tiiviiseen yhteistyöhön koulun kasvatusympäristön kanssa – niin vahvoja samankaltaisuuksia koululla toteutettavasta nuorisotyöstä ja hyvinvointiohjaajan työnkuvasta oli löydettävissä. Työnkuvan sijoittamisella kunnan koulutuspalveluiden hallintokunnan alaisuuteen nuorisopalveluiden sijaan voidaan nähdä tarkoituksia hyvinvointiohjaajan ja koulun välisen, pysyväisluonteisemman kasvatuskumppanuuden vahvistamiseksi sen sijaan, että sitä ajauduttaisiin nuorisotyön luonteen takia toteuttamaan nuorisotyölle usein tyypillisen, kovin pistemäisen työn keinoin, jota leimaa usein vahvasti koululla ”piipahtamisen” toimintakulttuuri.

Kunnallista nuorisotyötä ja koulua yhdistää yhteinen kohderyhmä, ja ne ovatkin viime vuosikymmeninä kehittyneet lähemmäs toisiaan kehittämällä yhteistyön muotoja (Kiilakoski 2014, 54). Siinä missä koulu ohjaa nuorten oppimista ja koulutyötä opetussuunnitelmalla, nuorisotyö ei perustu oppimissuunnitelmaan vaan informaalisempaan oppimiseen. Nuorisotyö kylläkin pyrkii tukemaan koulun opetussuunnitelman tavoitteita tukemalla nuoren kasvua ja kehitystä, mutta omasta näkökulmastaan: nuorisotyön tavoitteena on kohdata nuori omana yksilöllisenä persoonanaan, ei ainoastaan koulun oppilaana tai nuorisotilan kävijänä. Nuorisotyöntekijätkään eivät hyvinvointiohjaajan tavoin osallistu koulun tavoin oppilaiden osaamisen tai käyttäytymisen arviointiin eivätkä anna numeroita, vaan nuorisotyön tavoitteena on tarjota koulun oppilain oleville nuorille tukea, ohjausta ja palveluita. Koulussa toteutettavan nuorisotyön tavoitteena on usein toimia ennaltaehkäisevässä roolissa, jolloin työn pääpaino on nuorten kouluhyvinvoinnin parantamisessa ja suojaavien tekijöiden vahvistamisessa. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 26–27.) Nuorisotyöntekijät osallistuvat tyypillisesti esimerkiksi koulun ryhmätyksiin, oppilaskunnan hallituksen ja tukioppilaiden kanssa tehtävään työhön, pienryhmien ohjaukseen, oppitunneille, teemapäiviin, tapahtumiin ja välituntitoimintoihin. (Ahlberg ym. s.a., 5–9; Kiilakoski 2014, 98.)

Koska hyvinvointiohjaajan työllä on lähtökohtaisesti laajasti yhteistä rajapintaa nuorisotyön kanssa yhteisten tavoitteiden, työmenetelmien ja käytännön työtehtävien takia, on hyvinvointiohjaajilla ja nuorisotyöntekijöillä nähdäkseen hyvät lähtökohdat toteuttaa yhteistyötä yhdessä toistensa kanssa. Kuitenkin Leinosen ym. (2021, 103) mukaan kuntien hyvinvoinnin edistämisen yhteistyörakenteet ovat näyttäneet tutkimusten perusteella monin paikoin kehittymättömiltä ja osaamisalaperusteisilta, ja niiden käytännön yhteistyötä ovat leimanneet satunnaisuus ja yksittäisten toimialojen ja henkilöiden välisyys. Leinosen ym. (2021, 103) mukaan taustalla on usein monia tekijöitä resurssien vähyyden, osaamisen ja konkreettisten esimerkkien puuttumisen kokemuksista. Moniammatillisen yhteistyön keinoin olisi kuitenkin mahdollista vahvistaa niin resursseja, osaamista kuin saada konkreettisia esimerkkejä ja positiivisia kokemuksia koulun ja nuorisotyön yhteistyön tuomista mahdollisuuksista. Nähdäkseeni yhteistyötä tehdään jo, mutta kysymys kuuluukin, kuinka näiden toimijoi-

den välistä yhteistyötä olisi mahdollista lujittaa entisestään ja hyödyntää moniammatillista osaamista oppilaiden kouluhyvinvointia tukevasti.

Koulumaailmassa ilmenevien asioiden havaitsemiseen ja niihin puuttumiseen vaaditaan työntekijä, jolla on aikaa pysähtyä ja kuulla lapsia ja nuoria. Kuten koulunuorisotyö, myös hyvinvointiohjaajien kouluhyvinvointia tukeva työ nousee usein voimakkaasti koulun tarpeista. Vaarana on, että nuorten kanssa toimiva ohjaaja kutsutaan paikalle ikään kuin sammuttamaan tulipaloja tilanteissa, joissa nuorilla havaitaan ongelmia, kun taas nuorten parissa toimivat ohjaajat toivoisivat usein tulipalojen sammuttajan roolin sijaan tulevansa nähdä koulun kasvattajina, jotka yhdessä koulun muiden ammattikuntien kanssa työskentelevät samojen nuorten hyväksi ja nuorten kanssa. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 21, 23–24.) Kasvatuskumppanuutta onkin Kolehmainen ja Lahtisen (2014, 20) mukaan toteutettu kunnissa palkkaamalla täysipäiväisiä nuorisotyöntekijöitä koulun arkeen. Voidaan olettaa sillä tarkoitettavan hyvinvointiohjaajien kaltaisia työntekijöitä, jotka toteuttavat työssään nuorisotyön ideologiaa ja menetelmiä koulun sisältä käsin. Kolehmainen ja Lahtinen näkevät hallintokunnalla ja taustayhteisöllä olevan tässä suhteessa merkitystä, sillä niiden katsotaan määrittävän usein työnkuvan muodostumista ja työn tavoitteita. Nuorisotyön näkökulmasta haastavaksi on osoittautunut oppilaitoksen budjetista tai opetuksen hankerahoituksesta palkattujen ohjaajien mieltäminen usein koulun henkilökunnaksi. Heidän näkemystensä mukaan ohjaajien työnkuva muotoutunut tällöin enemmän koulun ja sen henkilöstön tarpeista ja toiveista kuin nuorisotyön lähtökohdista, jolloin yhteys nuorisotyön ammattikuntaan on jäänyt ohueksi. (Kolehmainen & Lahtinen 2014, 20.) Kolehmainen ja Lahtisen (2014, 30) saaman seminaaripalautteen mukaan pelkästään koululla työskentelevän nuorisotyöntekijän työn haasteeksi voi muodostua, ettei tällainen ohjaaja välttämättä tuo kouluun mitään uutta nuorisotyön kentältä vaan sulautuu yhdeksi koulun työntekijäksi muiden ammattilaisten rinnalle. Toisaalta taas tässä tutkimuksessa vahvasti esiin tuli oppilaiden näkemys siitä, kuinka koulu tarvitsee juuri nuorten tarpeisiin vastaavan, pysyvän, koulun arjessa päivittäin mukana olevan aikuisen. Olipa ohjaajan taustayhteisö, hallintokunta tai rahoittaja mikä tahansa, tärkeintä on mahdollistaa kouluhyvinvointia tukemaan palkatun ammattilaisen mahdollisimman pysyvä läsnäolo koululla ja oppilaiden arjessa. Onko samojen aikuisten pysyvyys

sekä koulun arjessa että nuorten vapaa-ajan kentällä nuorisotyössä mahdollista ilman mittavia lisäresursseja?

Kuten aiemmin tutkimuksesta on käynyt ilmi, samankaltaisissa työtehtävissä koulun ja sen oppilaiden hyvinvoinnin edistämisessä toimii ammattilaisia useilla eri nimikkeillä, joista koulunuorisotyöntekijä ja hyvinvointiohjaaja ovat vain yksi monista. Lisäksi koulunuorisotyöntekijän kuin hyvinvointiohjaajankin työ vaihtelevat paljon alueellisten painotusten takia, selkeitä eroja hyvinvointiohjaajan ja koulunuorisotyöntekijän työnkuvan välille on mahdotonta tehdä. Ryhmänohjausta pidetään kuitenkin usein nuorisotyölle luonteenomaisena toimintamuotona ja nuorisotyön eräänlaisena ytimenä (Kiilakoski 2014, 92), kun taas hyvinvointiohjaajan työssä korostuu yhteisöllisen työn rinnalla yksilöiden kanssa tehtävä työ. Yksi merkittävä ero näiden ammattikuntien saattaa hyvin piillä siinä, ulottuvatko toimijoiden tehtäväkentät koulun arjen ulkopuolelle nuorten vapaa-aikaan vai eivät. Joidenkin mielipiteiden mukaan nuorisotyön olisi säilytettävä yhteys juuri nuorten vapaa-aikaan saadakseen nuoren elämästä mahdollisimman laajan näkökulman.

