



University of Lapland

This is a self-archived version of an original article. This version usually differs somewhat from the publisher's final version, if the self-archived version is the accepted author manuscript.

Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina.

Lakkala, Suvi Päivikki; Turunen, Tuija; Laitinen, Merja; Kauppi, Arto Johannes

Published in:

Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja

Julkaistu: 26.03.2019

Document Version

Vertaisarvioitu versio

Citation for pulished version (APA):

Lakkala, S. P., Turunen, T., Laitinen, M., & Kauppi, A. J. (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana – opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 50(1), 47-59.

Document License

Määrittelemätön

**Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana –
Opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja
koordinoijina**

Lakkala, Suvi – Turunen, Tuija – Laitinen, Merja – Kauppi, Arto. 2019.

KOULUN MAHDOLLISUUDET LAPSEN OPPIMISEN JA HYVINVOINNIN
VAHVISTAJANA – OPETTAJAT JA KOULUKURAATTORIT HYVINVOINTITYÖN
TARPEEN TUNNISTAJINA JA KOORDINOIJINA. Kasvatus 50 (1), 47-59.

Artikkelissa tartutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja oppilashuoltotyön erillisyyteen. Koulujen hyvinvointityö määritellään pedagogisista, sosiaalisista ja oikeudellis-hallinnollisista tulokulmista. Tutkimuksen aineisto muodostuu opettajille (N = 326) kohdistetun kyselyn avovastauksista, sosiaalialan työntekijöille suunnatun kyselyn (N = 256) koulukuraattorien (n = 16) avovastauksista ja ryhmähaastattelusta sekä koulun sosiaalityön asiantuntijoiden reflektiivisestä ryhmäprosessista (N = 14). Aineiston analyysi aloitettiin aineistolähtöisellä temaattisella luennalla, jonka pohjalta rakennettiin tapauskuvaus Valtterista. Tapauksen tulkinnallisen luennan viitekehyksenä oli oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. Tuloksena käsitteellistetään tukemisen toimintatapoja eheyttävänä, yhdistyvänä ja syventyvänä hyvinvointityönä. Käsitteellistäminen tuo esiin nykyisten tukijärjestelmien ja tukemisen tapojen puutteita. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja oppilashuollon tuen järjestelmät toimivat erillisinä, ja varhaisen vaikuttamisen keinoja ja yhteisöllisen oppilashuollon työmuotoja käytetään vielä vähän. Opettajat ja muu oppilashuollon henkilökunta tarvitsevat täydennyskoulutusta kehittääkseen yhteisöllistä koulukulttuuria ja interprofessionaalista työtettä.

Asiasanat: interprofessionaalisuus, hyvinvointityö, oppimisen tuki, oppilashuolto

Johdanto

Koulu tukee oppilaiden oppimista, kasvua ja hyvinvointia yhteistyössä kotien kanssa (Opetushallitus, OPH 2014). Jokaiselle lapselle pyritään turvaamaan perustuslain (731/1999) 16.2 §:n mukaisesti yhtäläiset mahdollisuudet saada kykyjensä ja yksilöllisten tarpeidensa

mukainen koulutus. Tarkoituksena on lapsen sosioekonomisesta asemasta riippumatta ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä tukea lapsen vastuullisuutta, sosiaalisten suhteiden luomista ja integroitumista yhteiskuntaan. Myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) edellyttää kouluilta aktiivista otetta sekä yhteisölliseen että yksilölliseen hyvinvointityöhön.

Opettajat ja koulukuraattorit kohtaavat työssään yhteiskuntamme eriarvoistuvan ja polarisoituvan hyvinvoinnin. Perheiden hyvinvointi heijastuu lasten koulumenestykseen, joka on entistä enemmän riippuvainen vanhempien sosioekonomisesta asemasta (Laatikainen, Mäki & Kaikkonen 2013). Lainsäädännön rajoitukset ja vähäinen ohjaus hallinnonalat ylittävään yhteistoimintaan vaikeuttavat eri palvelujen rajapinnoilla toimimista, sillä lasten ja vanhempien huolet kohdistuvat harvoin pelkästään terveydenhuoltoon, sosiaalihuoltoon tai opetukseen (Kanste, Halme & Perälä 2016).

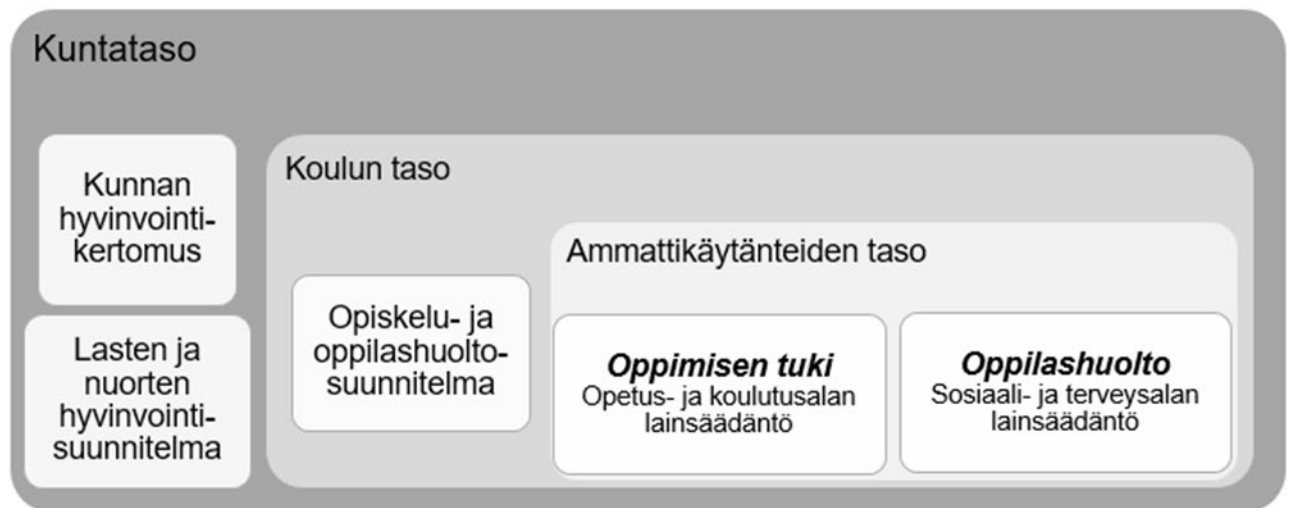
Kouluissa ollaan yhä useammin oppilaan hyvinvoinnin tukemisen ja oppimisen tuen rajapinnalla. Oppilaille annettava tuki on kansallisessa sääntelyssämme jaettu kahtia: oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sekä oppilashuollolliseen tukeen. Tutkimusaineistojemme pohjalta muodostimme oppilaskuvauksen, jonka nimesimme Valtteriksi. Oppilaskuvaus havainnollistaa ongelmia, joita aineistojemme mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen sekä oppilashuollon tuen rakentamisessa kohdataan. Kysymme Valtterin tapauskuvausta soveltaen, millä tavalla nykyiset tukijärjestelmät ja tukemisen tavat vastaavat Valtterin tapaisten lasten oppimisen ja hyvinvoinnin tuen tarpeisiin. Miten opettajat ja koulukuraattorit hyödyntävät ennaltaehkäisevän ja yhteisöllisen oppilashuoltotyön menetelmiä Valtterin tapauksen kaltaisen perheen tukemisessa? Tulosten pohjalta pohdimme, millaisia professionaalisia valmiuksia opettajat ja koulukuraattorit tarvitsisivat ja millaisia oikeudellisesta sääntelystä kumpuavia haasteita he kohtaavat työssään. Artikkelimme tarttuu koulun oppilashuoltotyön ja oppimisen tuen erillisyyden problematiikkaan ja kiinnittyy lasten oppimisesta, hyvinvoinnista ja sen vajeista käytyyn kasvatustieteelliseen (esim. Harinen & Halme 2012) ja sosiaalitieteelliseen (esim. Pelkonen, Hakulinen-Viitanen, Hietanen-Peltola & Puumalainen 2013) keskusteluun. Hyödynnämme myös moniammatillisuudesta (esim. Rose & Norwich 2014) käytyjä tutkimuskeskusteluita. Oikeudellinen sääntely sisältyy monitieteiseen tarkasteluun, sillä se määrittää professionaalisen tiedon ja harkintavallan suhdetta.

