



# ”Kiitos, että luotat.” Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö kouluvalmentajan työstä

Tiia Virtanen

2024 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**”Kiitos, että luotat.”**

**Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö kouluvalmentajan työstä**

Tiia Virtanen  
Sosionomikoulutus  
Opinnäytetyö  
Syyskuu, 2024

Tiia Virtanen

**”Kiitos, että luotat.” Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö kouluvalmentajan työstä**

Vuosi

2024

Sivumäärä

65

Tämän päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata kouluvalmentajan työtehtäviä perusopetuksessa yläkoulussa sekä tuoda esiin niiden monimuotoisuutta ja työn asemaa koulu yhteisössä. Tavoitteenani oman ammatillisen kehittymisen ja kasvun lisäksi oli kehittää kouluvalmentajan työnkuvaa osana opiskeluhoollon kokonaisuutta. Tärkeänä näkökulmana oli yhteisöllinen työskentely. Toteutin opinnäytetyön Tervakosken yhteiskoulussa työssäni koulu- ja voimavaravalmentajana.

Opinnäytetyössä hyödynsin monialaisesti yhteisöllisen työskentelyn tietoperustaa, jota sovitin aktiivisesti kouluympäristön toimintamahdollisuuksiin. Teoreettisessa viitekehityksessä painotettiin yhteisöt ja yhteisöissä tehtävä työ. Koulukontekstissa tietoperustaan yhdistyivät sosiaalisen ja kasvatuksellisen toiminnan sekä kouluun kiinnittymisen ja osallisuuden näkökulmat. Raportoin työtäni suunnitelmavaiheessa muodostamieni tavoitteiden pohjalta viikoittain etenevänä prosessina kahdeksan viikon ajanjaksolla. Päiväkirjaraportointivaiheen rungon muodostivat päivittäiset kirjaukset ja viikkoanalyysit, jotka veivät opinnäytetyöprosessia eteenpäin.

Opinnäytetyö osoitti, että kouluvalmentajan työtehtävät ovat osa ennaltaehkäisevää työtä kouluympäristössä, jossa työntekijän oma osaaminen ja ammatillinen työtehtävä korostuvat. Työn ydin on yhteisöllinen työ, joka tukee osaltaan opetuksen järjestäjän ja koulun velvollisuuksia. Opinnäytetyötä voi hyödyntää paikallisesti toimeksiantajan ja koulu yhteisön tasolla, sillä se osoitti kouluvalmentajan työtehtävien mahdollisuudet sekä niiden luontevan sijoittumisen osana opiskeluhoollon. Näin kouluvalmentajatyön kiinnittämistä osaksi yhteisöllisen työn rakenteita voidaan pitää perusteltuna. Lisäksi se voi olla merkityksellistä työn tuloksellisuuden ja jatkuvuuden kannalta. Tietoja voidaan hyödyntää myös laajemmin kouluvalmentajan työtä kehitettäessä, sillä opinnäytetyö sisältää vahvan toimivien työskentelytapojen analysoimisen näkökulman.

Tiia Virtanen

**"Thank you for trusting." Diary thesis on the profession of a school coach**

Year

2024

Pages

65

---

The purpose of this diary thesis was to describe the assignments of a school coach in basic education in the upper comprehensive school and to present their diversity and the position of the job in the school community. My goal, in addition to my own professional development and growth, was to develop the job description of a school coach as a part of the student welfare. Community work was an important perspective. I worked with the thesis at Tervakoski yhteiskoulu in my job as a school and resource coach.

In the thesis I used the knowledge base of multidisciplinary community work, which I actively adapted to the operational possibilities of the school environment. The theoretical framework emphasized communities and the work there. In the school context the knowledge base combined the perspectives of social and educational activities as well as school attachment and participation. I reported my work based on the goals I formed during the planning phase as a weekly progressing process over an eight-week period. The basis of the diary were the daily entries and weekly analyses, which took the thesis process forward.

The thesis showed that the assignments of a school coach are a part of preventive work in a school environment, where the employee's own competence and professional approach are emphasized. The core of the work is community work, which for its part supports the responsibilities of the education organizer and the school. The information of the thesis can be locally used by the commissioner and by the school community in general, as it showed the possibilities of the school coach's work and the natural placement of the work as a part of student welfare. In this way, attaching the work of school coaches, as a part of the structures of community work in schools, can be seen as justified. In addition, it can be relevant for the effectiveness and the continuity of the work. The information can also be used more widely when developing the work of school coaches, because the thesis includes a strong perspective analysis of effective working ways.

Keywords: school coach, school community, student welfare, community work

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Nykytilan analyysi .....	12
2.1	Nykyinen työ ja osaaminen .....	13
2.2	Sidosryhmät .....	15
2.3	Vuorovaikutustaidot .....	16
2.4	Kehittäminen .....	17
2.5	Opinnäytetyön tavoitteet .....	18
3	Päiväkirja.....	18
3.1	Kouluun kiinnittyminen.....	20
3.2	Sosiaalinen toiminta .....	24
3.3	Ennaltaehkäisevä työ .....	27
3.4	Lainsäädännön näkökulmat .....	31
3.5	Positiivinen kasvatus.....	37
3.6	Osallisuus.....	42
3.7	Kasvatuksellinen toiminta.....	48
3.8	Yhteisökasvatuksellinen työote .....	54
4	Yhteenveto ja pohdinta .....	59
	Lähteet.....	62
	Kuviot .....	65

## 1 Johdanto

Tämän päiväkirjamuotoisen opinnäytetyön aiheena on kouluvalmentajatyö. Opinnäytetyöni tarkoituksena on kuvata kouluvalmentajan työtehtäviä sekä tuoda esiin niiden monimuotoisuutta ja työn asemaa perusopetuksessa yläkoulussa. Tavoitteenani oman ammatillisen kehittymisen ja kasvun lisäksi on kehittää kouluvalmentajan työnkuvaa osana opiskeluhuollon kokonaisuutta analysoimalla työn toimivia työskentelytapoja erityisesti yhteisöllisen työskentelyn näkökulmasta. Toteutan opinnäytetyöni perusopetuksessa, Tervakosken yhteiskoulussa.