Hyvinvointiohjaajalla taustayhteisö tuo nähdäkseni työhön mittavan edun nuorisotyöhön. Kolehmainen ja Lahtisen (2014, 43–45) mukaan nuorisotyön yhtenä haasteena on, ettei nuorisotyötä nähdä tasavertaisena oppilashuoltotyössä, vaan se kutsutaan tavallisesti mukaan silloin, kun kutsuminen nähdään tarpeellisena. Nykyinen salassapito- ja lainsäädäntö saattavat aiheuttaa haasteita tietosuojakysymysten osalta, sillä tietoa ei pystytä vaihtamaan sujuvasti eri hallintokuntiin kuuluvien työntekijöiden välillä. Näitä asioita hyvinvointiohjaajan kuuluminen koulun henkilökuntaan näyttäisi helpottavan. Tanskanen (2021, 22) tutkimuksen mukaan hyvinvointiohjaaja tekee tiivistä työtä oppilashuoltoryhmän ja sen edustajien kanssa. Lisäksi hyvinvointiohjaaja tekee yhteistyö vanhempien kanssa lapsen ja nuoren kasvun ja kehityksen tukemiseksi (Tanskanen 2021, 10), mikä puolestaan nuorisotyölle on ollut perinteisesti koulua vaikeampaa (Kiilakoski 2014, 102). Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppilashuoltotyö kuuluvat osaksi hyvinvointiohjaajan työnkuvaa hyvinvointiohjaajan toimiessa yhtenä oppilashuollon toimijana (Vauhkonen 2019, 6), mikä saa hyvinvointiohjaajan työnkuvan poikkeamaan merkittävästi perinteisestä koulunuorisotyön työnkuvasta. Hyvinvointiohjaajalle on tästä syystä nähtä-

vissä oma, perusteltu paikkansa koulun toimijana. Hyvinvointiohjaajan ja nuorisotyön välisellä yhteistyöllä koulu ja nuorisotyö voisivat kuitenkin hyötyä toisiinsa täydentävistä piirteistä. Ehdottomasti merkittävintä yhteistyön vahvistamisen kannalta olisi läsnä olevien aikuisten lisääntyminen koulun arjessa, mikä voisi edistää koulun opetussuunnitelmallisia tarpeita oppilaiden kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Hallintokunnat ylittävän moniammatillisen yhteistyön tuloksena olisivat lisääntyvät resurssit ennaltaehkäisevissä toiminnoissa, esimerkiksi välituntitoimintojen järjestämisessä, nivelvaiheen ja ryhmäytymisen tuessa sekä jaksamista ja positiivista mielenterveyttä tukevassa työssä. Haasteeksi voivat kuitenkin osoittautua molemminpuolisesti käytettävissä olevat resurssit.

6.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 16) pitävät tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen raportoinnin kannalta keskeisenä kysymyksenä. Kanasen (2008, 126–127) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mitataan tutkimuksen siirrettävyydellä, riippumattomuudella ja vahvistettavuudella. Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tutkitaan oikeita asioita, joita pitääkin tutkia. Se tarkoittaa myös kuvausten, johtopäätösten, selitysten ja tulkintojen paikkansapitävyyttä. Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tulkinnan pysymistä samanlaisena tulkitsijasta toiseen. Tutkimusta voidaan pitää luotettavana, kun saatu tulos on sama riippumatta tutkijasta tai mittarista. (Kananen 2008, 123–124.)

Opinnäytetyössäni pyrin tarkkaan ja selkeään teorian ja tutkimusprosessin aukikirjoittamiseen, jotta tulosta voitaisiin pitää tutkijasta riippumattomana. Koin kerätyn aineiston kylläntymisen ennalta mietittyttävänä ja pohdin, mikä määrä haastatteluja on riittävää määrällisesti ja onko tutkimuksen otos pidettävissä tutkimuksen validiteetin kannalta riittävänä. Pohdin ennalta, minkälaista määrää oppilaita tulee haastatella, että tutkimusta saat-taisi pitää kattavana otoksena joensuulaiskoulujen oppilaiden näkemys-sistä. Tutkimuksen yhtenä haasteena oli kuitenkin saada koolle riittävä määrä hyvinvointiohjaajien ohjaustyöstä tietäviä ja kokemuksia omaavia henkilöitä. Tuomen ja Sarakosken (2009, 97–99) mukaan opinnäytetyö on tekijänsä harjoitustyö, jolla on tarkoitus osoittaa tekijänsä oppineisuutta

hänen omalta alaltaan ja jossa aineiston kokoa ei ole tarpeen pitääkään opinnäytetyön merkittävämpänä kriteerinä. Heidän mukaansa tutkimuksen perusjoukko voi olla pieni tai suuri, mutta tutkimuksen kannalta oleellisempaa on valita tutkimuksen tiedonantajiksi henkilöitä, joilta oletetaan saavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Valinnan kriteerit voivat olla erilaisia ja ne voivat muotoutua esimerkiksi itsensä ilmaisemisen taidosta, puhekyvystä, kirjoitustaidosta tai orientoituneisuudesta. (Tuomi & Sarakoski 2009, 97–99.) Tuomi ja Sarakoski (2009, 99) esittelevät kokeneen ohjaajan neuvon, jonka mukaan opinnäytetyössä haastateltavaksi määräksi sopii hyvin 6–8 henkilöä. Näistä näkökulmasta katsottuna tutkimusta voidaan pitää luotettavana, sillä tutkimukseen valikoitui oppilaita sen mukaan, kenellä oli kosketuspintaa hyvinvointiohjaajan ohjaustyöhön sekä motivaatiota kertoa omia mielipiteitään ja kokemuksiaan.

Haastattelijana koin, että minun tehtävänäni on luoda haastattelutilanteeseen turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiiri, joka rohkaisee keskustelemaan ja ohjaa puhetta sopivissa määrin. Kallisen ja Pirskasen (2022, 151) mukaan osallistujien keskinäisen luottamuksen ja vastavuoroisuuden tunteet muodostuvat tärkeiksi erityisesti haastatteluissa, joissa käsitellään sensitiivisiä aiheita. Nuorten ryhmähaastattelussa ilmeisenä vaarana näin sen, että keskustelua ei jostain syystä synny ja tutkijana ryhtyisin ohjaamaan keskustelua johonkin suuntaan, jolloin tutkimustulosten luotettavuus olisi saattanut kärsiä. Siksi pidin haastatteluvaiheessa tärkeänä kysymyksenasettelua, joilla pyrin saamaan haastateltavat kertomaan aiheesta mahdollisimman paljon omin sanoin esimerkiksi aloittamalla kysymyksiä ”Kertoisitteko, miten...” -tyyppisesti. Lisäkysymyksiä esittäessäni kysyin usein ”Ymmärsinkö oikein, että tarkoittit...” -tyyppisiä kysymyksiä, jolloin haastatellulla oli mahdollisuus jatkaa aiheesta tai lisätä siihen jotain.

Haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana koulujen tiloissa. Haastatteluja varten käytössä oli tiloja, jotka olivat esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen, nuorisotyön tai opettajien käytössä. Nuoria haastatella tulee kiinnittää huomiota tilojen viihtyvyyteen ja tietynlaisen haastattelulle otollisen olotilan mahdollistamiseen. Kaikki haastattelut olisi kannattanut suunnitella toteutumaan vapaamuotoisia osallistumista mahdollistavissa tiloissa ja

välttää istumista esimerkiksi pöytien ääreen. Esimerkiksi yhdessä haastattelussa käytetty pienehkö neuvotteluhuone ei toiminut otollisena tilana aineistonkeruulle, sillä koin pöydän ympärillä istumisen jähmettävän keskustelua. Kallisen ja Pirskasen (2022, 92) mukaan merkittävimpana tilan kriteerinä on tilan rauhallisuus ja se, ettei tilassa ole muita ihmisiä kuuntele-massa haastateltujen vastauksia. Koulussa toteutetussa haastattelussa toteutettu haastattelu saattaa joskus tuntua lapsesta tai nuoresta pakolliselta tehtävältä, joten pyrin haastattelutilanteessa muistuttamaan, että osallistuminen haastatteluun perustuu vapaaehtoisuuteen.

Kallion (2010, 163) mukaan lasten ja nuorten tutkimisen ja heidän kanssaan työskentelyyn kytkeytyy eettisyys, miten heistä saatavaa tutkimusaineistoa kerätään, tulkitaan tai käytetään. Alaikäisiä haastatellessa haastatteluun vaaditaan paitsi haastateltavan itsensä, tyypillisesti myös huoltajan suostumus (Kallio 2010, 163). Haastatteluja suunnitellessa koin huoltajan kirjallisten suostumusten aiheuttavan eniten päänvaivaa tutkimuksen toteutuksen kannalta. Lopulta hyvinvointiohjaajista oli paljon apua suostumusten keräämisessä ja haastattelujen järjestymisessä ylipäättään. Haastatteluaineisto kerättiin ja käsiteltiin lopulta täysin anonymisti, eikä niissä kerätty tietoja osallistujien nimistä, iästä tai luokka-asteista.

Käytetyt tutkimusmenetelmät koin tutkittavalle ikäryhmälle sopivaksi tavaksi kerätä aineistoa. Haastattelujen lisäksi käytetyt visuaaliset ja osallistavat menetelmät tukivat haastattelun toteutumista mielestäni hyvin ja auttoivat tunnelmaan virittäytymisessä ja keskustelun avaamisessa. Ennakoon pohdin muun muassa sitä, vaikuttaako muiden menetelmien käyttö haastattelutilanteeseen tai ohjaavatko ne esimerkiksi keskusteluja tiettyyn suuntaan, mutta mitään merkkejä sellaisesta vaikutuksesta en havainnut. Nuorten kohtaaminen kasvokkain oli itselleni tutkimuksen kannalta merkittävää ja koin haastattelututkimuksen ja sen myötä nuorten kokemusten tulemisen lähemmäksi tärkeänä itselleni tutkijana. Kallion (2010, 163–164) mukaan tällaisessa tavassa kohdata tutkittavat aineistonkeruuvaiheessa nuoret eivät näyttäydy tutkijalle kasvottomina oman ikäryhmänsä edustajina vaan ovat läsnä tutkittavina yksilöinä ja henkilöinä.

Tutkimuksen kannalta pidin tärkeänä juuri nuorten näkökulman valitsemista, sillä koin nuorten näkökulman tärkeäksi kerätessäni tietoa nuorten hyvinvointia koskien. Lasten ja nuorten kokemustiedon tärkeys hyvinvointiin liittyvissä toimenpiteissä on korostunut 2000-luvulle tultaessa ja se onkin ollut viime aikoina esille useissa lakitekstien tavoitteissa, kuten nuorisolaissa, perusopetuslaissa, kuntalaissa ja lastensuojelulaissa. Viime vuosina lapset ja nuoret on alettu nähdä kyvykkäinä osajina ja aktiivisina toimijoina arvioimassa esimerkiksi opetukseen ja apuun liittyvien toimenpiteiden vaikutuksia. (Lakkala & Lantela 2020, 239.)