Koulun hyvinvointityön jäsentäminen

Näemme hyvinvoinnin jatkuvana aktiivisena prosessina, jota määrittävät ihmisen kyky ja mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään sekä omien valintojen kautta rakentuva arvokas elämä ihmissuhteineen (White 2011). Koulutuksen lähtökohtana pidämme ihmisten luonnollista erilaisuutta ja oikeutta elää elämää, jota ihmiset itse arvostavat (ks. esim. Sen 2009). Tiedostamme myös yhteiskunnan vaatimuksen, jonka mukaan koulun on tuotettava aloitekykyisiä työntekijöitä, jotka edistävät sosiaalista ja demokraattista yhteiskuntaa (Spratt 2017).

Perusopetuslain (628/1998) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (OPH 2014) mukaan koululle ei riitä pelkkä opetustehtävän hoito. Kouluyhteisöjen on tuettava oppilaiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia moniammatillisella yhteistyöllä (ks. myös Halme, Vuorisalmi & Perälä 2014). Tämä on myös oppilas- ja opiskelijahuoltolain (2013) keskeinen tavoite. Lain 2. §:n mukaan tarkoituksena on muun muassa edistää oppilaiden hyvinvointia ja osallisuutta sekä ehkäistä ongelmien syntymistä. Lain 3.4 §:n mukaisesti opetustoimi sekä sosiaali- ja terveystoimi veloitetaan monialaiseen suunnitelmalliseen yhteistyöhön, ja 9.1 §:n mukaan oppilashuoltopalvelut on järjestettävä toimivaksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Koulujen hyvinvointityö voidaan nähdä moniulotteisena ilmiönä. Siinä korostuvat koulun tukijärjestelmistä oppimisen tuki ja oppilashuolto, joita tarkastelemme pedagogisista, oppilashuollollisista ja oikeudellis-hallinnollisista tulokulmista (kuvio 1).



Kuvio 1 Hyvinvointityön jäsentymisen eri tulokulmista

Kuten kuviosta 1 käy ilmi, koulun hyvinvointityötä ohjaavat *kuntatasolla* hyvinvointikertomus sekä lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma. Kunnan hyvinvointikertomus tehdään terveydenhuoltolain (1326/2010) 12. §:n ohjaamana. Lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmasta säädetään lastensuojelulaissa (417/2007). Lain 12. §:n mukaan kunnat laativat suunnitelman, jonka tavoitteena on edistää lasten ja nuorten hyvinvointia sekä lastensuojelun järjestämistä ja kehittämistä. *Koulun tasolla* tehdään oppilas- ja opiskelijahuoltolain 13. §:n nojalla oppilashuoltosuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH 2014) tämän suunnitelman sisällöiksi määritellään muun muassa yhteisöllinen ja yksilöllinen oppilashuoltotyö. Asiakirja ohjeistaa koulun oppilashuoltoryhmää seuraamaan suunnitelman toteutumista ja kehittämään oppilashuoltoa seurantatietojen pohjalta. *Ammattikäytänteiden tasolla* asiantuntijoiden ammatilliset valmiudet ovat ratkaisevia. Koulutoimen ja koulun johdon yleiset linjaukset vaikuttavat tukijärjestelmien toteutumiseen. Opettajan vastuulla on ensisijaisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen soveltaminen. Koulun oppilashuoltotyö kuuluu sekä rehtorin ja opettajan että sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten (kuraattori, lääkäri, psykologi, terveydenhoitaja) vastuulle. Oppilashuoltotyössä keskeinen toimija on koulukuraattori. Hänen työtehtävänsä voi hallinnollisesti sijoittua joko sosiaali- ja terveystoimeen tai sivistystoimeen, joita säätelee oma lainsäädäntönsä ja sen lisäksi muu normiohjaus.

Ammattikäytänteiden tasolla sovellettava oppimisen ja koulunkäynnin tuki on kolmiportainen, ja se on jokaisen oppilaan oikeus. Oppilaan huoltaja tai muu laillinen edustaja ei voi kieltää tuen antamista, mutta suunnitelmat on perusopetuslain pykälien 16a ja 17a mukaisesti

laadittava heidän kanssaan yhteistyössä. Koulun toinen tukijärjestelmä, oppilashuolto, on monialainen kokonaisuus. Yhteisöllinen oppilashuolto on ennaltaehkäisevää varhaista vaikuttamista koululaisten arkeen (Perälä ym. 2015). Yksilökohtainen oppilashuolto sisältää kouluterveydenhuollon, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tuen. Mitään näistä palveluista ei voi käyttää ilman oppilaan tai tarvittaessa huoltajan suostumusta. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain 18. §:n mukaan huoltajalla ei ole enää oikeutta kieltää alaikäistä käyttämästä opiskeluhuollon palveluja.

Olemme toisaalla (Kauppi, Laitinen, Lakkala & Turunen 2017) analysoineet sosiaalihuollon ja perusopetuksen yhteistyön kriittisiä pisteitä lastensuojelun asiakastietojen tuottamisessa ja käytössä. Analyysi nosti esiin yksittäisen lapsen elämän tärkeät siirtymät. Koulu ja opettajat näyttäytyivät lapsen elämässä keskeisinä toimijoina. Vaikka lainsäädäntö asettaa lapsen yksityisyyteen liittyvien oikeuksien suojaamiseksi monia pidäkkeitä koulun ja sosiaalihuollon väliseen yhteistyöhön, jättää se toisaalta oppimisen tuen ja oppilas- ja opiskelijahuollon asiantuntijoille harkintavaltaa ja toimintamahdollisuuksia myös tiedonsiirroissa. Analyysi herätti meidät tarkentamaan katsetta siihen, millaisia ovat opettajan ja koulukuraattorin mahdollisuudet oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukijoina.

Opettajan työtä leimaa työn itsenäisyys ja sen kääntöpuolena yksinäisyys (Willman 2001). Opettajan työn pääsisältö muodostuu lapsijoukon opettamisesta. Työpäivän rakenne on tiukka: opettamiselle on minuuttiaikataulu, ja oppituntien välillä opettaja järjestelee seuraavan tunnin tarvikkeet tai on välituntivalvonnassa. Vasta iltopäivällä opettajalla on aikaa muihin toimiin, kuten oppilashuollon ja oppimisen tukipalavereihin. Opettaja tasapainottelee suuren oppilasjoukon ohjausvastuun ja yksittäisen oppilaan ongelmien huomioimisen välillä (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008). Opettajan työssä vuorovaikutteisuus onkin samaan aikaan sekä kuormittava että iloa antava tekijä (Onnismaa 2010).