Opinnäytetyöni koostuu neljästä luvusta. Ensimmäisessä luvussa kuvaan opinnäytetyön taustaa, esittelen työ- ja toimintaympäristön sekä käyttämäni tutkimusmenetelmän eli autoetnografian. Tämän jälkeen keskityn opinnäytetyössä käyttämäni tietoperustaan: keskeisiin ammattikäsitteisiin sekä sisältöihin, jotka osaltaan jäsentävät työtehtävässä tarvittavaa osaamista. Luku 2 on opinnäytetyöni lähtökohta, sillä se kuvaa nykytilannetta työssä - sisältäen työtehtävien ja vastualueiden sekä oman osaamiseni tämänhetkisen analysoimisen työssä tarvittavan osaamisen näkökulmasta. Lisäksi esittelen työhön liittyvät sidosryhmät sekä tarkastelen omia vuorovaikutustaitojani. Luvun lopussa nostan vielä esiin työtehtävien kehittämisen näkökulman sekä opinnäytetyön tavoitteet. Luvussa 3 on päiväkirjaraportointini vuoro. Viimeisessä luvussa pohdin raportointivaiheittani sekä tuon yhteen oppimaani sen aikana. Palaan lukuun 2 ja peilaan toteutunutta kehitystä alussa analysoimaani nykytilanteeseen. Tuon esiin ennen kaikkea sitä, miten olen kehittynyt tämän prosessin aikana. Toivon, että opinnäytetyö pääsee tavoitteidensa lisäksi myös siihen, että se tarjoaa rehellisesti ja tuoreiden näkökulmien avulla helpommin hahmottuvan sekä jäsentävän näkymän kouluvalmentajatyöstä osana opiskeluyhteisöjä, jolloin tietoja voidaan hyödyntää toimeksiantajan lisäksi myös laajemmin kouluvalmentajan työnkuvaa kehitettäessä.

### Opinnäytetyön tausta

Päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö sai alkunsa sosionomiopinnoistani sekä yhteisöllisen opiskeluhuollon valtionavustuksesta, jotka yhdessä mahdollistivat koulu- ja voimavaravalmentajatyön aloittamisen. Opinnäytetyön tullessa ajankohtaiseksi ajatus päiväkirjamuotoisesta opinnäytetyöstä oli itselleni vieras. Minulla oli kuitenkin vahva halu tehdä opinnäytetyö osana omaa työtäni. Tarkastellessani ja pohtiessani eri vaihtoehtoja päiväkirjaan perustuva tutkimus alkoi muodostua yhä läheisemmäksi sekä luontevaksi menetelmäksi ennen kaikkea oman ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, sillä minulla on pitkä työkokemus kouluympäristössä työskentelystä. Lisäksi perusteluni valinnalleni on se, että työskentelen oman ammattialueeni tehtävissä, johon liittyy uuden työnkuvan kehittämistä.

Ajattelen, että opinnäytetyö oli tärkeä toteuttaa, sillä kokemukseni yläkoulumaailmasta osoittaa, että lasten ja nuorten monimuotoisen tuen tarve on koulussa näkyvää. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) Sitouttavan koulu yhteistyön arvioinnissa tuotiin myös esiin, että useampi kuin joka kymmenes oppilas on heikosti kiinnittynyt kouluun. Tuen tarve näkyy myös koulupoissaolojen lisääntymisenä. Lisäksi arvioinnissa tunnistettiin aikuisen merkittävä rooli poissaolojen ehkäisyssä, niiden seuraamisessa sekä varhaisessa puuttumisessa. (Markkanen & Pusa 2023, 5-20.)

On selvää, että hyvinvoiva opiskeluyhteisö sekä terveellinen ja turvallinen opiskelu ympäristö ovat lasten ja nuorten hyvinvoinnin edellytyksiä. Näin kouluissa tehtävälle sosiaalityön kehittämiselle olisi käytännössä selkeä mahdollisuus sekä tarve. Olen sitä mieltä, että opinnäytetyön tuloksia voisi hyödyntää niin paikallisesti kuin laajemminkin, sillä sosiaalityön rooli koulumaailmassa erityisesti yhteisöllisen työskentelyn näkökulmasta voi käytännön tasolla olla vielä jäsentymätön. Tähän pohdin vaikuttavan vahvasti myös koulujen omat käytänteet sekä opiskelu huollon resurssit. Karvin raportissa vahvistetaan, että kouluvalmentajien työn tuloksellisuuden kannalta merkityksellistä on työn kiinnittäminen osaksi yhteisöllisen työn rakenteita koulussa sekä yhteisössä käytävä yhteinen keskustelu työn tavoitteista, työmuodoista sekä eri toimijoiden välisen yhteistyön käytännöistä (Markkanen & Pusa 2023, 5). Näin myös työn tuloksellisuuden tarkastelu toimii opinnäytetyöni perusteluna.

Toimeksiantaja sekä työ- ja toimintaympäristö

Toteutan opinnäytetyöni perusopetuksessa, Tervakosken yhteiskoulussa. Tervakosken yhteiskoulu sijaitsee Janakkalan kunnassa Tervakosken taajamassa. Janakkalan kunnan joustavan perusopetuksen luokka (jopo), kuntouttava luokka sekä Janakkalan lukion Tervakosken toimipiste sijaitsevat samassa rakennuksessa. Yhteiskoulussa on noin 250 oppilasta vuosiluokilta 7-9 ja henkilökuntaa noin 30.

Perusopetus on yleissivistävää koulutusta, ja sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. Yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta tavoitteena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Kulttuuritehtävän näkökulmasta tavoitteena voidaan nähdä monipuolisen kulttuurisen osaamisen edistäminen ja kulttuuriperinnön arvostaminen sekä oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisen tukeminen. Tulevaisuustehtävän näkökulmasta tavoitteena on oppia kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. (Opetushallitus 2024a.)