Kanasen (2008, 121) mukaan tieteellistä tutkimusta leimaa sen objektiivisuus. Hänen mukaansa täysin objektiivisia havaintoja ei ole, vaan tutkimuksessa käytetyt käsitteet, menetelmät, asetelma ja metodologinen osaaminen vaihtelevat ja ovat aina tutkijan valitsemia – ja vaikuttavat siten aina aineistosta nouseviin tutkimustuloksiin. Minulla on ollut työni puolesta jo jonkinlainen käsitys ja kosketuspinta hyvinvointiohjaajien toteuttamaan työhön, vaikka itse en koulutuspalveluissa työskentelekään. Tutkimus ei sinällään tuottanut minulle tutkijana uutta tietoa tutkittavasta aiheesta, vaan vahvisti entisestään käsitystäni hyvinvointiohjaajien tarpeellisuudesta ja työnkuvan monitasoisuudesta. Olen tyytyväinen aiheen valintaan, sillä hyvinvointiohjaajien ilmestyminen koulun arkeen on ollut mielenkiintoinen uudehko ilmiö ja työn vaikutuksia oppimisyhteisöjen ilmapiiriin ja nuorten hyvinvointiin on ollut mielenkiintoista seurata työn puolesta jo ennen tutkimuksen aloittamista. Kanasen (2008, 124) mukaan jokaisella tutkijalla on oma ainutlaatuinen, tutkimustuloksiin vaikuttava kokemuspiirinsä ja näkemysnä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Koen, että tässä suhteessa aikaisempi kosketuspinta ilmiöön oli sekä uhka että mahdollisuus. Mahdollisuus siksi, että hyvinvointiohjaajien työstä oli saatavilla todella vähän tietoa aineiston nivomiseksi teoriaan, uhka siksi, ettei tutkijana tulisi muodostaneeksi liikaa käsityksiä tutkittavasta aiheesta aikaisemmin hankitun tiedon kautta. Tutkimusta tehdessä minulla oli toisinaan tunne, otanko tutkimuksen aikana esille jonkin aiheen, koska tiedän sen liittyvän hyvinvointiohjaajan työhön vai kertooko teoria tai aineisto minulle tämän tutkijana. Vaarana oli tutkimuksen jatkuva laajeneminen, mikä toi haasteita tutkimuksen rajamiseen ja tutkimusprosessin raportointiin, mutta ei mielestäni vaikuttanut osaltaan saatuihin tuloksiin.

6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusaineiston analyysivaiheessa ja tutkimuksen johtopäätöksiä työstäessä nousi esiin muutamia aiheita jatkotutkimusta ajatellen. Jatkotutkimusaiheet ovat käytettävissä hyvinvoinnin edistämisen palveluiden organisaatiossa tai esimerkiksi opinnäytetyön ideaa tästä aihepiiristä pohtiville.

Palvelumuotoilu. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla hyvinvointia tukevan ohjauksen palvelumuotoilu ja siihen liittyvän tutkimus- ja kehittämistiedon kerääminen työn kohteena olevilta lapsilta ja nuorilta. Palvelumuotoilun avulla oppilailta olisi mahdollista kerätä palautetta osallistavia menetelmiä apuna käyttäen ja kehittää siten toimintaa entistä vahvemmaksi ja selkeämmäksi palvelukokonaisuudeksi.

Roolikartta. Roolikartan avulla olisi mahdollista selkiyttää hyvinvointiohjaajan koulussa tekemää ohjaustyötä niin perehdytysmateriaalina hyvinvointiohjaajille kuin oppaana heidän kanssaan työskenteleville toimijoille (koulun henkilökunta, oppilashuollon henkilöstö, nuorisopalvelut jne.) monialaisessa yhteisössä. Roolikartan laatimisessa voisi hyödyntää hyvinvointiohjaajien omaa määrittystä koskien työnkuvan sisältöjä, käytettäviä menetelmiä ja sen vaatimaa osaamista. Roolikartan tuloksena voisi olla konkreettinen, päivitetty versio hyvinvointiohjaajan työn opaskirjasta ja sen avulla voitaisiin hahmottaa ja tehdä näkyväksi esimerkiksi moniammatillista yhteistyötä ja sen mahdollisuuksia.

Verkkojulkaisu tai -sivu. Hyvinvointiohjaajista sekä heidän työstään oli saatavilla vain hyvin suppeasti tietoa eri organisaatioiden verkkopalveluissa. Kattavammin työnkuvasta oli kertonut kotisivuillaan Raahen kaupunki. Toiminnallisena opinnäytetyönä voisi kehittää edelliseen tutkimusehdotukseen liittyen hyvinvointiohjaajien työnkuvasta ja käytössä olevista menetelmistä informatiivisen verkkojulkaisun tai -sivun, joka avaisi mahdollisimman kattavasti Joensuuun hyvinvointiohjaajien työtä, johon myös edellä mainittu roolikartta olisi liitettävissä.

Moniammatillisen hyvinvointityön mallin kehittäminen. Koulujen oppilaiden psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia edistävien yhteistyökäytäntöjen edistämiseksi kehitettävä malli, johon kootaan tunnistettavissa olevia nykyisiä toimintatapoja sekä toiminnan kehittämiskohteita. Mallin perusteella voidaan tunnistaa erilaiset toiminnan rakenteet, käytännöt ja toimintakulttuurit sekä arvioida, kuinka ne edustavat lasten ja nuorten hyvinvointia kouluympäristössä arvioimalla esimerkiksi sitä, perustuuko yhteistyö kunnallisiin strategioihin tai painottuuko sen luonne ennaltaehkäisevään otteeseen.

Haastattelututkimus hyvinvointiohjaajien työn vaikutuksista. Hyvinvointiohjaajien tekemän työn vaikutuksia voitaisiin arvioida vielä tarkemmin kohdistamalla haastattelu hyvinvointiohjaajan työn vaikutuksiin. Yksilöhaastattelututkimusta ja BIKVA-arviointimallia käyttäen voitaisiin selvittää, minkälaisia kokemuksia oppilailla, heidän perheillään ja koulun muulla henkilökunnalla (esimerkiksi rehtoreilla) on hyvinvointiohjaajan työn vaikutuksista koulu yhteisöön ja sen yksilöihin.

6.6 Lopuksi

Tutkimuksessa merkittävimmäksi tulokseksi muotoutui nuorten vahvana näytettyvä tarve tulla kohdatuiksi ja kuulluiksi koulun arjessa. Myös Lakkala ja Lantela (2020, 238, 248) ovat tehneet tutkimuksessaan samanlaisia huomioita. Heidän tutkimuksessaan nuoret valitsivat koulun aikuiset tahoksi, jolta he hakisivat apua hyvinvointinsa ongelmiin. Kyselyyn vastanneiden nuorten ja huoltajien mukaan oli tärkeää, että koulussa olisi mahdollisuus luoda luontevia vuorovaikutussuhteita koulun aikuisiin. Tällöin huolen ilmaantuessa nuorella olisi tiedossa aikuinen, jolle kertoa huolesta. Lakkalan ja Lantalan kyselyyn vastanneet yhdeksäsluokkalaiset olivat maininneet nuorisotyöntekijät esimerkiksi luontevista aikuiskontakteista, joiden kanssa on mahdollista keskustella epämuodollisesti ja puuhailla koulupäivän aikana. Koulun epävirallisiin hetkiin, kuten välitunneille, toivottiin mahdollisuutta pelaila pelejä ohjaajien kanssa. (Lakkala & Lantela 2020, 238, 248.) Samansuuntaisia toiveita esittivät myös tämän tutkimuksen nuoret. Nuorisotyöntekijän sijaan nuorten läsnä olevana toimijana voidaan kuitenkin nähdä yhtä hyvin hyvinvointiohjaaja, jolla voi olla kouluun sijoittuvan työnsä puolesta nuorisotyöntekijöitä vahvempi side koulu yhteisöön ja sen oppilaisiin.

Tutkimuksessa haastatellut oppilaat pitivät tärkeänä, että hyvinvointiohjaaja pysähtyy kuuntelemaan heitä, tukee, tsemppaa, kannustaa eikä tuomitse. Hyvinvointiohjaajan kanssa tulee oppilaiden mukaan olo, että hyvinvointiohjaaja on heidän puolellaan. Pysähtyminen nuoren asian äärelle vaatii aitoa keskittymistä kohdattavaan nuoreen. Oppilaan kohtaamisessa Jantunen ja Haapaniemi (2013, 294–295) pitävät tärkeänä aktiivista kuuntelua, jossa aikuinen on täydesti ja keskittyneesti läsnä ja kuuntelee koko olemuksellaan. Heidän mukaansa kyse on kuuntelevan kasvun kulttuurin merkityksestä yksilölle: kun on lapsena ja nuorena kasvanut humanissa inhimillisen kasvun kulttuurissa, jossa toista osapuolta kuunnellaan, on helpompi ottaa toiset huomioon myöhemmissä elämänvaiheissa ja välittää muista. Aitoon kohtaamiseen kykenee Veivo-Lempisen (2009, 206) mukaan jokainen aikuinen, joka uskaltaa ottaa oman persoonansa ja temperamenttinsa työvälineekseen. Työvälineen sijaan kyse on hänen mielestään kuitenkin enemmän asenteesta: siitä, että aikuinen välittää nuoresta ja haluaa aidosti hänen parastaan. Se on pedagogista rakkautta, jossa aikuinen kasvattaja kokee kasvattamisen omaksi tehtäväkseen (Veivo-Lampinen 2009, 206).

Kuunteleminen ja nuoren asian äärelle pysähtyminen vaatii kuitenkin kiireettömyyttä. Miten mahdollistuu kiireettömyys nykykoulun arjessa, joka on täynnä kuormittavia tilanteita ja erilaisia ärsykeitä? Toisinaan koulun aikuiset saattavat kokea riittämättömyyttä suhteessa oppilaiden yksilöllisen huomioimisen määrään ja laatuun. Heikkinen ym. (2021, 18) esittävät, että huomioimisen taitoa voi kuitenkin kehittää keskittymällä päivän aikana esimerkiksi muutaman oppilaan vahvuuksiin ja niistä palautteen antamiseen kerrallaan. Oppilas- ja opettajakontaktien suuri määrä tarkoittaa suurta ärsykkeiden määrää niin koulun oppilaille kuin opettajillekin ja vaikuttaa niin opettamiseen kuin oppimiseen kuin hyvinvointiinkin. Aikuinen saa olla myös armollinen itselleen ja antaa itselleen luvan keskittyä hetkiin kiireettömästi, sillä jatkuva kiire vähentää voimia ja mahdollisuuksia kohdata oppilaita yksilöinä ja yksilöllisesti. (Heikkinen ym. 2021, 18.) Jantunen ja Haapaniemi (2013, 190) korostavat oppilaslähtöisyyden säilyttämistä ja heidän mukaansa oppilaslähtöisessä ajattelussa onkin tärkeää löytää oikeanlainen rytmi länsimaalaisessa kulttuurissa vallitsevien aikataulujen keskellä. Koulussa kiireen torjunta ja ajanhallinta kuuluvat koulussa toimijan ammattitaitoon ja heidän mukaansa aikuisen kiire onkin keho kasvun

eväs. Tässä tutkimuksessa nuoret kertoivat kohtaavansa heidän kanssaan työskentelevien ammattilaisten kiireen opiskeluhuollon palveluissa. Hyvinvointiohjaajien yhteisenä tehtävänä on säilyttää työn joustavuus, kiireettömyys, kyky reagoida nopeasti ja pysyä mukana lasten ja nuorten arjen touhuissa välittävänä aikuisena (Vauhkonen 2019, 2).