Seppälä-Pänkäläinen (2009) ja Huusko (1999) tunnistavat koulun toimintakulttuurista erilaisia toimintatapoja haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Vallitsevana oli yksilökeskeinen toimintakulttuuri, joka mahdollisti itsenäiset ratkaisut sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Tällaisissa työyhteisöissä yksittäiset opettajat voivat jättäytyä työyhteisön tasolla käytävän kriittisen keskustelun ulkopuolelle (Huusko 1999). Useiden tutkimusten mukaan opettajilta ja opettajaopiskelijoilta puuttuu tietoa myös toisten ammattilaisten työstä sekä valmiuksia tehdä moniammatillista työtä (Anderson 2013).

Koulukuraattorityön muutosvaatimukset näyttäytyvät ristiriitoina yhteisöllisen työn ja yksilötyön yhteensovittamisessa (Sipilä-Lähdekorpi 2004). Koulukuraattorin työ on aiemmin painottunut yksilötyöhön, mutta uudet normistot painottavat yhteisöllistä, ennaltaehkäisevää työtä. Yhteisöllisen työn sisällöt eivät kuitenkaan ole välttämättä vielä kaikkialla selkiytyneet tai löytäneet muotoaan. Lisäksi koulukuraattorit kokevat yhteisöllisen oppilashuoltotyön toteuttamisen ongelmalliseksi esimerkiksi vähäisen yhteisen suunnittelun ja koulukohtaisen hyvinvointitiedon niukkuuden vuoksi. (Laitinen ym. 2018.)

Ammattilaisten välistä yhteistyötä voivat vaikeuttaa eri ammattien rajapinnoilla liikkuminen sekä epätietoisuus viranomaisyhteistyössä toimimisen mahdollisuuksista ja harkintavallasta, joita oikeudelliset normit raamittavat (Kauppi ym. 2017). Ammattien erilaiset tietopohjat sekä tavat tulkita tilanteita ja ratkaista ongelmia voivat aiheuttaa epävarmuutta toimijoissa ja johtaa yhteistyöstä vetäytymiseen (Edwards, Lunt & Stamou 2010; Rose & Norwich 2014).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto on kolmiosainen. Ensimmäinen osa-aineisto muodostuu opettajille (N = 326) kohdistetun kyselyn avovastauksista, joissa he kertovat kokemuksiaan onnistuneista ja epäonnistuneista inklusiivisista järjestelyistä koulussa. Aineisto on kerätty Opetushallituksen Alueelliset kehittämisverkostot -hankkeen (2009–2012) aikana vuonna 2010. Toinen ja kolmas osa-aineisto käsittelevät sosiaalityöntekijöiden osaamista. Ne on kerätty Euroopan sosiaalirahaston rahoittamissa Sociopolis- ja EMOK-hankkeissa (2015–2017). Toiseen osa-aineistoon valikoimme sosiaalialan työntekijöille suunnatusta kyselystä (N = 256) koulukuraattorien (n = 16) avovastaukset ja kuntakäynneillä toteutetun koulukuraattorien ryhmähaastattelun (litteroituna 22 liuskaa). Kolmas osa-aineisto on koulun sosiaalityön asiantuntijuutta jäsentävä reflektiivinen ryhmäprosessi. Aineisto koostuu 14 henkilön seitsemän ryhmätapaamisen tallennuksista (litteroituna 78 liuskaa).

Aineiston analyysi oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa teimme aineistolähtöistä temaattista luentaa. Etsimme opettajien ja koulukuraattorien aineistoista ilmaisuja, jotka kuvastivat oppilaiden tuen rakentamisen ja ongelmiin tarttumisen vaikeuksia. Näiden pohjalta rakensimme tapauskuvauksen ”Valtterista”. Se on kuvaus tapahtumista, joiden perusta on

yhden lapsen todellisissa elämäntapahtumissa. Yksi tutkimusryhmämme jäsen tiesi, että Valtteri oli sijoitettu sijaisperheeseen ennen 6. luokan alkua. Uusissa olosuhteissa alkoi esiintyä monenlaisia ongelmia. Uuden koulun oppilaat alkoivat pelätä Valtterin arvaamatonta ja aggressiivista käytöstä, minkä vuoksi koulun vanhempainyhdistys aktivoitui vaatimaan koulua varmistamaan oppilaiden turvallisuuden koulussa. Tietojemme mukaan Valtteri sijoitettiin koulukotiin ennen syyslukukauden päättymistä.

Analyysin toisessa vaiheessa teimme tapauskuvauksen tulkinnallista luentaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja oppilashuollon viitekehysessä. Lähtökohtanamme oli monitieteinen – kasvatustieteellinen, sosiaalityöllinen ja oikeustieteellinen – reflektio, joka mahdollisti tulkinnallisessa luennassa kokonaisvaltaisen koulun hyvinvointityön analyysin. Tapauskuvaus sopii hyvin retrospektiiviseen prosessianalyysiin, jossa tutkitaan tilanteen kehkeytymistä ja seurauksia. Lähtöoletuksena on, että tapahtumien logiikasta ja tekijöiden välisestä dynamiikasta voidaan tehdä päätelmiä (Hughes & Huby 2004). Tulkitsimme koulun hyvinvointityötä ja tukemisen tapoja Valtterin elämäntilanteen muutosten avulla. Jäsensimme ilmiön olennaisia piirteitä ja tulkitsimme niitä ammattilaisten eettisten valintojen, tarvittavan varhaisen tuen tunnistamisen ja yhteistyön tasojen näkökulmista.

Koulun hyvinvointityön tasot

Olemme nimenneet tulkintaprosessista kolme vaihetta yleisen, tehostetun ja erityisen tuen portaita myötäillen ja käsitteellistäneet ne *ehyttäväksi, yhdistyväksi ja syventyväksi hyvinvointityöksi* tai niiden puutteeksi. Oppimisen tukimalli perustuu interventiovasteen tutkimukseen ja käytäntöön (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016), mutta sidomme mallin koskemaan myös oppilashuollollista tukea, koska näemme oppilaan hyvän oppimisen ja hyvinvoinnin kuuluvan yhteen (Spratt 2017). Hyvinvoinnin edistämisen ja yleisen oppimisen tuen (*promootio*) katsotaan vastaavan oppilaista suurimman osan (n. 80 prosenttia) tarpeisiin. Syrjäytymisriskissä olevien lasten tuen rakentaminen (*preventio*) koskee interventiovastemallien mukaan noin 15 prosenttia oppilaista, ja noin 5 prosenttia oppilaista tarvitsee korjaavan oppilashuollon palveluita ja/tai erityistä tukea (*interventio*) (Björn ym. 2016; Fuchs, Fuchs & Compton 2012). Havainnollistamme koulun hyvinvointityön puutteita Valtterin tapauskuvauksella.

Eheyttävän hyvinvointityön heikkous

Valtteri eli lapsuuttaan perheessä, jossa vanhemmilla oli runsasta alkoholinkäyttöä. Päiväkodista kerrottiin koululle, että Valtteri oli ollut päivähoitossa vaihtelevasti sen mukaan, oliko äidillä töitä vai ei. Valtteri oli usein väsynyt ja myöhästeli koulusta. Opettaja pyrki olemaan Valtterille lempeä, sillä poika oli vetäytyvä ja jännittynyt. Kuitenkin esimerkiksi tekemättömistä läksyistä piti keskustella, ja se näytti painavan poikaa. Muut oppilaat hieman kartoivat Valtterin seuraa. Opettaja pyysi vanhemmat koululle keskustelemaan. Äiti saapui paikalle ja oli huolissaan, löytääkö Valtteri omaa paikkaansa kouluyhteisössä. Valtterin perhe saatiinkin ohjattua perheneuvolaan. Hoitosuhde kuitenkin raukesi ensimmäisen käynnin jälkeen, mutta opettaja ei saanut siitä tietoa.