## Autoetnografia

Autoetnografialla tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa. Se on tutkimusote, joka perustuu tutkijaan itseensä: omien henkilökohtaisten kokemusten tarkastelu yhdistyy osaksi jotakin tiettyä organisatorista, sosiaalista ja kulttuurista yhteisöä. Autoetnografisessa tutkimusotteessa tutkija kuvaa ja analysoi huolellisesti sekä johdonmukaisesti omia kokemuksiaan tietyn yhteisön ilmiöiden ymmärtämiseksi. Autoetnografiaa kuvataankin niin tutkimuksen tekemisen prosessiksi kuin sen lopputulokseksi. Ja kuten Kiriakos ja Tienari (2020, 664) luonnehtivat tutkijan roolia: ”autoetnografian kirjoittaja on sekä tutkija että tutkimuksen kohde”.

Kiriakos ja Tienari (2020, 662-664) eivät kuitenkaan pidä tutkimusotetta helppona, sillä tutkijan erityinen rohkeus sekä kyky tarkastella omia oletuksiaan ja valintojaan osana tiedon tuottamisen prosessia ovat autoetnografiassa erityisen tärkeässä osassa. He tuovat myös esiin, että vaikka tutkijan tarkoitus on tuottaa merkityksellistä ja helposti lähestyttävää tutkimustietoa, työ ei välttämättä tavoita sisällöllisesti kaikkia. Tutkimusotteen potentiaalista saa mielestäni kuitenkin helposti kiinni, sillä kuten Kiriakos ja Tienari vahvistavat, autoetnografia on mahdollista kertoa siitä, mistä ei yleensä tai niin helposti puhuta. Heidän mukaansa tutkimusote asettaa jo itsessään kyseenalaiseksi tieteelliseen tutkimukseen liittyviä käsityksiä, sillä autoetnografiassa kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen ovat tutkimuksen keskeisessä osassa.

Kiriakosin ja Tienarin (2020, 664-665) tulkinta autoetnografisesta tutkimuksesta ”matkana” tuo esiin tutkimusotteen mahdollisuudet tutkijan omien, henkilökohtaisten kokemusten toimiessa matkalippuina. He myös tarkentavat, että tutkijan itsensä ja hänen omien kokemustensa systemaattinen tarkastelu auttaa ymmärtämään ennen kaikkea yhteisöä, jossa tutkija toimii. Tavoite vaatii kuitenkin toteutuakseen autoetnografian tärkeitä reunaehtoja. Ensimmäisenä on tärkeää, että sosiaalisen maailman monitulkintaisuus tunnustetaan. Tällä tarkoitetaan, ettei ole olemassa totuuksia, jotka käsittäisivät kaiken. On myös tärkeää muistaa, ettei tutkimus nosta tekijäänsä esiin ilman perusteluja, eikä se aseta muita yksiselitteisiin asemiin tai rooleihin. Lisäksi autoetnografisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset ovat merkityksellisessä osassa.

## Yhteisön ja yhteisöllisyyden määrittelyä

Vakiintuneimman määrittelytavan mukaan yhteisö kuvataan ihmisten yhteenliittymänä, jota määrittää jokin yhteinen, yhdistävä asia ja siitä syntyvä yhteenkuuluvuuden tunne (Nivala & Ryyänen 2024, 150-151). Perinteisesti yhteisö on ajateltu ja määritelty muodostuvan tietyllä rajatulla alueella. Nivala ja Ryyänen tuovat kuitenkin esiin, ettei paikka ole yhteisön tärkein määrittelyperusta: alueellinen läheisyys ei yksinään riitä.

Myös Ranta-Tyrkkö ja Roivainen (2017, 7) toteavat yhteisön konkreettisen määrittelyn haastavaksi, sillä sen perustana voi olla erilaisia asioita, jolloin yhteisöjä voidaan luokitella niiden tavoitteiden ja vuorovaikutuksen luonteen mukaan. Yhteisö voidaankin määritellä myös muodollisen tai institutionaalisen yhteisyyden perusteella (Nivala & Rynnänen 2019, 130). Tällöin yhteisöön kuuluvat automaattisesti kaikki, joilla on muodollinen asema jonkin institutionaalisen kokonaisuuden jäsenenä - riippumatta siitä, osallistuvatko jäsenet yhteisönsä toimintaan tai kokevatko he kuuluvansa siihen. Nivala ja Rynnänen nostavatkin esiin yhteisön erottelun sen merkityksen tunnistamisessa: yhteisö ei itsessään tarkoita yhteenkuuluvuuden tunteen kokemista, vaikka mielikuvaa jollain tapaa ihanteellisena pidettäisiinkin. Määrittelyn monimuotoisuudesta kertoo myös osaltaan se, että ihmiset voivat kuulua yhtä aikaa eri yhteisöihin ja jäsenyys niissä voi olla satunnaista (Kananoja & Karjalainen 2016, 424-426). Kananoja ja Karjalainen tuovat myös esiin näkemyksen yhteisöjen näkymättömyydestä sekä niiden jatkuvan muuntumisen luonteesta. Tästä huolimatta he painottavat, että yhteisöjä pidetään edelleen hyvin tärkeinä: ne toimivat rakennuspuina hyvälle elämälle. Lisäksi niiden painoarvoa lisää se, että viimeaikaisiin hyvinvoinnin määrittelyihin liitetään olennaisena osana eheät, sosiaalisia suhteita luovat sekä ylläpitävät yhteisöt.