Nykyään eletään yhteiskunnassa, jossa tilanteet ovat muuttuneet ja muuttuvat nopeasti ja ennakoimattomilla tavoilla. Maailman ja perhe-elämän muutokset vaikuttavat nykypäivän lapsiin, jotka tarvitsevat kasvunsa tueksi välittäviä aikuisia (Lämsä 2009b, 32). Perheen ulkopuolisten aikuisten merkitys korostuu Lämsän (2009b, 31) mukaan tilanteissa, joissa vanhemmuus näyttäytyy perheessä puutteellisena. Nykymaailmassa hyvinvointiin kohdistettavilta toimenpiteiltä odotetaan monesti nopeita, suoria ja mittavia vaikutuksia työn ja toiminnan kohteisiin. Hyvinvointiohjaajista haetaan ratkaisua oppilaiden ja koulu-yhteisön hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen – hyvinvointiohjaajien odotetaan korjaavan seurauksia, jotka ovat aiheutuneet nuorten pitkäaikaisesti lisääntyneestä psykososiaalisesta pahoinvoinnista. Nopeiden tulosten sijaan tulee muistaa, että kyse on työmuodosta, jossa korostuvat ennaltaehkäisevät ja varhaisen puuttumisen menetelmät. Kuivakankaan ja Keskinen (2012, 125) ennaltaehkäisevä työ nähdään toiminnallisuutena arjen asioissa. Ennaltaehkäisevän työotteen toteuttamiseksi järjestetään sellaista toimintaa, joka pyrkii ehkäisemään ongelmien syntymistä. Ennaltaehkäisevien menetelmien tavoitteena on puuttua ajoissa ja estää ongelmien muodostumista mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, jolloin mahdollisuudet ovat parempia ja resursseja tarvitaan korjaavaan työhön verrattuna vähemmän. (Kuivakangas & Keskinen 2012, 125.) Kuitenkin ennaltaehkäisevän työn vaikutusten tuleminen näkyviksi saattaa kuitenkin vaatia vuosia kestävästä, määrätietoista työskentelemistä ennaltaehkäisevän työn periaatteiden mukaisesti. Siksi hyvinvointiohjaajien työssä, kuten ennaltaehkäisevässä työssä muutenkin, tulee panostaa työn pysyvyyteen ja työn vaikutuksien tunnistamiseen ja arviointiin.

Hyvinvointiohjaajien käytännön työssä haasteena onkin asetelma, joka kysyy, keihin työssä tulisi keskittyä: keskitytäänkö kaikkien vai niiden tukemiseen, keillä on jo ongelmia? Vastaus ei ole yksiselitteinen, sillä jokaisen ihmisen hyvän mielenterveyden tulisi olla yleisen tason tavoite, kun taas erityistä huo-

miota tulisi kiinnittää niihin, jotka ovat erityisen tuen tarpeessa esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olonsa takia. Kuivakankaan ja Keskinen (2012, 131–132) mukaan joskus saatetaan käyttää liikaa resursseja yksilötasoiseen pahoinvoinnin minimoimiseen sen sijaan, että hyödynnettäisiin ennaltaehkäisevän työn lähtökohtana olevaa työn kohdistamista yksilöä laajemmalle kohderyhmälle. Sosiaalipedagogiikasta nousevat ajatukset korostavat ehkäisevän työotteiden hyödyntämistä yksilöön keskittyvän työn sijaan koko yhteisöön ja sen hyvinvoinnin tavoitteluun (Kuivakangas & Keskinen 2012, 131–132). Vauhkonen (2019, 2) toteaaakin hyvinvointiohjaajan käsikirjassa, että hyvinvointiohjaajien työtä tulee tehdä ja arvioida säännöllisesti yhdessä, koulun näkökulma ja sen arjessa koettu lasten ja nuorten tarve sekä ohjaajan oma työssäjaksaminen huomioiden. Hänen mukaansa työn monimuotoisuuden ja useiden eri toteuttamismahdollisuuksien takana voi vaania ”mahdollisuuksien ähky”, mikäli työtä ei rajata.

Lopputulemana voidaan sanoa, että olipa hyvinvointiohjaajan työ sitten akuuttista tarpeesta ilmenevää tai suunniteltua, lopulta kyse on kuitenkin siitä, että nuori tulee kuulluksi, nähdyksi ja kohdatuksi. Vauhkonen (2019, 2) sanoin: ”lapsi tai nuori ei tarvitse palvelua, vaan ihmistä”.

LÄHTEET

Ahlberg, J., Appelgren, J., Järvinen, E., Häsä, S., Komulainen, T., Koponen, P., Kääpä, J., Laitinen, M., Penttilä, A., Rihu, M. ja Tani, H. s.a. Koulunuorisotyön käsikirja. Vinkkejä ja menetelmiä nuorisotyöntekijälle. Aluehallintovirasto. Saatavissa: <https://docplayer.fi/4911424-Koulunuorisotyon-kasikirja.html> [viitattu 30.5.2022].

Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–20.

Asanti, R. & Seppinen, H.-L. 2016. Pysyvät pienryhmät hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentajina yläkoulussa. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Avola, P. & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogian ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.

Birck, R. 2020. Pieni yhteisöllisyysopas – vinkkejä yhteisöllisyyden kehittämiseen. Käräjätörmän monisukupolvinen yhteisökylä -hanke. Saatavissa: <https://www.kotipirttiry.fi/wp-content/uploads/2022/01/Pieni-yhteiso%CC%88llisyysopas-RB-2020.pdf>

Erola, J. 2021a. Sosiaalinen kestävä kehitys lasten ja nuorten palveluissa. Kuntien sosiaalinen kestävyys. Kestävän kehityksen keskustelutilaisuudet. Kuntaliitto. PDF-dokumentti. Julkaistu 19.3.2021. Saatavissa: <https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/kekekekkerit-19032021.pdf> [viitattu 20.7.2022].

Erola, J. 2021b. Koulun arjen tukeminen yhteisöllisen oppilashuollon rakenteilla. Kuntien sosiaalinen kestävyys. Kestävän kehityksen keskustelutilaisuudet. Kuntaliitto. PDF-dokumentti. Julkaistu 19.3.2021. Saatavissa: <https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/kekekekkerit-19032021.pdf> [viitattu 20.7.2022].

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

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

Gråsten-Salonen, H. & Mehtiö, M. 2016. Koulun sosiaalityö osana opiskeluhoiltoa. Teoksessa Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 362–376.

Hack, V., Harjumaa, M. & Lehtonen, M. 2022. Ota käyttöön uusia työvälineitä ilmiölähtöisyyden, yhteistyön ja vaikuttavuuden edistämiseen. Blogi. Julkaistu 31.5.2022. Saatavissa: <https://innokyla.fi/fi/ajankohtaista/ota-kayttoon-uuia-tyovalineita-ilmiolahtoisyyden-yhteistyon-ja-vaikuttavuuden> [viitattu 21.7.2022].

Halinen, I., Hotulainen, R. Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, T., Mattila, T., Nieminen, V., Saarela, J. & Vaismaa, T. 2021. Kave-ruuden puolesta. Hyvinvointioppimisella luodaan yhteisöllistä kouluviihtyvyyttä. Helsinki: BoD – Books of Demand.

Heinävaaran koulu. 2022. Heinävaaran koulun ohjaussuunnitelma. Joensuun kaupunki. Word-dokumentti. Julkaistu 12.8.2022. Saatavissa: <https://peda.net/joensuu/yp/hein%C3%A4vaaran-koulu/koulun-suunnitelmat/heinavaaran-koulun-ohjaussuunnitelma> [viitattu 1.12.2022].

Hiedanniemi A.-K. & Rautiainen, E. 2021. Turvallinen koulu ei synny itsestään. *Opeopiskelija-lehti* 4/21. Verkko-lehti. Julkaistu 18.11.2021. Saatavissa: <https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/turvallinen-koulu-ei-synny-itsestaan/> [viitattu 9.11.2022].

Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Tammi.

Hietanen-Peltola, M., Länsikallio, R. & Naumanen, P. 2015. Liikunnallisuuden ja ergonomian edistäminen. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) 2015. Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Ohjaus 7:2015. Helsinki: Terve-veyden ja hyvinvoinnin laitos, 41–43. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9> [viitattu 11.11.2022].

Hietanen-Peltola, M. & Manninen, M. 2015. Terveellisten ruokailutottumusten edistäminen. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) 2015. Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Ohjaus 7:2015. Helsinki: Terve-veyden ja hyvinvoinnin laitos, 43–44. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9> [viitattu 11.11.2022].

Hietanen-Peltola, M., Pelkonen, M. & Laitinen, K. 2015. Yhteisön hyvinvointi. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) 2015. Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Ohjaus 7:2015. Helsinki: Terve-veyden ja hyvinvoinnin laitos, 32–33. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-505-9> [viitattu 11.11.2022].

Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Helsinki: UNIpress.

Impola, T. 2014. Kouluterveydenhoitajan näkökulma. Teoksessa Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L. & Pulkkinen, S. (toim.) Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–109.

Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Akateeminen väitöskirja. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavissa: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11943/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf?sequence=1 [viitattu 14.11.2022].