Valtterin tarinan alku nostaa esiin sekä varhaisen vaikuttamisen että päiväkodin ja koulun henkilöstön roolin aloitteentekijöinä. Valtteri ei ehkä tunnistanut kotioloissaan mitään muista perheistä poikkeavaa, sillä lapset tottuvat sosiaalisten ongelmien sävyttämään arkeen (Laitinen 2004). Tapauskuvaus havainnollistaa, miten aikuisten teot ja yhteistyö vaikuttavat lasten hyvinvoinnin rakentumiseen. Aineistoissamme koulun työntekijät tunnistavat ongelmia, jotka voivat jäädä sivuun koulun arjessa:

Kun ei ole resursseja ja ihmiset ovat ”väsyneitä”. Lapsen aggressiivisuus, joka johtuu kohtuuttomista kotioloista, traumaista ja jota ei hoideta, johtaa huonoon. (Ope 217)

--- kulkeeko siellä perheessä tai niissä sukupolvien ketjussa semmonen ajattelu, että meillä on aina tehty näin niin ei oo tarvetta muutokseen. Että, toisaalta tässä --- onkin mahdollisuus muutokseen, että tarjotaki siihen, jos se onki vähän vinoon menevä suunta sillä lapsella vaikkapa. Että ymmärretään siis että ihmiset toimivat tämmösten taustavaikuttumien ja voimien ohjaamina että... (Koulukuraattorien ryhmäkeskustelu, tapaamiskerta 2)

Valtterin tilanne sisältää monia hyvinvoinnin riskejä. Koulunkäynnin keskeytymisen ja koulusta syrjäytymisen taustalla on todettu tuntemuksia torjutuksi tulemisesta kouluyhteisössä. Usein nämä oppilaat menestyvät koulussa huonosti, ja heillä on vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa (Äärelä 2012). Koulu tarjoaa heille vähän palkitsevia kokemuksia (Kuula 2000). Negatiivisen palautteen kierre on prosessi, joka voi johtaa vähitellen alentuneeseen itsetuntoon, kielteiseen asenteeseen oppimista ja koulua kohtaan ja edelleen huonompaan koulumenestykseen ja huonoon käytökseen (Äärelä 2012). Silloin myös tuen antaminen ja vastaanottaminen vaikeutuvat:

Että vanhemmat sano sitä, että ku kyllähän se vuorovaikutus tuolla, vanhempiin on semmosta negatiivisväritteistä ja ongelmakeskeistä.

(Koulukuraattorien ryhmäkeskustelu, tapaamiskerta 3)

Kun tuen saanti on riittämätön tai ei sovellu tietyille [oppilaalle]. (Ope 224)

Opettajan näkökulmasta perheen sisäiset asiat saattavat rajautua oman toimenkuvan ulkopuolelle (Korhonen 2008), kuten seuraavasta sitaatista ilmenee: ”Opettajan aika menee täysin tällaisen erilaisen oppijan kanssa värkätessä. Muut oppilaat kärsivät, opettaja turhautuu ja kukaan ei opi parhaalla mahdollisella tavalla” (Ope 165).

Valtteriin tapauksessa ongelmaksi saattoi koitua varhaisen vaikuttamisen epämääräisyys. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea määrittävä säännöstö ei anna selkeitä ohjeita, ja opettajilta puuttuu varhaiseen ongelmien tunnistamiseen tarvittavaa osaamista (Björn ym. 2016). Aineistomme opettajien mukaan koulun ja opettajan myönteisellä suhtautumisella on merkitystä oppilaan saaman tuen toteutumiseen. Opettajat kokivat ongelmalliseksi tilanteet, joissa erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitetaan heidän luokkaansa ilman, että asiaa on valmisteltu tai että opettaja on saanut tarvittavaa perehdytyskoulutusta:

Opettajien/koulun asenne erilaisuutta kohtaan on [oltava] myönteinen. Oppilas saa koulussa tarvitsemansa tuen, joko omassa luokassa tai pienryhmässä.
(Ope 311)

Oppilas on ilmestynyt luokkaan ilman etukäteissuunnittelua, ilman koulutusta.
(Ope 140)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen käyttöönottoa koskevan selvityksen mukaan kuntien käyttämien yleisen tuen arviointikeinojen joukossa oppilaan oman arvion osuus oli vähäinen samoin kuin vanhempien haastattelun käyttö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Perhesuhteisiin kietoutuvat ongelmat voivat olla haastavia opettajan näkökulmasta. Opettajan asemoituminen vanhempien silmissä luottamukselliseksi on yhteistyön edellytys lapsen asioista keskusteltaessa. Valtteriin kohdalla opettaja tunnisti hyvinvoinnin uhkan ja ryhtyi toimenpiteisiin tilanteen parantamiseksi. Opettaja myös ohjasi perheen sopivan tukimuodon äärelle perheneuvolaan, mutta systemaattinen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä puuttui. Ikävistä asioista oli hankala olla kotiin yhteydessä, kun muuta luontevaa yhteyttä ei ollut. Sekä koulukuraattorit että opettajat peräänkuuluttavat yhteistyötä tuen rakentamisessa.

--- silleen, että asioita tehdään paljon ennaltaehkäisevästi, että moni perheisiinkin liittyvä asia on jo aikasemmin, tuota tulee esille ja otetaan yhteyttä ja pystyy toimimaan --- ohjaavalla ja konsultatiivisella työotteella, vähän niin ku joka suuntaan joka asiassa.

(Koulukuraattorien ryhmäkeskustelu, tapaamiskerta 5)

Yhteistyöllä ja avoimella keskustelulla. Etsimällä koulukohtaisia ratkaisuja, joissa huomioidaan yksilöllisesti oppilaiden tarpeet. (Ope 143)

Koulussa luotettiin kasvatus- ja perheneuvolan toimivan Valtterin perheen kanssa aktiivisesti yksilöllisessä hyvinvointityössä. Lastensuojelulain 11.3 §:ssä korostetaan kunnan sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen velvollisuutta olla lastensuojelua järjestäessään tarvittaessa yhteistyössä kunnan eri hallintokuntien kanssa, ja toimialarajat ylittävään yhteistyöhön pyritään myös lain 12. §:ssä tarkoitetussa lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelmassa. Opiskeluhoitoa täsmennetään oppilas- ja opiskelijahuoltolain 12. §:ssä. Lastensuojelulain 3a §:ssä säädetään erikseen ehkäisevästä lastensuojelusta.

Eri lait korostavat vaatimusta monialaisesta yhteistyötä, aktiivisesta toimijuudesta sekä viranomaisten roolien ja yhteistyötä säätelevien normien tuntemuksesta, mutta opettaja tai koulu ei ehkä tiennyt, että heidän pitäisi olla aloitteellisia perheneuvolan suuntaan. Perheneuvolassa puolestaan olisi voitu käyttää lain suomaa harkintaoikeutta kertoa perheen asiakassuhteen laadusta koululle. Opettaja olisi tarvinnut myös erityisopettajan, koulukuraattorin tai koulun rehtorin tukea ja yhteistyötä epäselvässä tilanteessa: ”Ja sehän se on varmaan ku rehtori kuitenkin, jos se hoksa sen --- että mihin meitä voi käyttää, ja sitten ku hänelle tulee opettajat pulmien kanssa --- (Koulukuraattorien ryhmäkeskustelu, tapaamiskerta 5).