Kananojan ja Karjalaisen (2016, 425) mukaan yhteisöllisyys liittyy yhä useammin yhteenkuuluvuuteen ja viestintään, eikä niinkään institutionaalisiin tiloihin tai kulttuurisiin rakenteisiin, kuten perheeseen, sukulaisuuteen tai luokka-asemaan. Tämän vahvistavat myös Nivala ja Rynnänen (2019, 204), jotka tulkitsevat yhteisöllisyyden yhteisöjen vuorovaikutuksen sekä niiden toiminnan jokaisen jäsenensä kasvua tukevana yhteiselämän ympäristönä. Lisäksi yhteisöllisyys ymmärretään itsessään kasvatuksellisen työn tavoitteeksi, jolloin pohdin yhteisöllisyyden tarkastelussa olevan kyse myös kestävästä elämästä (Rynnänen 2017, 131).

Määrittelyihin perehdyttyäni niiden tarkastelu ei ole sosiaalityön kannalta täysin kiistaton. Tällä tarkoitan sitä, että kuten yhteisöjen, myös yhteisöllisyyden merkitys sosiaalityölle on ollut kautta historian hyvin suuri. Kuitenkin yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä - tai niiden puutetta on myös kritisoitu. Tästä esimerkkinä rikollisjärjestöt ja uskonnolliset ääriliikkeet (Nivala & Rynnänen (2019, 132). Näkemystä yhteisöjen ja yhteisöllisyyden määrittelyn haasteellisuudesta puoltaa Rynnänen (2017, 131-133) myös omassa artikkelissaan, jossa hän toteaa yhteisökasvatuksen määrittelyn selkiytymättömyyden johtuvan moninaisista historiallisista juurista, joista on muodostunut erilaisten lähestymistapojen, käytäntöjen, toimintamuotojen sekä tavoitteiden verkosto. Pohdinkin, mikä olisi ”se oikea” tapa tarkastella yhteisöllisyyttä. Olisiko se yhteisökasvatuksen näkökulmasta, koska yhdistän suuntauksen tavoitteelliseksi ja läheiseksi oman ammatillisen kehittymiseni kannalta? Vai olisiko enemmän perusteltua tarkastella yhteisöllisyyttä sen perinteisten käsitysten mukaan, sillä kieltämättä Rynnänen kuvaukset yhteisöistä ”ihmisten yhteenliittyminä, jotka tietty paikka tai ympäristö, samankaltainen elämäntilanne tai yhteiset intressit ovat tuoneet yhteen ja näin synnyttäneet yhteenkuuluvuuden tunteen” olisivat lähempänä todellisuutta koulumaailmassa.

Ryynänen (2017, 131) tuo myös esiin näkemyksen, jonka mukaan aidon yhteisön edellyttämä tietynlaisen vuorovaikutuksen ja toisten ihmisten kohtaamisen tapa ja laatu on esimerkki ”vaativasta” yhteisömäärittelystä. Pohdinkin, onko tämä vastavuoroisten suhteiden ja aivan erityisellä tavalla toisten ihmisten kohtaaminen ihannekuva vai aito ja realistinen tavoite, kun puhutaan koulumaailmasta.

#### Yhteisökasvatus

Ryynänen (2017, 131-132) vastaa pohdintaani filosofi Martin Buberin näkemyksen mukaan: ”yhteisöjen ja yhteisöllisyyden rakentaminen ja rakentuminen suorastaan vaatii tuekseen kasvatusta - mutta ei minkäläistä kasvatusta tahansa”. Puhutaan siis yhteisöissä tapahtuvasta yhteisökasvatuksesta. Ryynäsen mukaan siinä on kyse ”yhteisöissä toimimisen kasvatuksellisen, kasvua tukevan ja inhimilliselle toiminnalle ihanteellisen ominaisuuden tunnistamisesta sekä tämän ominaisuuden systemaattista ja tavoitteellista valjastamista yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamiseksi sekä yhteisen toiminnan innoittajaksi”. Näkökulma pitää siis sisällään kaksisuuntaisen ajatuksen, jossa yhteisön olemassaolo edellyttää kasvua yhteisöllisyyteen ja kasvu yhteisöllisyyteen edellyttää yhteisöä.

Yhteisökasvatuksen keskeisintä toimintakenttää on ihmisten kohtaaminen heidän omissa arkipäivänsä konteksteissa ja ympäristöissä (Ryynänen 2017, 132). Yhteisökasvatuksellisella otteella pyritään vahvistamaan ihmisten yhteisöllistä toimintakykyä ja sitä kautta edistämään yhteisöjen ja yhteisöllistä toimintaa. Tässä pohdin heti kouluvalmentajatyön mahdollisuuksia. Ryynänen vahvistaa ajatukseni, sillä hänen mukaansa yhteisökasvatuksellisella otteella olisi paikkansa kouluissa. Hän nostaa myös esiin yhteisökasvatuksen tietynlaisen ristiriidan suhteessa koulun perinteisiin kasvattajakeskeisiin käytäntöihin. Tätä jäin myös itse pohtimaan käytännön työn näkökulmasta: perinteisten koulun toimintojen ”vastavoimaksi” kuvattuna yhteisökasvatus ei luo heti kuvaa yhteisestä tavasta toimia, vaan enemmänkin vastakkainasettelusta. Pohdintaani tukee Ryynäsen toteamus yhteisökasvatuksen ominaisuuden rajaamisen ja täsmentämisen haastavuudesta. Hän kuitenkin jatkaa, että ”vastavoimaluonteen” voi ymmärtää muodollisen kasvatuksen yleisiä käytäntöjä kokonaisvaltaisemmaksi sekä ihmis- ja arkilähtöisemmäksi työotteeksi. Näin ajateltuna se mielestäni asettuisi koulutyöhön myös paremmin. Pohdin työotteen voivan riippua myös tilanteesta sekä työn toimintaorientaatiosta. Yhtä kaikki ajattelen, että kyse on tällöin myös kasvatuksesta, mutta huomionarvoista olisi, että työote ei tukisi itsessään vain oppilaita, vaan myös koko koulu yhteisöä. Tällä tarkoitan sitä, ettei mikään kasvatuksellinen työote ”kasvattaisi” ristiriidassa tai vastakkain koulutyön kanssa, vaan kulkisi sen kanssa enemmänkin rinnakkain.