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Joensuun kaupunki. 2019. Joensuun kaupungin turvallisuussuunnitelma 2020–2024. PDF-dokumentti. Julkaistu 21.10.2019. Saatavissa: <https://www.joensuu.fi/documents/144181/2367500/Joensuun+kaupungin+turvallisuussuunnitelma.pdf/c5ca3365-b6ae-7c64-589d-d488f9d93ec0> [viitattu 13.11.2022].

Joensuun kaupunki. 2020a. Tilinpäätös 2020. PDF-dokumentti. Julkaistu 16.5.2020. Saatavissa: <https://www.joensuu.fi/web/guest/tilinpaatos> [viitattu 13.11.2022].

Joensuun kaupunki. 2020b. Lasten ja nuorten ajatuksia hyvinvointiohjaajan työstä. Kyselytulosten koonti joensuulaiskoulujen vuosiluokille 3–9, 1–2/2020. Powerpoint-diasarja henkilöstön käyttöön.

Joensuun kaupunki. 2021. Kehittämishankkeiden vuosiraportti 2020. PDF-dokumentti. Julkaistu 24.3.2021. Saatavissa: <https://www.joensuu.fi/web/guest/hankkeet> [viitattu 13.11.2022].

Joensuun kaupunki, Kontiolahden kunta & Pohjois-Karjalan sosiaali- ja terveyspalvelujen kuntayhtymä Siun sote. 2020. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2021–2025. PDF-dokumentti. Julkaistu 9.11.2020. Saatavissa: <http://dynastyjulkaisu.pohjoiskarjala.net/joensuu/kokous/2020157-5-3777.PDF> [viitattu 14.11.2022].

Jokela, M. & Kaksonen, N. 2014. Koulusosionomin työnkuvan kehittäminen Kymintehtaan koulussa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201405229206> [viitattu 15.11.2022].

Jokinen, S. 2020. Koulusosionomi osana koulu yhteisöä. Uuden työnkuvan kehittyminen Tampereella. LAB-ammattikorkeakoulu. Sosiaalipedagoginen aikuissosiaaliohjaus. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2020091220383> [viitattu 15.11.2022].

Jokitalo, J.-P. 2020. Opiskeluhuollon kokemuksia kasvatusohjaajan työn vaikeavuudesta. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202005057265> [viitattu 15.11.2022].

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura, 75–95.

Jääskinen, A.-M. & Pelliccioni, S. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunteitaiteiden tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus – Kirjapaja Oy.

Kallinen, K. & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Kallio, K. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry – Nuorisotutkimusverkosto, 163–187. Saatavissa: <https://urn.fi/urn:nbn:uta-3-419> [viitattu 7.12.2022].

Kananen, J. 2008. Kvali – kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kangas, J. 2019. Yhtenäiskoulun oppilaan osallisuus koulun arjessa. Kyselytutkimus 6. ja 9. luokan oppilaille koulun hyvinvointityön näkökulmasta. Lapin ammattikorkeakoulu. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202001021019> [viitattu 25.11.2022].

Kauhanen, A. 2011. Yhteisöllisen pedagogiikan ABC. Koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen nuorisotyön keinoin. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <https://www.tyoelamanverkko-opisto.fi/materials/yhteisollisen-pedagogiikan-abc.pdf> [viitattu 11.11.2022].

Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Julkaisuja 155. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto – Nuorisotutkimusseura.

Kiilakoski, T., Honkatukia, P. & Huttunen, R. 2018. Teoria nuorten ja nuorisotyön tutkimuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 54–74.

Kivijärvi, A., Kauppinen, E., Kiilakoski, T. & Leskinen, J. 2022. Hidasta kasvua ja lisääntyviä vastuita. Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 238. Helsinki: Nuorisotutkimusseura – Nuorisotutkimusverkosto.

Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.

Kolehmainen, M. & Lahtinen, P. 2014. Nuorisotyötä koulussa. Yhteisen toimintakulttuurin kehittäminen. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke. Sarja B 32, Projektiraportit ja selvitykset. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Väitöskirja. Saatavissa: <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5445-6> [viitattu 15.11.2022].

Kuivakangas, J. & Keskinen, M. 2012. Ehkäisevä työ – toiveita, tekoja ja yhteistä hyvää. Teoksessa Kuivakangas, J. (toim.) Yhteisöpedagogiikan uudet avaukset. Oppimateriaaleja 29, 2012. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 118–136.

Kämäräinen, K. 2010. Hyvinvointia tukemalla kokonaisuus paremmaksi. Opiskelijahyvinvointityön kartoittaminen Mikkelin ammattikorkeakoulussa. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201005199799> [viitattu 25.11.2022].

Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L. & Lahtinen, M. 2020. Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a. Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kiusaamisen_vastainen_työ_kouluissa_ja_oppilaitoksissa.pdf [viitattu 31.5.2022].

Lahtinen, M. 2011. Monialainen yhteistyö muussa lainsäädännössä. Oppilas- ja opiskelijahuolto. Teoksessa Aaltonen, K. (toim.) Nuorten hyvinvointi ja monialainen yhteistyö. Helsinki: Tietosanoma, 69–73.

Lakkala, S. & Lantela, L. 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 237–264.

Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2012. Turvataitoja lapsille. Turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Helsinki: Stakes – Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Lamminen, T. 2019. Linkki-vinkki 3: Koulu – Enemmän kuin oppimisen paikka! Blogi. Perhetalo Heideken. Julkaistu 15.10.2019. Saatavissa: <https://linkkitointi.fi/linkki-vinkki-3-kouluhyvinvointi/> [viitattu 25.11.2021].

Lappalainen, H.-M. 2019. Koulukoutsit reagoi nopeasti ongelmiin. WWW-dokumentti. *Karjalan Heili*. Julkaistu 4.9.2019. Saatavissa: <https://heili.fi/uutiset/item/6799-koulukoutsit-reagoi-nopeasti-ongelmiin> [viitattu 21.7.2022].

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–75.

Leinonen, J., Nurmi, H., Turunen, T., Lantela, L. & Norvapalo, K. 2021. Hyvinvointi tehdään yhdessä! Kohti yhteistyöperustaista lasten ja nuoren hyvinvoinnin edistämisen ekosysteemiä. Teoksessa Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund A-S. (toim.) Kasvatus- ja koulutusalun johtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–115.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lundbom, P. 2014. Ehkäisevä työ käsitteenä ja toimintana. Teoksessa Pylkkänen, S. & Viitanen, R. (toim.) Ehkäisevä työ pedagogisesti. Sarja F. Katsauksia ja aineistoja 30, 2014. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 8–14. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/03/Humak-ehkaiseva-tyo-pedagogisesti.pdf> [viitattu 21.7.2022].

Lähteenmäki-Smith, K., Tattersall, P., Aranko, A., Kanerva, M. & Poukka, R. 2018. Ilmiölähtöisen suunnittelun työkalupakki. Sitra työpäpaperi. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://media.sitra.fi/2018/12/21105924/ilmio-lahtoisen-suunnittelun-tyokalupakki.pdf> [viitattu 15.8.2022].

Lämsä, A.-L. 2009a. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–72.

Lämsä, A.-L. 2009b. Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 21–32.

Lämsä, A.-L. & Takala, S. 2009. Sosiaalisesti haavoitetun nuoren kohtaaminen ja kasvun tukeminen. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–196.

Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2012. Lapsuuden ja nuoruuden tilastointi. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K., Myllyniemi, S. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksessä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 131, Tiede. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos – Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, 25–100.

Nieminen, S., Maijala, V., Laurila, M., Ojala, K., Tamminen, P., Tolonen, T. & Koivisto J.-M. 2019. Sanoitetaan monitoimijuutta – moniammatillisuus, monialaisuus ja monitoimijuus toimialojen diskurssien pyörteissä. SotePeda 24/7 -hanke. WWW-dokumentti. Julkaistu 17.4.2019. Saatavissa: <https://sotepeda247.fi/2019/04/17/sanoitetaan-monitoimijuutta-moniammatillisuus-monialaisuus-ja-monitoimijuus-toimialojen-diskurssien-pyorteessa/> [viitattu 4.12.2022].

Nikoskinen, E. 2012. Päätöluokan uusi ohjausmalli: kasvun tukija, verkostovii-dakko ohjaaja, matkaan saattaja. Teoksessa Kuivakangas, J. (toim.) Yhteisö-pedagogiikan uudet avaukset. Oppimateriaaleja 29, 2019. Helsinki: Humasti-nen ammattikorkeakoulu, 34–64.

Nuorisolaki 21.12.2016/1285.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> [viitattu 19.8.2022].

Opetushallitus, 2022a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> [viitattu 6.9.2022].

Opetushallitus, 2022b. Yhteisöllisyys. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/yhteisollisyys> [viitattu 21.7.2022].

Opetushallitus, 2022c. Kaverisuhteet, yhteisöllisyys ja yksinäisyys. WWW-do-kumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaverisuhteet-yhteisollisyys-ja-yksinaisyys> [viitattu 9.10.2022].

Opetushallitus, 2022d. Perusopetuksen oppilashuolto on koulun hyvinvointi-työtä ja tukee jokaista oppilasta. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/perusopetuksen-oppilashuolto-koulun-hyvinvointityota-ja-tukee-jokaista-oppilasta> [viitattu 14.11.2022].

Opetushallitus, 2022e. Opiskeluhoito. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoito> [viitattu 15.11.2022].

Opetushallitus, 2022f. Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit pe-rusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. PDF-doku-mentti. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf [viitattu 1.12.2022].

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 30.12.2013/1287.

Pajamäki, T. 2014. Lapsen näkökulma. Teoksessa Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L. & Pulkkinen, S. (toim.) Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puo-lesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–35.

Palvelumuotoilu Palo Oy 2021. Palvelumuotoilun menetelmä - haastattelu. WWW-dokumentti. Julkaistu 17.2.2021. Saatavilla: <https://www.palvelumuotoi-lupalo.fi/blogi/2021/2/17/palvelumuotoilun-menetelma-haastattelu> [viitattu 9.10.2021].

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M. Pelto-nen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito

ja sen johtaminen. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-292-8> [viitattu 14.11.2022].