Yhdistyvän hyvinvointityön vaje

Perheen tilanne huononi seuraavien vuosien aikana. Äiti ilmoitti vanhempien erosta lyhyesti. Valtterin kotielämä oli epävarmaa. Hän oli tottunut huolehtimaan äidistään. Valtterilla oli jo toinen opettaja. Valtterilla oli usein likaiset vaatteet, ja jotkut lapset välttelivät hänen seuraansa. Hänellä oli luokassa pari kaveria, joiden kanssa hän joskus rikkoi koulun sääntöjä tai höpötti tunnilla. Valtteri oli kertonut jollekin luokkakaverille, että hän ei aina saa nukuttua, kun äiti juhlii. Tämän kuultuaan opettaja päätti tehdä Valtterista ilmoituksen lastensuojeluun. Äiti loukkaantui opettajalle. Viimeisin äidin pitkäaikainen miesystävä oli niin väkivaltainen, että koulussa huomattiin Valtterissa pahoinpitelyn jäljet. Kasvuolosuhteista johtuen hänet otettiin huostaan. Valtterin äiti ei hyväksynyt

huostaanottoa. Valtteri oli sijoitettava perhehoitoon toiselle paikkakunnalle, koska paikkakunnalla ei ollut vapaana sopivaa paikkaa.

Vaikka Valtterin elämään oli kohdistunut koulun ja sosiaalityön ammattilaisten huoli jo vuosien ajan, kukaan viranomainen ei ollut tavoittanut lapsen tietoa ja kokemusmaailmaa väkivaltaisesta ja turvattomasta lapsuudesta. Valtterin kuvauksessa korostuu se, että opettajalle kertyi lapsen tilanteesta merkittävää tietoa, mutta opettajat eivät joko tunnistanee ongelmia lapsen käytöksen ja puheiden perusteella tai tietoa ei saatu riittävän ajoissa käyttöön ~~lapsen tietoa tunnistettu~~. Aineistomme opettajilla on kokemusta tuen viipymisestä: ”Paperisotaa vähemmän, oppilasta hyödyttävää toimintaa enemmän, käytännönläheisyyttä. Nopeutta asioihin. Tarve nähdään ekaluokan syksyllä ja kolmannen luokan kevääseen mennessä ei muuta ole tehty kuin testattu ja annettu lausuntoja” (Ope 160).

Valtterin tapauskuvauksessa korostuu opettajan rooli passiivisena aikuisena. Oppilaiden kouluhyvinvointi, muiden oppilaiden hyväksyntä ja koulumenestys ovat useiden tutkimusten mukaan yhteydessä opettajan osoittamaan välittämiseen, huolehtimiseen ja oikeudenmukaisuuteen (esim. Kiuru ym. 2015). Opettajalla ei kuitenkaan ollut valmiuksia luottamuksellisen suhteen luomiseen Valtteriin tai Valtterin saamiseen koulukuraattorin luo, jolloin tieto kodin ongelmistakin olisi voinut tulla aiemmin ilmi. Aineistojemme koulukuraattorit ajattelevat, että heidän arkityönsä edellytyksenä on dialogisuus: ”Dialogisuus, vuorovaikutustaidot on tärkeä asia, osa jokapäiväistä työtä. Luottamuksen saaminen opiskelijaan on työskentelyn lähtökohta, että opiskelijalle tulee tunne, että pystyy puhumaan ja avautumaan” (Koulukuraattorien ryhmäkeskustelu, tapaamiskerta 2).

Valtterin tapauskuvaus havainnollistaa sitä, miten vanhempien toimintaan liittyvät ongelmat voivat siirtyä kouluun ja kuormittaa opettajaa. Ne voivat jopa vaikeuttaa yhteistyötä puolin ja toisin, jos tapaaminen ajautuu ristiriitoihin (ks. myös Isokorpi 2008). Tämä vaihe Valtterin tarinassa on ajanjakso, jossa ennaltaehkäisevät, lapsen hyvinvointia vahvistavat ja moniammatillista yhteistyötä vaativat toimenpiteet sivuutettiin.

Syventyvän hyvinvointityön puutteellisuus

Valtteri sijoitettiin sijaisperheeseen kesän aikana, ja hän aloitti uuden alakoulun kuudennella luokalla. Kesän aikana rehtori sai tiedon uudesta oppilaasta. Koulun alettua opettaja järjesti palaverin Valtterin ja sijaisvanhempien kanssa. Mitään

erikoista ei tullut ilmi. Valtteri ei valittanut mistään, mutta oli palaverissa etäinen. Uuteen kouluyhteisöön ja kaveripiiriin integroituminen ei sujunut ongelmitta. Valtteri oli käytökseltään arvaamaton ja aggressiivinenkin toisia oppilaita kohtaan. Oppilaat kertoivat Valtterin edesottamuksista kotona, mikä sai aikaan runsaasti huolestuneiden vanhempien yhteydenottoja. Tilannetta käsiteltiin koulussa ja vanhempainyhdistyksessä. Valtterin lyötyä koulutoveriaan rehtori määräsi hänet kotiopetukseen. Erityisopettaja vei Valtterille opiskelumateriaalia ja opetti häntä muutaman tunnin viikossa. Valtteri ei kuitenkaan sopeutunut kotona olemiseen, ja välit sijaisperheen kanssa tulehtuivat. Paikkakunnalla ei ollut muuta mielenterveyspalvelua kuin terveyskeskuspsykologi, mutta häntä Valtteri ei suostunut tapaamaan. Jo ennen syyslukukauden päättymistä sijaisperheen voimavarat alkoivat ehtyä. Kunnan opetustoimen ja sosiaalihuollon viranomaiset katsoivat, ettei Valtterilla ollut edellytyksiä jatkaa koulussa. Hänet sijoitettiin uudelleen, tällä kertaa eri paikkakunnalla sijaitsevaan koulukotiin.

Tämä vaihe Valtterin tarinassa nostaa esiin huostaanoton seurausten ennakoimisen tärkeyden ja myös koulun ja lastensuojelun sosiaalityön välisen yhteistyön merkityksen: ”--- on joskus vähän hämäävä näitä työnjaot että... kenelle nämä oikeasti kuuluu, niin tässä kohden mä mietin sitä sosiaalityön erityisyyttä... mihin me vastaamme siellä koulussa” (Ryhmähaastattelu, koulukuraattori, nainen 8).

Uuden perheen saaminen ja uuden koulun aloittaminen olivat rankkoja kokemuksia Valtterille. Sijoitusprosessissa ei kartoitettu uuden koulun resursseja vastaanottaa Valtteri osaksi kouluyhteisöä eikä sitä, millaisia ammatillisen tuen mahdollisuuksia Valtterin tukemiseksi olisi järjestettävissä.

--- aika hämmentäviä tilanteitakin tulee --- missä tapauksessa kukakin ottaa kopin... tuntuu olevan aika syvällä se ajatus siitä, että --- ne opettajat vastaa sitten niistä oppilaistaan... et on puhuttu siitä, että pitäis enemmän konsultoida ja olla sitä vuorovaikutusta meidän kanssa.