Koulumaailman näkökulmasta nostan myös Ryynäsen (2017, 134) tunnistaman yhteisöjen ja yhteisöllisyyden itseisarvon, jolla hän tarkoittaa, että ne ovat itsessään tärkeitä ja merkityksellisiä. Ne eivät toimi kuitenkaan välineenä jonkin muun päämäärän, esimerkiksi

yhteisöllisyyden saavuttamiseksi. Ryyänen tuo myös esiin mielenkiintoisen näkemyksen yhteisöjen itseisarvon tunnistamisessa: yhteisö tulee ymmärtää kasvun ja oppimisen ympäristöksi. Tämä on hänen mukaansa tärkeä huomio yhteisön kasvatuksellisen potentiaalin tunnistamisessa. On siis tärkeää tiedostaa ja tunnistaa, miten itse yhteisö tai yhteisön tukemisen kasvatukselliset keinot ja tämän tukemisen tavoitteet ymmärretään. Tähän liittyen Ryyänen kuvaakin esimerkillään, mitä eroa on yhteisön kasvattamisella ja yhteisönä kasvamisen välillä: ”Yhteisön kasvattamisesta on kyse silloin, kun kasvatukselliset keinot ja tavoitteet määritellään yhteisön ulkopuolella ja niitä saavutaan asiantuntijan roolissa vain toteuttamaan. Yhteisönä kasvaminen on puolestaan yhteistoiminnallinen prosessi, jossa yhteisö itse on lähtökohta. Kasvattajat toimivat lähinnä tukena ja innostajina.” Näkemyserot eroavat määritelmänsä lisäksi myös tavoitteiltaan: yhteisön kasvattamisella toteutetaan yhteiskunnallisen järjestelmän tavoitteita ja pyritään vaikuttamaan eriarvoisuuden seurauksiin - niiden syiden sijaan. Yhteisönä kasvamisessa tavoitteena on tukea yhteisön omien voimavarojen tunnistamista ja käyttöönottoa sekä yhteistä tekemistä. Lisäksi siihen yhdistyy keskeisesti yhteiskunnallisen tilanteen yhdessä tarkastelu ja näin myös oman elämän ymmärtäminen osana yhteiskuntaa. Koulumaailman näkökulmasta nämä keskeiset tekijät ovat tuttuja myös opetussuunnitelman perusteista. Kouluvalmentajatyön käytännön näkökulmasta pohdin vielä koulu-yhteisöjen itseisarvoa - voisiko siis niiden kasvatuksellisen potentiaalin tunnistaminen riittää yhteisökasvatuksellisen työtteen käyttöön kouluissa? Tai voisiko yhteisökasvatuksella vaikuttaa esimerkiksi kasvuympäristön ilmapiiriin? Lisäksi en voi olla pohtimatta sitä, olisiko kouluissa tehävällä työllä vaikutusta myös siihen, kuinka luotamme koko yhteiskuntaan.

#### Yhteisöllinen opiskeluhoolto

Kouluvalmentaja on opetuksen järjestäjän palkkaamaa muuta henkilöstöä (Perusopetuslaki 628/1998). Työ sijoittuu osaksi yhteisöllistä opiskeluhooltoa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Opiskeluhooltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoollona. Yhteisöllisellä opiskeluhoollolla tarkoitetaan koulun tai oppilaitoksen toimintakulttuuria ja toimia, jotka edistävät opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Lisäksi sillä edistetään oppilaitosympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä, ja se kuuluu kaikille oppilaille ja kaikille työntekijöille.

Yhteisöllinen opiskeluhoolto on suunnitelmallista ja tavoitteellista työtä koulun arjessa ehkäisevän yhteisöllisen työn ollessa opiskeluhoollon ensisijainen työmuoto, jota toteuttavat kaikki koulun toimijat. Keskeistä on monitoimijuus: oppilaiden ja vanhempien osallisuus sekä yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteisöllistä opiskeluhooltoa toteutetaan koulu- tai oppilaitoskohtaisen opiskeluhooltosuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2024b.)

## Kouluun kiinnittyminen

Yhteenliittymistä koulu yhteisössä tehtävän kasvatustyön kokonaisuuteen kuvaa vastavuoroinen suhde oppilaan ja koulun välillä – puhutaan kouluun kiinnittymisestä, jolla tarkoitetaan oppilaan suhdetta koulunkäyntiin ja opiskeluun (Markkanen & Pusa 2023, 25). Käsitteellä kuvataan oppilaan ja hänen kouluympäristönsä välistä vuorovaikutussuhdetta. Kouluun kiinnittymisen on todettu vaikuttavan muun muassa oppimiseen sitä edistäen ja poissaoloihin niitä ennaltaehkäisten. Markkanen ja Pusa kuvaavatkin käsitteen ennaltaehkäisevää luonnetta Virtasen (2016) sanoin: ”Kouluun kiinnittymiseen liittyviä mekanismeja kuvaamalla pyritään ymmärtämään säännöllisen koulunkäynnin ja koulussa menestymisen edellytyksiä.”.

Teoreettisesti oppilaan kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen käsite, joka syntyy kolmen eri ulottuvuuden kautta: tunneperäisen, toiminnallisen ja tiedollisen (Wang ym. 2011, Markkasen ja Pusan 2023, 25-29 mukaan). Tunneperäisellä kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan kouluun liittyviä tunteita, joita ovat muun muassa kouluun kuulumisen tunteet, mielenkiinto opiskeltavia asioita kohtaan sekä opiskelun ilo ja into. Toiminnallisella kiinnittymisellä puolestaan viitataan oppilaan näkyvään toimintaan. Sitä ilmentää oppilaan osallistuminen koulun toimintaan, oppitunneille tuleminen, käyttäytyminen ja läsnäolo koulussa. Tähän kiinnittymisen ulottuvuuteen liitän ennen kaikkea kouluvalmentajatyön saatavilla olevan, ennaltaehkäisevän luonteen. Kolmas kiinnittymisen ulottuvuus, kognitiivinen kiinnittyminen, kattaa koulunkäynnin arvostamisen, itsesäätelyn sekä opiskelustrategiat. Kouluun kiinnittyminen sijoittuu käsitteenä koulu- ja voimavaravalmentajan työn tavoitteiden ytimeen. Tästä syystä paneudun käsitteeseen syvemmin heti ensimmäisellä raportointiviikollani. Lisäksi yhdistän sen läheiseksi yhteisökasvatuksellisen työtteen kanssa, sillä molemmissa voidaan nähdä tavoite vahvistaa yksilöiden toimintakykyä ja sitä kautta edistää yhteisöjen ja yhteisöllistä toimintaa (Ryynänen 2017, 132).