Pesonen, A., Larivaara, M. & Hannukkala, M. 2022. Katsaus: Hyvän mielen koulu – Mielenterveyden edistäminen ja mielenterveystaidot varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. *Focus Localis Vol 50 Nro 3 (2022)*. Saatavissa: <https://journal-fi.ezproxy.xamk.fi/focuslocalis/issue/view/8157> [viitattu 16.11.2022].

Pesonen, A., Nurmi, R. & Hannukkala, M. 2019. Hyvän mielen koulu. Käsikirja mielenterveystaitojen vahvistamiseen. Helsinki: MIELI Suomen mielenterveys ry.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.

Pietilä, J. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111–130.

Pohjola, K. 2010. Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilas-huoltoa. A: Tutkimuksia ja raportteja – Research Reports 54. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Pulkinen, S. & Kanervio, P. 2014. Koulun elämismaailma. Teoksessa Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L. & Pulkinen, S. (toim.) Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–153.

Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 99–112.

Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 141–152.

Raahen kaupunki, 2019. Hyvinvointiohjaajan työnkuva. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://drive.google.com/file/d/1RjJXeQESinE_2xUX-KnUf0jkaAawff5OI/view [viitattu 31.5.2022].

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.

Rönty, S. 2007. Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaiden kohtaaminen. Teoksessa Merimaa, E. & Virtanen, P. (toim.) Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–31.

Salmela-Aro, K. 2021. Opiskeluinto ja -uupumus. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Kosola, S., Seilo, N. & Väyrynen, T. (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 50–53.

Sandberg, E. 2017. Yläkoulun pedagogisten tukitoimien paketti. WWW-dokumentti. Julkaistu 9.2.2017. Saatavissa: <https://erjasandberg.fi/ylakoulun-pedagogisten-tukitoimien-paketti/> [viitattu 24.3.2022].

Soanjärvi, K. 2011. Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4337-0> [viitattu 27.5.2022].

Sosiaalihuoltolaki, 30.12.2014/1301.

Suorsa, T., Kosola, M. & Raetsaari, K. 2020. Kaikille sopiva koulu? Kohti monialaista käytäntöjen kehittämistä. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–236.

Tanskanen, S. 2021. ”Kyllähän se vaikuttaa koko kouluun”. Kokemuksia hyvinvointiohjaajan yhteisöllisestä työstä koulussa. Karelia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutus. Opinnäytetyö. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021061015537> [viitattu 31.5.2022].

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Yhdenvertaisuus ei toteudu koulun kuraattori- ja psykologipalveluissa. WWW-dokumentti. Julkaistu 7.2.2019. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/-/yhdenvertaisuus-ei-toteudu-koulun-kuraattori-ja-psykologipalveluissa> [viitattu 1.12.2022].

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Kouluterveyskyselyn tulokset 2021. WWW-dokumentti. Päivitetty 24.2.2023. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset#alueittain> [viitattu 15.11.2022].

Tilastokeskus. 2021. Opiskelijat ja tutkinnot. Oppilaat yhteensä. WWW-dokumentti. Julkaistu 31.3.2021. Saatavissa: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_opiskt/statfin_opiskt_pxt_133w.px/table/tableViewLayout1/ [viitattu 30.11.2022].

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusitalo, L. & Vuorinen, K. 2020. Positiivinen kasvatus inkluusion tukena. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–217.

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2017. Syödään ja opitaan yhdessä -koulu-ruokailusuositus. KIDE 29. PDF-dokumentti. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-791-6> [viitattu 11.11.2022].

Valtiontalouden tarkastuslaitos. 2017. Lasten mielenterveysongelmien ehkäisy ja hyvinvoinnin tukeminen kouluterveydenhuollossa. Valtiontalouden tarkastusviraston selvitykset 3/2017. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto. Saatavissa: <https://www.vtv.fi/julkaisut/lasten-mielenterveysongelmien-ehkaisy-hyvinvoinnin-tukeminen-kouluterveydenhuollossa/> [viitattu 12.11.2022].

Vasalampi, K. 2022. Näin motivoit oppimaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vauhkonen, M. 2019. Hyvinvointiohjaajan käsikirja. Opaskirja henkilöstön käyttöön. PDF-dokumentti.

Veivo-Lempinen, 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) Mun on paha olla. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–214.

Verkka, K., Enqvist, J. & Illi, M. 2021. Kokeillaan koulu yhteisössä! Työkirja osallistavien kokeilujen tekemiseen. PDF-dokumentti. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Saatavilla: https://www.hel.fi/static/opev/kokeillaan_koulu yhteisoissa_tyokirja.pdf [viitattu 8.12.2021].

Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. 5. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E. 2010. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa Korkeakoski, E. & Siekkinen, T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 23–37.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanomaa.

AINEISTONKERUUTILANTEIDEN RUNKO

Ryhmäteemahaastattelu / workshop 70–95 min

Tehtävä	Kysymys / toiminta
Esittely 5 min	Tutkimuksen tekijä, tutkimuksen aihe ja tarkoitus, tutkimuksen julkaisu, tutkimuksessa käytettävät tiedot, kirjallisen tutkimussuostumuksen kerääminen

Visuaaliset ja osallistavat workshop-menetelmät

Tehtävä	Kysymys / toiminta
Miellekartta / herättely aiheeseen 5-10 min	Mitä hyvis tekee koulussani? Miellekartan työstäminen post-it-lapuin yksilönä tai parin kanssa
Väittämät 10 min	Esim. <i>Hyvis on helposti tavoitettavissa</i> <i>Hyviksellä on aikaa kohdata minut</i> <i>Hyvis on tarpeellinen koulussani ja voi auttaa minua jossain asiassa</i> <i>Hyvis on vaikuttanut hyvinvointiini positiivisesti</i> <i>Hyvis kuuluu osaksi koulun arkea ja aikuisia</i> jne. Väittämäkorttien asettaminen janalle ja keskustelu ryhmässä.
Pari-/ryhmätyöskentely (workshops) 15 min	Miten/millä keinoilla koulu ja hyvis voisi mielestäsi parhaiten vahvistaa oppilaiden hyvinvointia ja kohentaa tilannetta seuraavissa teemoissa: 1) myöhästymiset ja koulupoissaolot 2) koulussa jaksaminen 3) yksinäisyys 4) mielenterveys 5) kiusaaminen 6) oppimisyhteisön ilmapiiri 7) terveelliset elintavat - Havainnollistavien grafiikoiden ja tilastojen esittely kouluterveyskyselyn (2021) tuloksista - Ryhmän jakautuminen yksilöihin tai pareihin - Näkemysten kirjaaminen

Haastattelu 35 min

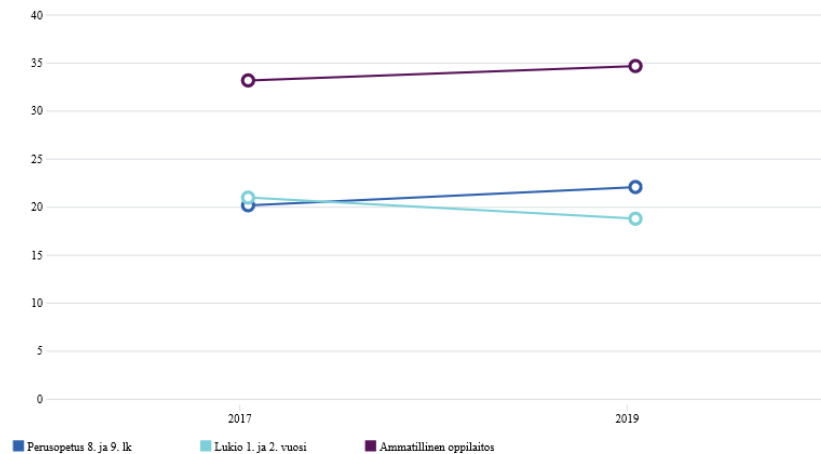
Haastatteluissa käytetään teemahaastattelurunkoa, joka mahdollistaa lisäky-symysten esittämisen tarvittaessa.

Pääteema	Teemahaastattelukysymykset
Tyytyväisyys nykytilanteeseen	<ul style="list-style-type: none"> - Mitä kautta hyviksen (hyvinvointiohjaajan) tavoittaa parhaiten? - Mitä olette tehneet hyviksen kanssa? Miten olet tutustunut hyvikseen ja hyviksen työhön? - Missä asioissa hyväis on mielestänne onnistunut koululanne? Kerro niistä? - Mitä kertoisitte siitä fiiliksestä, joka on jäänyt hyviksen kanssa toimimisesta? - Oletteko kokeneet hyviksen työn tarpeelliseksi koululanne, miksi? / Mihin hyväiksiä mielestänne tarvitaan? - Koetteko hyviksen toiminnan vaikuttaneen tarpeeseen käyttää muita hyvinvointia tukevia palveluita? - Koetteko hyviksen läsnäolon vähentäneen käyntejä esimerkiksi terveydenhoitajan, koulukuraattorin tai -psykologin vastaanotolla? - Minkälaisia vaikutuksia koette hyviksen työllä olleen koulussa viihtymiseen ja oppilaiden hyvinvointiin?
Toiminnan kehittäminen / parannusehdotukset	<ul style="list-style-type: none"> - Miksi hyvistyölle mielestänne tarvetta jatkossa? - Mikä olisi mielestänne (lähi)tulevaisuudessa hyviksen tärkein tehtävä koululla ja miksi? - Mitä toivoisitte, että hyväis tekee – voisiko hyväis tehdä jotain, mitä ei ole jo koulussanne tehnyt? - Mitä asioita tekisitte toisin? / Mitä parantaisitte hyviksen työssä? / Minkälaisia kehitysehdotuksia teillä olisi hyviksen työhön? - Tarvitaanko koululla jotain muita hyvinvointia tukevia toimia?
Lopuksi	<ul style="list-style-type: none"> - Mitä terveisiä haluaisit sanoa omalle hyväkselle? - Onko teillä kysyttävää tutkijalta tai tutkimuksesta?