(Ryhmähaastattelu, koulukuraattori, nainen 9)

Yhteistyöllä ja avoimella keskustelulla. Etsimällä koulukohtaisia ratkaisuja, joissa huomioidaan yksilöllisesti oppilaiden tarpeet. (Ope 143)

Lastensuojelun sosiaalityöllä oli kiire varmistaa pojan fyysinen ja psyykinen turvallisuus. Huostaanotto kuitenkin muutti Valtterin elämän perustat ja tulevaisuuden näkymät (Laakso 2016). Tapausta jälkikäteen analysoitaessa on helppo todeta, että Valtterilla olisi ollut psykososiaalisen ja terapeuttisen tuen tarpeita jo aiemmin. Valtterin tilanteen kriisiytyttyä pienellä paikkakunnalla ei ollut juuri muuta tehtävissä kuin siirtää hänet toiseen ympäristöön.

Valtterin tapauksen toisin toimimisen mahdollisuudet

Yhdistämme nyt Valtterin tapauskuvaukseen koulun kaksi tukijärjestelmää ja kuvaamme toisin toimimisen mahdollisuuksia. Valtterin tapaus olisi vaatinut sekä sektorirajat ylittävää tiivistä yhteistyötä että sitä, että koulun toimijat ja sosiaalityöntekijät olisivat tunteneet lainsäädännölliset toimivaltuutensa ja käyttäneet niitä aktiivisesti. Jo alkuvaiheessa perheneuvolasta olisi voitu kertoa koululle, että käynnit ovat keskeytyneet, tai opettaja olisi voinut olla aloitteellinen perheen suuntaan. Valtterin tapauksessa opiskelua olisi voitu tukea tehostetun tuen avulla perusopetuslain 31a §:n 1. ja 2. momenttien mukaisesti jo varhain. Monialaisessa ryhmässä keskusteltaessa huoltajat, sosiaalityön ja koulun henkilökunta olisivat voineet löytää yhteisen suunnan Valtterin tukemiseen.

Valtterin huostaanottoon liittyviä muutoksia olisi voitu valmistella lastensuojelun ja koulun sosiaalityön sekä Valtterin vanhan ja uuden koulun kanssa. Oppilasrekisterin välttämättömiä tietoja olisi voitu antaa vanhempien kirjallisella luvalla tai ilman sitäkin perusopetuslain 40.2 §:n mukaisesti. Se olisi edellyttänyt koulun henkilökunnalta harkintaa siitä, mitä tällaiset tiedot voivat olla. Uusi koulutuksen järjestäjä olisi voinut pyytää koulukuraattorin tai koulupsykologin tietoja vetoamalla oppilas- ja opiskelijahuoltolain 23. §:ään, jonka mukaan opiskeluhuollosta vastaavalla viranomaisella on oikeus saada tiedot, jotka ovat välttämättömiä yksilökohtaisen opiskeluhuollon järjestämiseksi ja toteuttamiseksi. Tähän koulutuksen järjestäjä tarvitsee oppilaan taikka hänen huoltajansa tai laillisen edustajansa suostumuksen (Vehkamäki, Lahtinen & Tamminen-Dahlman 2013). Myös lastensuojelun asiakkuuteen liittyviä kirjauksia olisi voitu pyytää käyttöön perusopetuslain 41.4 §:n nojalla.

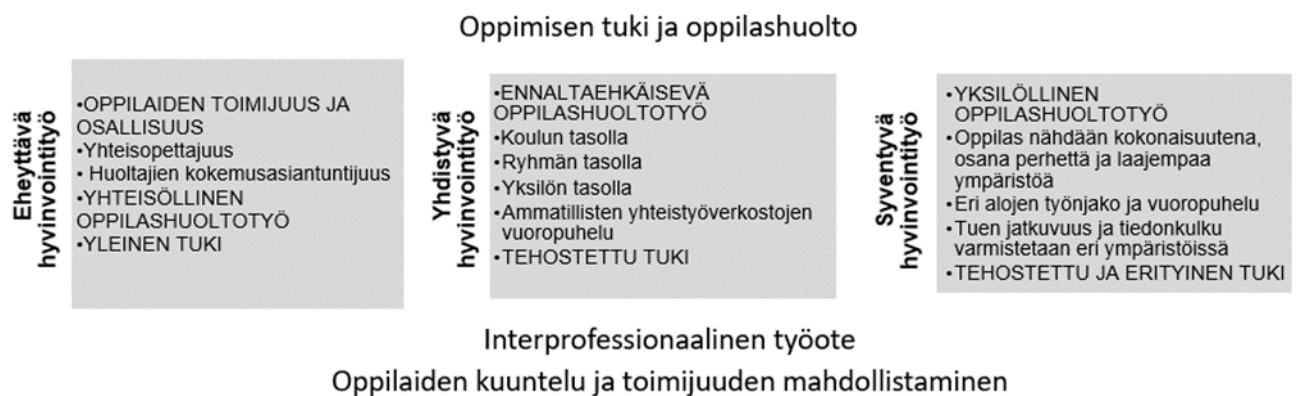
Myöhemmin Valtterin koulun vaihtoa olisi pitänyt tukea monin tavoin. Koulussa olisi voitu soveltaa perusopetuslain 18. §:n mukaisia erityisiä opiskelujärjestelyjä, joita voidaan tehdä, jos perusopetuksen oppimäärän suorittaminen on oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta tai jos se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä. Huostaanoton jälkeen Valtterin koulupäivä olisi voinut olla aluksi lyhyempi. Hän olisi voinut käydä tutustumassa kouluun muutaman viikon ajan joitakin tunteja päivässä tukihenkilön – koulunkäynninohjaajan, oman sosiaalityöntekijän tai sijaisvanhemman – kanssa. Osa opetuksesta olisi voitu järjestää yksilöllisenä opiskeluna esimerkiksi koulun erityisopettajan kanssa. Olisi voitu siirtyä myös erityiseen tukeen, jolloin laaditaan

perusopetuslain pykälien 17 ja 17a mukaisesti henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS.

Valtteriin tapauskuvaus tuo esiin monitasoisia abstrakteja ilmiöitä: sosiaalisten ongelmien tunnistamisen ja ratkaisemisen haasteellisuutta, ihmisten yksityisyyden ja yhteiskunnan puuttumisvelvoitteiden kohtaamisia sekä lastensuojelun interventioiden heijastumisia lasten ja koulun arkeen.

Johtopäätökset

Valtteriin tapauskuvaus havainnollistaa, miten hän päätyi oppimisen tuessa erityisen tuen portaalle ja oppilashuollossa yksilöllisten ja lastenhuollollisten toimenpiteiden piiriin. Olisiko Valtteriin elämänsuuntaa voinut kääntää hyvinvointia edistävillä ja ongelmia ennaltaehkäisevillä toimilla? Käsitteellistämme koulun kaksi tukijärjestelmää yhdeksi hyvinvointia tuottavaksi työksi, joka voisi mahdollistaa avun tarjoamisen ennaltaehkäisevästi ja ajoissa. Kuviossa 2 hahmotamme koulun hyvinvointityön toteuttamistapoja eri vaiheissa.