## 2 Nykytilan analyysi

Tässä luvussa kuvaan ja analysoin tämän hetken osaamistani. Tarkoitukseni on tunnistaa, millaista osaamista työtehtävässä tarvitaan sekä millaisia tietoja tarvitsen ymmärtääkseni, mitä teen. Lisäksi arvioin omaa osaamistani ja kehittymistäni, esittelen työhön liittyvät sidosryhmät sekä tarkastelen omia vuorovaikutustaitojani. Luvun lopussa palaan vielä työtehtävieni kehittämiseen sekä opinnäytetyöni tavoitteisiin.

## 2.1 Nykyinen työ ja osaaminen

Työtehtäväni voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: yhteisölliseen työskentelyyn, kohdennettuun ryhmätyöskentelyyn sekä kohdennettuun yksilötyöskentelyyn. Työtehtäväni yhteisöllisen työskentelyn osalta ovat muun muassa oppilaskunnan ohjaajana toimiminen, koulun sähköisen ilmoitustaulun ylläpito ja aamupuuron valvonta. Lisäksi opiskeluhuoltoryhmätyöskentely sisältyy työtehtäviini. Se sisältää moniammatillista työskentelyä esimerkiksi yhteisöllisen opiskeluhuollon suunnittelun ja tarvittavan luokkakohtaisen työskentelyn muodossa. Osallistun myös koulun välituntitoimintaan oppilaille tarjotuilla juttelu- ja rentoutumisvälitunneilla yhdessä koulun opiskeluhuoltoryhmän jäsenten kanssa. Osa-alueen yksi keskeisimmistä työtehtävistäni on saatavilla oleminen, joka tarkoittaa kouluarjessa käytännössä helposti tavoitettavissa olemista sekä mahdollisuutta joustavasti tapaamisiin oppilaiden muuttuvissa tilanteissa.

Kohdennetun ryhmätyöskentelyn keskeinen työtehtäväni on joustavassa perusopetusluokassa (JOPO) työskentely. Kunnan opetussuunnitelma määrittelee työtehtävieni sisällön, joista nostona joustavan perusopetusluokan oppilaiden työssäoppimisjaksojen toteutus: niiden sujuvuuden tukeminen sekä yhteistyön tekeminen työnantajien kanssa. Lisäksi työtehtäviini kuuluu verkostotyö yritysten, yhdistysten, 2. asteen oppilaitosten sekä kunnan muiden toimijoiden kanssa esimerkiksi yritysvierailujen ja koulutusaloihin tutustumisten järjestämisenä. Teen myös yhteistyötä huoltajien kanssa.

Kolmas työni osa-alue on kohdennettu työskentely yksittäisen oppilaan kanssa. Osa-alueessa työtehtäviäni ovat muun muassa yksilölliset tapaamiset ja tukikeskustelut, oppilaan tukeminen kouluun tulossa ja siellä olossa, koulutehtävissä tukeminen sekä tehtävien yhdessä tekeminen. Tuen myös oppitunneilla keskittymistä sekä kartoitan tekemättömiä tehtäviä ja tuen niiden tekemisessä. Lisäksi yhteisissä työskentelyissä tuen oppilasta keskusteluin esimerkiksi arjen hallinnassa sekä tunne-, kaveri- ja koulutaidoissa, ja tarvittaessa neuvon ja ohjaan muihin palveluihin. Teen myös yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa.

### Työssä tarvittava osaaminen

Työtehtävissä tarvitaan monialaista osaamista, sillä kouluvalmentajatyössä yhdistyvät sosiaalialan lisäksi opetusala. Työ perustuu ennen kaikkea alojen yhteensovittamiselle samalla niiden myös tukien toisiaan. Tällä tarkoitan sitä, että työskentelyssä on tarpeen ottaa huomioon molempien alojen näkökulmat, esimerkiksi hyvinvoinnin ja osallisuuden lisäksi koulutyö. Lisäksi ajattelen, että työssä tarvittava osaaminen ei ole vain yksilön tietojen ja taitojen summa, vaan osaamisen hyödyntämisessä tarvitaan myös ymmärrystä työympäristöstä. Käytännössä siis esimerkiksi sitä, kuinka työympäristössä toimitaan, millaiset sen rakenteet ja kulttuuri ovat sekä tietoa keneltä pyytää apua tietyissä tilanteissa.

Vaikka kouluvalmentajatyö pohjautuu sosiaalityölle, työssä hyödytään myös pedagogisista taidoista sekä oppiaineosaamisesta. Esimerkiksi koulutehtävissä tukemisessa oppimateriaalia ja tietoa tulisi pystyä käsittelemään niin, että osaa tukea oppilasta muun muassa vaikeissa käsitteissä kuvailemalla ja selittämällä tai käyttämällä konkreettisia esimerkkejä. Lisäksi on hyvä tuntee erilaisia opiskelutekniikoita ja oppimisstrategioita, joita voi hyödyntää oppilaiden kanssa työskentelyssä - oli tavoitteena sitten opiskelutaitojen vahvistaminen, kasvun tukeminen tai kouluun kiinnittyminen.