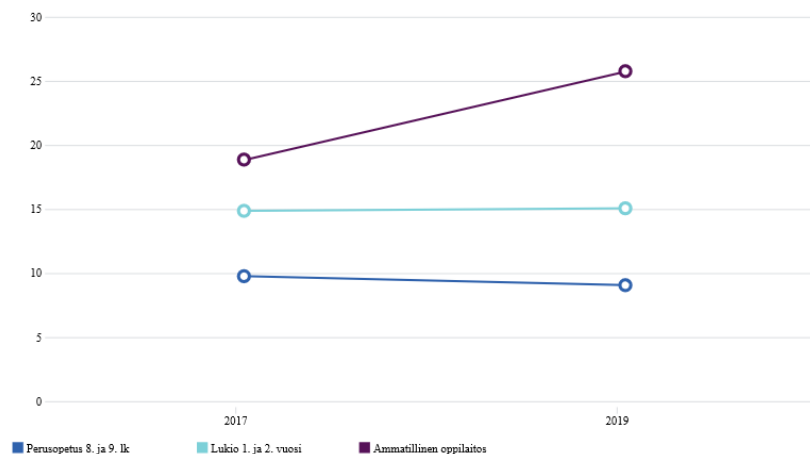
PARI-/RYHMÄTYÖSKENTELEN VISUAALINEN AINEISTO JA KYSYMYKSET

1. MYÖHÄSTYMISET JA KOULUPOISSAOLOT

Yli 20 prosentilla 8.-9.-luokkalaisista oppilaista on ollut myöhästymisiä vähintään kuukausittain lukuvuoden aikana. Lähde: THL 2021



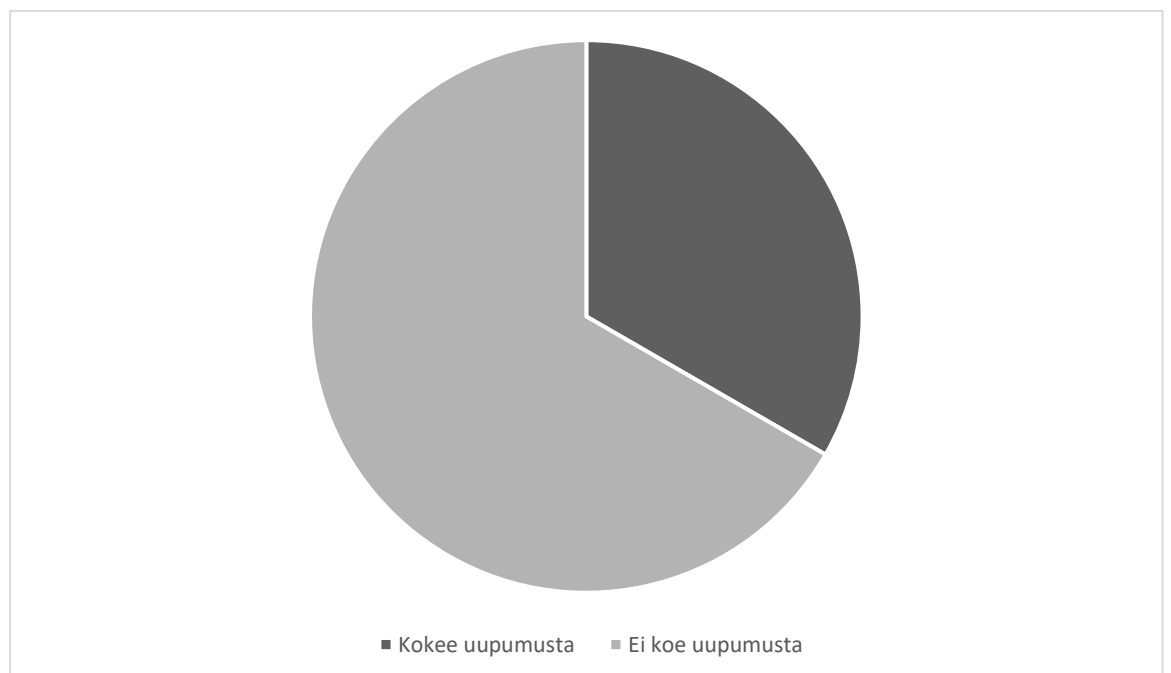
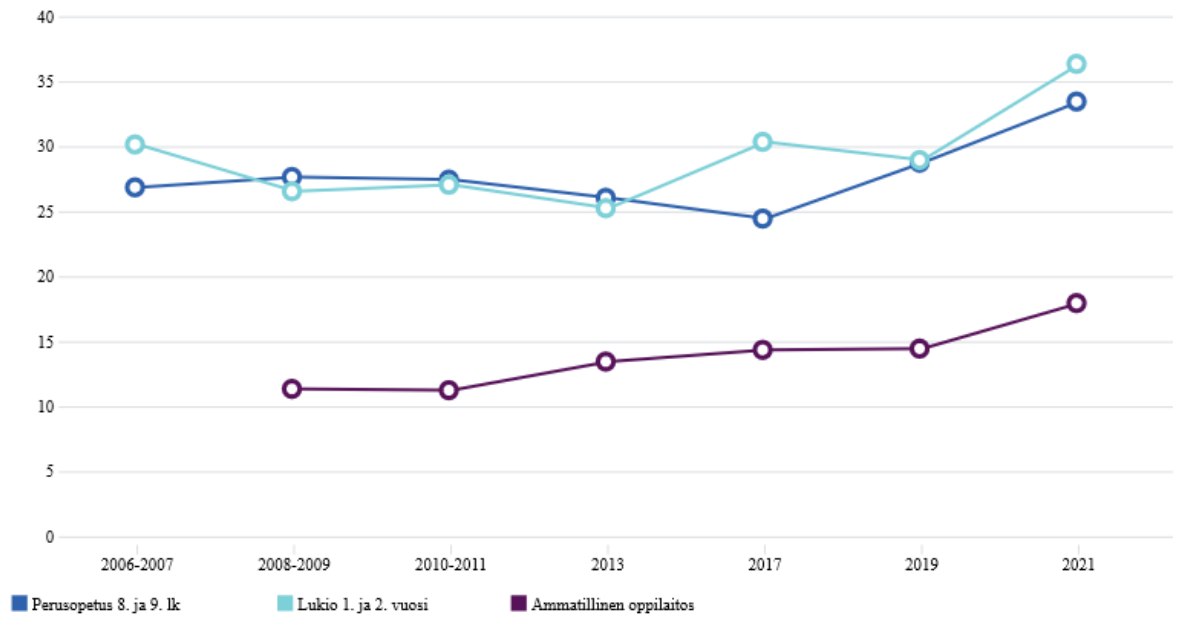
Noin yhdeksällä 8.-9.-luokan oppilaalla sadasta on ollut luvattomia poissaoloja vähintään kuukausittain lukuvuoden aikana. Lähde: THL 2021



1. Kertokaa, miten hyvis tai koulu voisivat mielestänne vaikuttaa myöhästymisten ja poissaolojen vähenemiseen?

2. KOULUSSA JAKSAMINEN

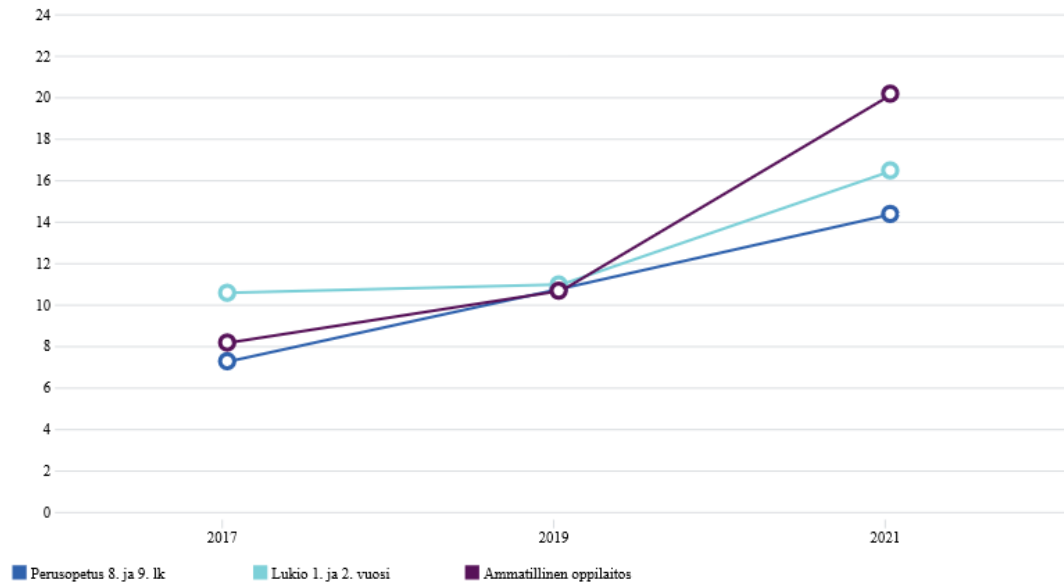
Noin yksi kolmasosa 8.-9.luokan oppilaista kokee uupumusasteista väsymystä koulutyössä. Lähde: THL 2021



2. Kertokaa, kuinka hyvin ja koulu voisivat mielestänne auttaa oppilaiden koulussa jaksamista?

3. YKSINÄISYYS

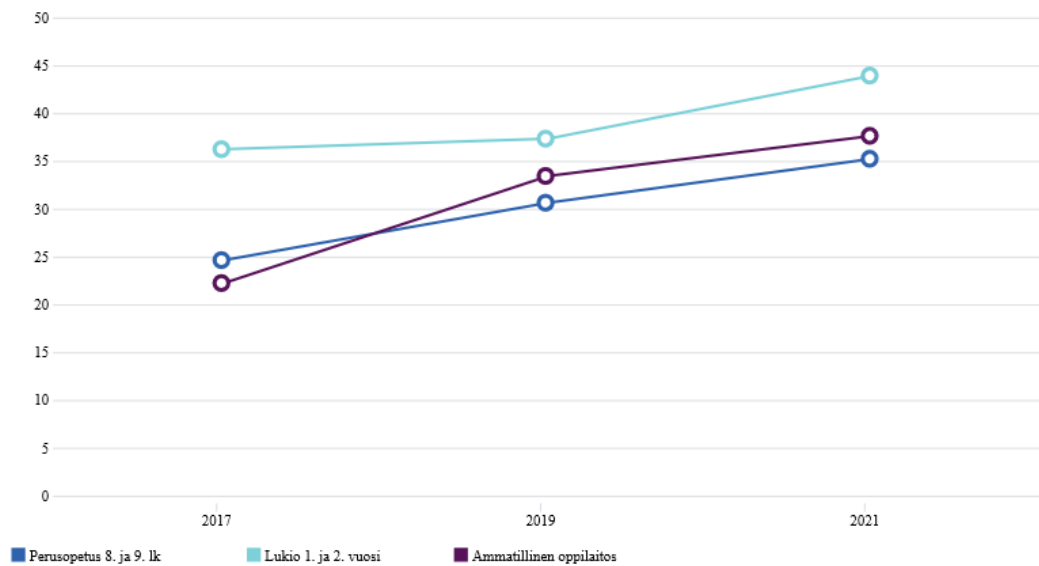
Noin 14 oppilasta sadasta 8.-9. luokan oppilaasta kokee itsensä yksinäiseksi. Lähde: THL 2021