Kuvio 2 Koulun hyvinvointityön asteet

Käytämme tässä artikkelissa interprofessionaalisen työn käsitettä. Oppilaan kuuntelemisen ohella se on toinen hyvinvointityön toteuttamisen punaisista langoista. Tutkimuskirjallisuudessa moniammatillinen ja interprofessionaalinen työ erotetaan toisistaan. Moniammatillisessa työssä ammattilaiset jakavat työn eri osa-alueet keskenään, mutta eivät välttämättä toimi tiiviisti yhdessä. Sen sijaan interprofessionaalinen työ on ryhmän ja

yksilöiden välistä vuorovaikutusta. Siinä tiedostetaan eri ammattien rajapinnoilla toimimisen mukanaan tuomat jännitteet ja toisaalta sitoutuminen yhteiseen päämäärään sisällöistä neuvotellen ja niitä kehittäen (esim. Edwards 2012; Lakkala ym. 2017). Hyvinvointityön toteuttaminen vaatii siis interprofessionaalista otetta, joka edellyttää opettajien keskinäistä ja myös koulukuraattorien ja muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä. Hyvinvointityö uudistaa myös koulun johtajien ja sosiaalityön esimiesten roolia työntekijöiden ennaltaehkäisevän työn mahdollistajina, lainsäädännön tuntijoina ja työnjaon kehittäjinä. On huomattava, että hyvinvointityön arjessa tieto rakentuu prosessina ja jatkuvana tiedon luomisena, joten todellisuudessa tasot ovat toisiinsa limittyvä jatkumo.

Eheyttävä hyvinvointityö perustuu korkealaatuisen kouluyhteisön arjen edistämiseen (*promootio*). Koulun sosioemotionaalinen ilmapiiri huomioidaan jokapäiväisessä työssä.

Pedagogiikan ytimessä ovat opettajien sitoutuminen erilaisuutta arvostavaan työotteeseen, yhteistyö kollegojen kanssa yksin tekemisen sijaan ja joustavasti muuntuvat oppilaslähtöiset opetusjärjestelyt (Lakkala, Uusiautti & Määttä 2016). Onnistuneen inklusiivisen pedagogiikan ytimessä on interprofessionaalinen työote, oppilaiden kohtaaminen ja vuorovaikutus.

Eheyttävässä hyvinvointityössä hyödynnetään myös oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemusasiantuntijuutta. Vanhemmat arvostavat esimerkiksi sitä, että opettaja pyytää heiltä neuvoja lapsen pulmien ratkaisussa (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017). Myös yhteisölliset kouluhyvinvointia edistävät oppilas- ja opiskelijahuoltolain 3. ja 4. pykälien mukaiset toimintatavat ovat tälle tasolle sopivia varhaisen vaikuttamisen keinoja. Niitä ovat muun muassa kodin kanssa tehtävä yhteistyö siirtymävaiheissa, kuten koulun alkaessa, sekä oppilaiden kouluhyvinvointia ja keskinäisiä sosiaalisia suhteita edistävä luokkatyöskentely koulukuraattorin ja luokanopettajan yhteistyönä (Lakkala ym. 2017).

Yhdistyvässä hyvinvointityössä oppilaan hyvinvointia uhkaavat seikat tunnistetaan, ilmiöitä lähestytään ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön ja pedagogisen tuen avulla (*preventio*) sekä pidetään yllä jatkuvaa vuoropuhelua. Koulun tasolla rehtorin johtama koulukohtainen oppilashuoltoryhmä on oivallinen foorumi ennaltaehkäisevän oppilashuollon koordinointiin. Esimerkiksi luokkakohtaisten terveystarkastusten yhteenvedot ja opettajien haastattelut voidaan hyödyntää suunnittelussa. Eri alojen vuoropuhelulla, kuten yhteistyöllä erityisopettajan, koulukuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa, tuetaan oppilaan psyykkistä hyvinvointia. Ryhmätasolla edistetään oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä

ennaltaehkäisevällä että ongelmia ratkovalla tasolla. Koulukuraattorilla on valmiudet ryhmässä näkyviä ongelmien heikkojen signaalien tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen rakentavalla tavalla. Monissa kouluissa on käytössä myös kuntouttavia ryhmätoimintoja (Paananen, Heinonen, Knoll & Närhi 2011), jotka edistävät oppilaiden toiminnanohjausta, sosiaalisia taitoja ja moraalista päättelyä. Näiden kuntoutusmuotojen hyöty konkretisoituu kunnolla kuitenkin vasta, jos opettaja on tietoinen uusista toimintatavoista ja soveltaa niitä muussa luokkatyöskentelyssä.

Yksilötasolla vuoropuhelussa lasten ja perheiden kanssa opettajaa voivat auttaa dialogiset taidot ja tietous sosiaalisten ongelmien dynamiikasta. Opettajien sosioemotionaalisiin valmiuksiin olisikin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota (vrt. Virtanen 2013). On tärkeää, että opettaja tunnistaa oppilaan tai vanhempien mahdolliset puolustusmekanismit ja kohtaamisen herättämät tunteensa (Isokorpi 2008). Moniammatillinen yhteistyö antaa tukea ongelmatilanteisiin ja tarjoaa sellaisia välineitä varhaiseen vaikuttamiseen, joita ei pystytä yksin tuottamaan (Lämsä & Karhuniemi 2013).

Syventyvän hyvinvointityön toiminnot muotoutuvat yksilöllisesti (*interventio*), mutta keskeistä on eri ammattilaisten työnjaon onnistuminen. Syventyvä hyvinvointityö edellyttää, että ammattilaiset käyttävät omaa asiantuntijuuttaan avoimesti, toisten osaamiselle tilaa luoden ja siihen tukeutuen. Tällöin eri ammattilaisten interventiot voivat yhdistyä lapsen elämässä samansuuntaisiksi, hyvinvointia ja oppimista tukeviksi kokonaisvaltaisiksi ratkaisuuksi. (Laitinen ym. 2018; Edwards 2012.) Silloin lapsen ja perheen elämä ei pirstaloidu eri ”luukuilla” asioimiseksi. Yksilön vaikuttamismahdollisuuksia tarkastellaan siten, että oppilas nähdään osana perhettä ja laajempaa ympäristöä. Tuloksena ei välttämättä ole uuteen ympäristöön siirtäminen vaan vanhojen ympäristöjen muokkaus.

Pohdinta

Olemme artikkelissamme luonnostelleet uusia ratkaisuja esille nostamiimme ongelmiin opettajan ja koulukuraattorin työnkuvissa. Viimeaikaisessa lainsäädännössä korostetut tavoitteet ennaltaehkäisevästä ja yhteisöllisestä oppilashuoltotyöstä tarvitsevat toteutuakseen konkreettista. Yhteinen työn suunnittelu luo koulun johtamiseen organisatorisia ja ajankäytöllisiä haasteita. Koulun hyvinvointityötä olisi tarkasteltava kokonaisuutena, jossa tunnistetaan

monitoimijuuden tarve. Siinä yhdistyvät sekä ammattilaisten asiantuntijuus että oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemusasiantuntijuus (vrt. Turunen ym. 2014). Hyvinvointityön hahmottelu monitieteisen tarkastelun avulla on haastavaa, mutta se tuo myös lisäarvoa analyysille. Ilmiön laajuuden vuoksi olemme rajanneet tarkastelumme koulun keskeisten ammattilaisten yhteistyöhön. Tiedostamme, että tapauskuvaus perustuu näkökulmaan, jossa tulevat esiin ongelmien kärjistyminen ja yhteistyön puute, mikä ei huomioi monimuotoista todellisuutta. Tapauskuvauksen pohjana olleet aineistot ovat kuitenkin riittävän laajoja, jotta niistä voidaan löytää useita Valtterin kaltaisessa tapauksessa käytettäviä toimintatapoja.