Työtehtävien perusta on vahva vuorovaikutusosaaminen, sillä työ pohjautuu moniammatilliselle työskentelylle sekä oppilastyölle. Lisäksi mukautumiskyky, muutosvalmius, oppilaslähtöisyys ja hyvät ongelmanratkaisutaidot ovat työssä tärkeitä, sillä tilanteet, nuorten lähtökohdat ja tarpeet ovat erilaisia, jolloin niiden tunnistaminen ja ymmärtäminen ovat työskentelyn kannalta merkityksellistä. Työssä tarvitaan myös suunnittelu- ja organisointikykyä: oman työjärjestyksen tarkoituksenmukainen suunnittelu ja mahdollisten tarpeiden ennakoiminen tukevat itse työtehtäviä. Lisäksi työssä tarvitaan kokonaisuuden hahmottamisen sekä sen hallinnan taitoa, sillä oppilaiden tuen tarve voi olla monimuotoista.

Työssä tulee siis osata muun muassa kohdata, mukautua ja olla joustava, mutta myös sietää epävarmuutta, sillä työssä on vahvasti mukana itsenäistyvät nuoret sekä heidän sen hetkiset tilanteet ja tarpeet. Lisäksi ajattelen, että luottamus on taito, jota työssä tarvitaan. Tarkennan, että en tarkoita luottamuksella sinisilmäisyyttä, vaan realistista luottamista. Luottamus nuoriin voi mielestäni toimia työtä tukien sekä mahdollisia myöhempiä haasteita ennaltaehkäisten. Näin yhdistän sen myös vuorovaikutusosaamiseen sekä ammatilliseen kohtaamiseen. Lisäksi pohdin, että tarvitsen luottamisen taitoa myös omaan työhöni, sillä tunnistan sen voivan näkyä ulospäin, jolloin sillä voi olla vaikutusta myös työn vaikuttavuuteen.

Voidaan siis nähdä, että kouluvalmentajan työssä on paljon erilaisia puolia. Lisäksi se edellyttää monipuolisia taitoja. Työtehtävissä tarvittavan osaamisen merkityksen ymmärtäminen on myös työssä suuri, sillä esimerkiksi vuorovaikutuksen merkitys tai oppilaan aktiivinen havainnointi ja kuuntelu oppimistapojen tai mahdollisten aiempien haasteiden ymmärtämiseksi tukevat vahvasti työtehtäviä. Olen saanut valtavasti käytännön työn osaamista nuorten kanssa työskentelystä sekä moniammatillisesta työskentelystä. Merkityksellisimmät kompetenssit työtehtävieni myötä ovat vuorovaikutustaidot, joita tarkastelen vielä myöhemmin. Lisäksi itsensä johtamisen taidot ovat nousseet itselleni arvokkaiksi tekijöiksi tulevaisuutta ajatellen opintojen sekä työn myötä.

#### Oman osaamisen arviointi

Tässä kappaleessa arvioin sekä perustelen, millä tasolla osaamiseni on suhteessa työtehtävieni osaamisvaatimuksiin. Tarkastelen työtehtävistä selviytymistä raportin ohjeiden mukaisesti kolmelta tasolta: Aloitteleva toimija, Taitava suoriutuja ja Kokenut asiantuntija.

Aloitteleva toimija -tasolla tarkoitetaan tasoa, jolla työtehtävästä suoriutuminen vaatii työtoverin antamaa tai kirjallista ohjeistusta, jolloin työntekijä ei yllä itsenäiseen sekä joustavaan suoriutumiseen. Taitava suoriutuja -taso määritellään työtehtävän syvällisenä ymmärtämisinä. Tällöin suoriutuminen on jatkuvasti työtehtävien vaatimusten tasolla. Kokenut asiantuntija -tasolla työntekijä pystyy työtehtävässä vaadittavien toimintamallien kehittämisen lisäksi ohjaamaan ja opastamaan muiden toimintaa.

Määritelmien avulla tunnistan osaamiseni olevan eri tasoilla työn eri osa-alueilla. Tarkastellessani työtehtävissä tarvittavaa osaamista, arvioin osaamiseni ”Taitava suoriutuja” sekä ”Kokenut asiantuntija” -tasojen väliin. Perusteluni arvioinnilleni on se, että osaan kohdentaa oman ammattitaitoni tarkoituksenmukaisesti suhteessa oppilastyöhön sekä huomioida itsenäisesti vaihtelevia tilanteita. Mukautumiskykyni näkyy esimerkiksi nopeasti muuttuvissa tilanteissa, joissa minulla on hyvät ongelmanratkaisutaidot. Lisäksi pystyn kehittämään työtehtävissä vaadittavia toimintamalleja sekä kykenen ohjaamaan myös muiden toimintaa. Työtehtävieni aikana olen toiminut myös ohjaajana aikuisopiskelijalle.

Olen ammatillisessa kehittämisessäni vaiheessa, jossa työtehtävieni syvälinen ymmärtäminen on alkanut ja käytännön toteutus tietojen pohjalta voi alkaa. Se näkyy toiminnassani aktiivisena tiedonhakijana, reflektioijana, ammatillisen itsetuntemuksen jatkuvana kartoittajana sekä käytännön ja teorian yhteensovittajana. Jatkossa minun tulee perehtyä työtehtävissäni erityisesti yhteisölliseen työskentelyyn yksilön ja yhteisön näkökulmasta sekä syventyä teoriaan sen taustalla. Perusteluni näkemyksilleni on se, että vaikka yhteisöissä tehtävällä työllä on pitkä historia sosiaalityössä, kouluympäristöä tarkasteltaessa sen omassa yhteisössä tehtävän työn näkökulma on kiistatta yhteiskunnallisesti hyvin tärkeää.