3. Kertokaa, miten hyvis ja koulu voisivat mielestänne auttaa vähentämään yksinäisyyttä?

4. MIELENTERVEYS

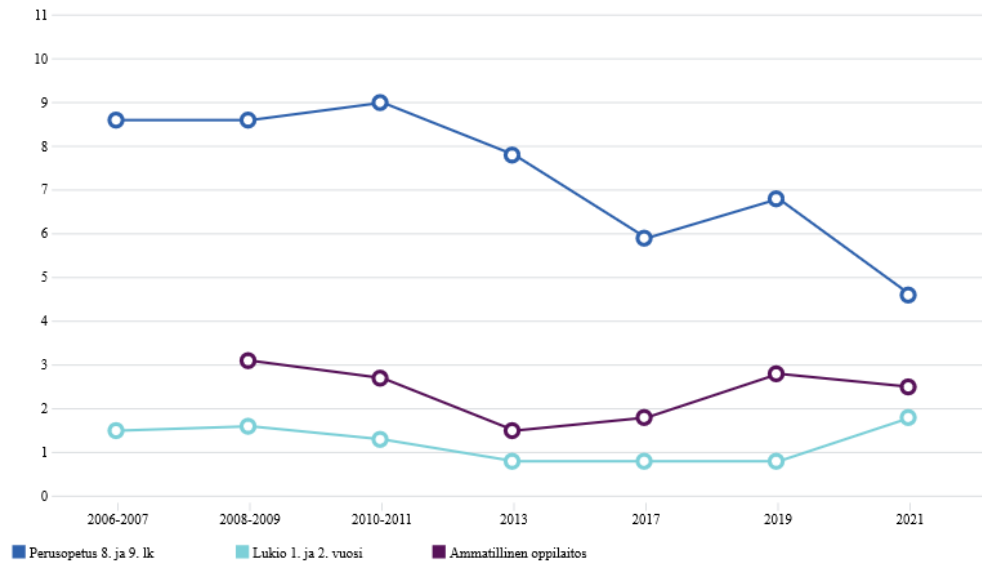
Noin 35 prosenttia 8.-9. luokan oppilaista on ollut huolissaan mielenterveydestään viimeisen 12 kuukauden aikana. Lähde: THL 2021



4. Kertokaa, miten hyvis ja koulu voisivat mielestänne tukea tilanteissa, jossa oppilaalla on mielenterveyteen liittyviä huolia?

5. KIUSAAMINEN

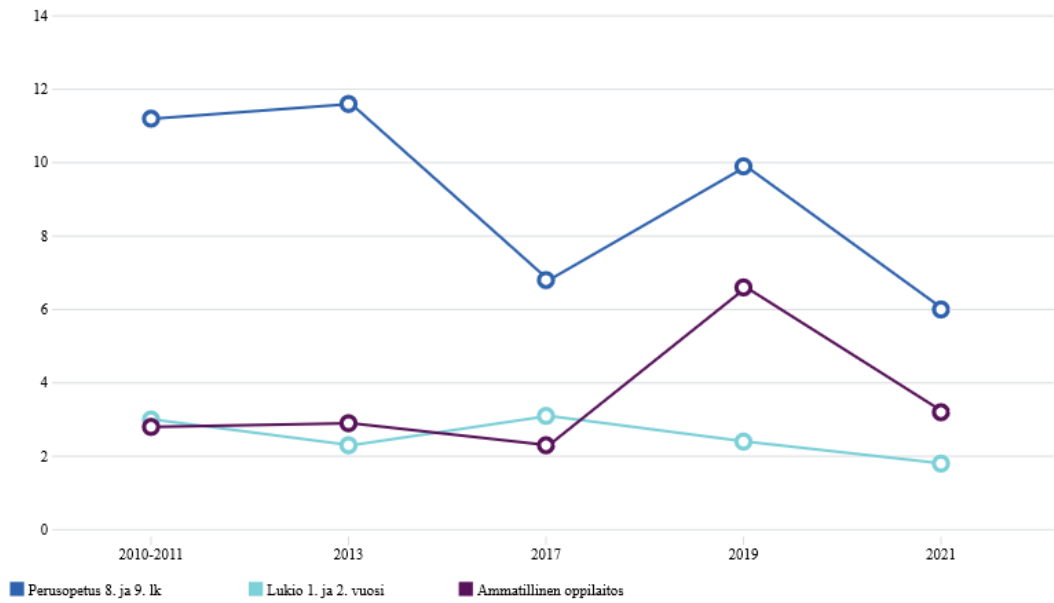
Noin 4,5% prosenttia 8.-9. luokan oppilaista kiusataan vähintään kerran viikossa. Lähde: THL 2021



5. Kertokaa, mitä hyvis ja koulu voisivat mielestänne tehdä kiusaamisen vähentämiseksi?

6. OPPIMISYHTEISÖN ILMAPIIRI

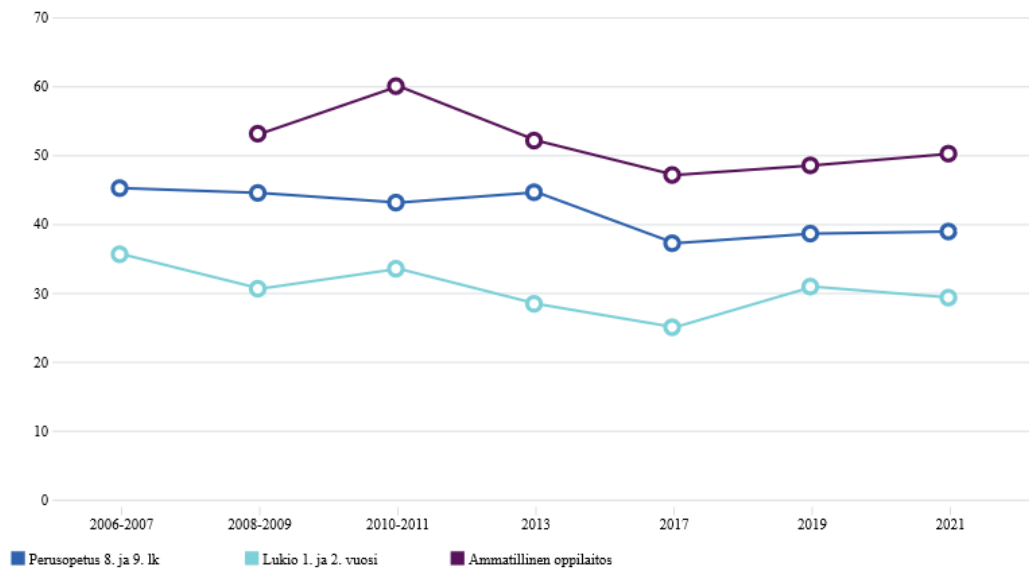
6 prosenttia 8.-9. luokan oppilaista kokee, että oppimisyhteisön ilmapiiressä on ongelmia. Lähde: THL 2021



6. Kertokaa, miten hyvis ja koulu voisivat mielestänne vaikuttaa luokan tai koulun ilmapiiriin?

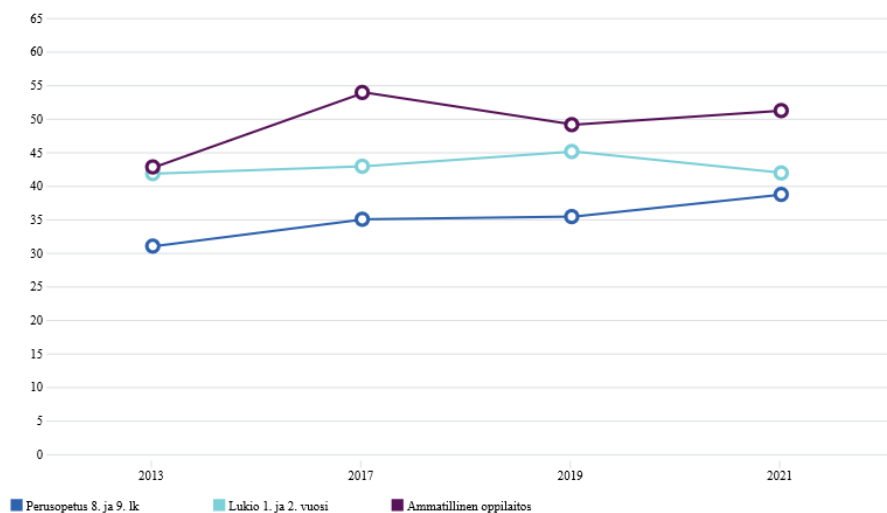
7. TERVEELLISET ELINTAVAT

Melkein puolet (n. 45%) 8.-9. luokan oppilaista ei syö aamupalaa joka arkiamu. Lähde: THL 2021



Melkein 40 prosenttia 8.-9. luokan oppilaista nukkuu öisin alle 8 tuntia.

Lähde: THL 2021



Noin yksi kolmasosa 8.-9. luokan oppilaista harrastaa hengästyttävää liikuntaa korkeintaan 1 tunnin viikossa. Lähde: THL 2021

7. Kertokaa, miten hyvis tai koulu voisi mielestänne auttaa oppilasta kohti hyviä elintapoja tai voimaan paremmin?