Koulun hyvinvointityön problematiikka vaatii jatkotutkimuksia, joiden avulla voidaan kehittää esimerkiksi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen moniammatillista otetta, opettajien dialogisia taitoja ja eri tieteenalojen välistä yhteistyötä. Peruskoulun kahden tukijärjestelmän soveltamiseen liittyvää tutkimusta tarvitaan myös lisää. Teoreettisena jatkotutkimustarpeena näemme interprofessionaalisen yhteistyön käsitteellisen jäsentämisen.

Tutkimuksemme perusteella nostamme opettajilta vaadittavien taitojen kärkeen kyvyn luoda psykososiaalisia oppimisympäristöjä. Toimivat sosiaaliset suhteet ja hyvä itsetunto vahvistavat lasten hyvinvointia ja suojaavat stressiltä ja yksinäisyydeltä (Perälä ym. 2015), joten niiden mahdollistamiseen on käytettävä aikaa opetuksessa. Kunnioittavat ja välittävät suhteet edistävät myös oppimista (Kiuru ym. 2015). Toinen uudistusta vaativa seikka on opettajien, koulukuraattorien ja muun oppilashuoltohenkilöstön kyky tehdä yhteistyötä. Sosiaalityön ja opettajankoulutuksen akateeminen perusta antaa tuleville ammattilaisille pohjan tutkimuspohjaisen tiedon käyttämiseen (esim. Niemi 2012). Opinnoissa harjoiteltavien reflektiivisten taitojen fokus on suunnattava oman alan ammatillisen ydinosaamisen lisäksi interprofessionaalisen työotteen kehittämiseen. Jotta koulujen toimintakulttuuri voisi mahdollistaa uudenlaisen hyvinvointityön, koulun ammattilaisten on tunnistettava oma roolinsa moniammatillisen tiimin jäsenenä. Jotta tiimi menestyisi, sen jäsenten on osattava arvostaa toistensa työpanosta ja tasapainotettava ryhmän valtasuhteita (Edwards 2012). Opettajat edustavat kouluissa ammattilaisten enemmistöä, joten he voivat huomaamattaan ottaa eri prosessien suunnan määräämisen itsestään selvytenä (Lakkala ym. 2017). Koulukuraattorien on puolestaan kehitettävä omaa asiantuntijuuttaan avoimeen suuntaan ja tuotava rohkeasti esiin oma asiantuntijuutensa hyvinvoinnin rakentajana. Johtaminen on keskiössä saumattoman interprofessionaalisen hyvinvointityön mahdollistamisessa. (Laitinen ym. 2018.) Näemme myös oikeudellisen säätelyn aseman hyvinvointityössä tärkeäksi, koska

se määrittää kaikkia hyvinvointityön muotoja. Eri alojen toimijoiden on tunnettava toimintaa ohjaavat normit (Kauppi ym. 2017). Tulevaisuudessa normistoa on kehitettävä interprofessionaalisuuden mahdollistavaan suuntaan.

Lähteet

Anderson, E. M. 2013. Preparing the next generation of early childhood teachers: The emerging role of interprofessional education and collaboration in teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 34 (1), 23–35.

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.

Edwards, A. 2012. The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction* 1 (1), 22–32.

Edwards, A., Lunt, I. & Stamou, E. 2010. Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal* 36 (1), 27–45.

Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children* 78 (3), 263–279.

Halme, N., Vuorisalmi, M. & Perälä, M-L. 2014. Tuki, osallisuus ja yhteistoiminta lasten ja perheiden palveluissa: Työntekijöiden näkökulma. Raportti 4/2014. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56.

Hughes, R. & Huby, M. 2004. The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review* 11 (1), 36–51.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.

Isokorpi, T. 2008. Napit vastakkain: Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kanste, O., Halme, H. & Perälä, M-L. 2016. Viidesluokkalaisten oppilaiden vanhempien näkemyksiä hyvinvoinnista, palveluista ja kouluyhteisöstä. Raportti 1/2016. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Kauppi, A., Laitinen, M., Lakkala, S. & Turunen, T. 2017. Asiakastiedot ja niiden käyttö sosiaalihuollon ja perusopetuksen yhteistyössä. *Oikeus* 46 (1), 56–77.

Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus A-M. & Nurmi, J-E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology* 51 (4), 434–446.

Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 129.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.

Laakso, R. 2016. Huostaanotto ja muutokset lasten elämässä. Teoksessa R. Enroos, T. Heino & T. Pösö (toim.) *Huostaanotto – Lastensuojelun vaativin tehtävä*. Tampere: Vastapaino, 157–187.

Laatikainen, T., Mäki, P. & Kaikkonen, R. 2013. Terveys- ja hyvinvointierojen syntyminen alkaa jo lapsuudessa – tuloksia Lasten terveysseurantatutkimuksesta. Teoksessa M. Pelkonen, T. Hakulinen-Viitanen, M. Hietanen-Peltola & T. Puumalainen (toim.) *Hyvinvointia useammille – Lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:36*, 24–30.

Laitinen, M. 2004. Häväistyt ruumiit, rikotut mielet: Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä. Tampere: Vastapaino.

Laitinen, M. Kemppainen, T., Lakkala, S., Kauppi, A., Veikanmaa, S., Välimaa, M. & Turunen, T. 2018. Sosiaalityön interprofessionaalinen asiantuntijuus – tapausesimerkkinä koulun sosiaalityö. Teoksessa T. Juvonen, J. Lindh, A. Pohjola & M. Romakkaniemi. (toim.) *Sosiaalityön muuttuva asiantuntijuus. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2018*. Tallinna: UniPress, 154–181.

Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. 2017. The Finnish school case. Teoksessa A. Galkiené (toim.) *Inclusion in socio-educational frames: Inclusive school cases in four European countries*. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 267–309.

Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U. & Autti, H. 2017. Learning inter-professional teamwork during university studies: A case study of student-teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy* 43 (4), 414–426.

Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2016. How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56.

Lastensuojelulaki 2017. 417/13.4.2007

Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–180.

Niemi, H. 2012. The societal factors contributing to education and schooling in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense, 19–38.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013

Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. *Maltili: Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus*. Kummi 8. Jyväskylä, Helsinki: Niilo Mäki Instituutti ja Suomen CP-liitto.

Pelkonen, M., Hakulinen-Viitanen, T., Hietanen-Peltola, M. & Puumalainen, T. (toim.) 2013. *Hyvinvointia useammille – Lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön raportteja ja muistioita 2013:36*.

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

Perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.

Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. *Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen*. Opas 36. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Rose, J. & Norwich, B. 2014. Collective commitment and collective efficacy: A theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education* 44 (1), 59–74.

Sen, A. 2009. *The idea of justice*. London: Penguin.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 364.

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

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.

Spratt, J. 2017. *Wellbeing, equity and education: A critical analysis of policy discourses of wellbeing in schools*. Inclusive Learning and Educational Equity 1. Cham: Springer.

Terveydenhuoltolaki 2010. 1326/30.12.2010.

Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. 2014. Monitoimijuusmalli – Kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopiston harjoittelukoulu ja Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta, sosiaalityön koulutusohjelma, 35–48.

Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Tamminen-Dahlman, A. 2013. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa: Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön. Oppaat ja käsikirjat 2013:7. Helsinki: Opetushallitus.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1301.

White, J. 2011. Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling. Abingdon: Routledge.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet: Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Acta Universitatis Ouluensis E 47.

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 105.

Saapunut toimitukseen 30.1.2018

Hyväksytty julkaistavaksi 4.12.2018