## 2.2 Sidosryhmät

Teen yhteistyötä kaikkien kouluympäristössä työskentelevien toimijoiden kanssa. Yhteistyökäytänteet ja yhteistyörooli rakentuvat yhdessä keskustellen sekä sopien koulun henkilöstön kanssa. Työtä voisikin kuvailla yhteistyön lisäksi rinnakkain tehtäväksi työksi. Tuon työlläni omaa osaamistani koulu yhteisön käyttöön monialaisessa yhteistyössä muun muassa opettajien, ohjaajien ja opiskeluhoitojen henkilöstön kanssa.

Myös työparina työskenteleminen saattaa olla työn kannalta luonnollinen: muodostan esimerkiksi erityisopettajan kanssa työparin, sillä olen mukana sovitulla joustavan perusopetusluokan tunneilla. Tarve- ja ilmiölähtöisesti työparini esimerkiksi välituntitoiminnassa on toinen koulu- ja voimavaravalmentaja. Työhöni kuuluu olennaisesti myös verkostoituminen. Konkreettinen esimerkki roolistani on oppilaan ohjaaminen yhteistyössä kouluajan ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan. Toiminta voi liittyä esimerkiksi nuorisotyöhön, kunnan harrastustoimintaan tai koulun kerhotoimintaan. Seuraavaksi esittelen työhöni liittyvät sisäiset ja ulkoiset sidosryhmät (kuviokuva 1).



Kuvio 1: Sisäiset ja ulkoiset sidosryhmät

### 2.3 Vuorovaikutustaidot

Kuten edellä tuli ilmi, hyvät vuorovaikutustaidot ovat työn tekemisen sekä työn laadun ja vaikuttavuuden kannalta lähes välttämättömät. Arvioidessani omia vuorovaikutustaitojani näen vahvuuteni etenkin kohtaamistaidoissani, jotka ovat kehittyneet suuresti työvuosieni aikana. Kokemukseni mukaan nuorten kanssa työskennellessä vastaan tulee tilanteita, joihin ei voi ennalta valmistautua, jolloin niitä oppii ottamaan vastaan - huomattavasti ja huomaamatta. Tilanteet voivat olla hyvinkin erilaisia ja suuria tunteita sisältäviä, jolloin itsesääteily on osoittautunut hyvin tärkeäksi. Ja kuten Mönkkönen (2018, 207-208) vahvistaa: "Jokaisen meidän tulisi altistaa itsemme tilanteille, joihin ei ole selkeää käsikirjoitusta". Tämä on Mönkkösen mukaan myös yksi askel luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa.

Lisäksi katson, että kohtaamisissa sekä vuorovaikutuksessa oletukseni siitä, että kaikki menee hyvin, on kokemukseni mukaan yksi vuorovaikutustaitojeni olennainen tekijä - ellei jopa tärkein, sillä katson sen edesauttavan vuorovaikutuksen synnyssä sekä sen kulussa. Kokemukseni mukaan se toimii myös ennaltaehkäisevässä merkityksessä mahdollisten haasteiden näkökulmasta helpottaen molempien osapuolten osallistumista. Myös Mönkkönen (2018, 24) tuo esiin sen, etteivät vuorovaikutukseen vaikuta niinkään yksittäiset teot tai sanat vaan asenne, jolla toisen ihmisen kohtaamme.

Vahvuuteni ovat rohkeus sekä luottavaisuus, jotka näkyvät toiminnassani etenkin ihmisten ja tilanteiden kohtaamisessa, sillä minun ei tarvitse tietää asioita ennalta ja uskallan asettua avoimesti vuorovaikutustilanteisiin muiden kanssa. Tätä Mönkkönen (2018, 59-60) kuvaa viritäytymisen taidoksi ja yhdeksi ammatillisuuden piirteeksi vuorovaikutustilanteessa, joka myös vahvistaa empatiakykyä.

Osaan arvioida tilanteenmukaisen toiminnan ja toimia sen mukaan, sillä otan yksilöt sekä heidän toimintansa huomioon. Lisäksi vuorovaikutustilanteissa huomioin yksilöiden toiminnan yhteyden hänelle tärkeiden ihmisten ja yhteisöjen toimintaan. Vuorovaikutusosaamiseni onkin kasvanut vielä opintojeni myötä, sillä osaan yhdistää teoreettiset lähtökohdat vuorovaikutustilanteen tavoitteen taustalle. Esimerkkinä vuorovaikutustilanne, jossa mahdollistan ja tuen yhtenäisempää ymmärrystä toiminnasta, joka on saattanut aiheuttaa ongelmia nuorille itselleen. Näin vuorovaikutustilanteessa voidaan tulla tietoiseksi itsensä lisäksi omien toimintojen merkityksistä (Mönkkönen 2018, 103-104).

#### 2.4 Kehittäminen

Olen kehittänyt työtehtäviäni ennen kaikkea suunnittelemalla. Työ on usein kiireistä, jolloin sen suunnittelu on tärkeää. Omalla aktiivisuudella sekä itsenäisellä työtöteellä olen kehittänyt työtehtäviäni erityisesti ennakoivan työskentelyn osalta, sillä osaan osaltani varautua ennalta oppilaiden mahdollisiin tarpeisiin kouluarkeen liittyen. Olen myös kehittänyt työtäni saatavilla olemisesta sekä ennaltaehkäisevän työskentelyn näkökulmasta. Työyhteisön kesken käytyjen keskustelujen pohjalta olen esimerkiksi käynyt juttelemassa mahdollisessa tuen tarpeessa oleville oppilaille sekä samalla antanut oman työnumeroni. Työpuhelin onkin osoittautunut yhdeksi tärkeimmäksi työvälineekseni. Olen kehittänyt työtehtäviäni myös moniammatillisesti, esimerkiksi välituntitoiminnan kehittäminen yhdessä muun opiskeluhoitoryhmän kanssa oppilaille tarjottujen juttelu- ja rentoutumisvälituntien muodoissa. Kouluttaudun myös aktiivisesti, viimeisimpänä Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö (RESTO) -koulutus, jonka lähestymistapaa voin hyödyntää työssäni. Lisäksi suunnitelmissa on Kiva-kerhon toimintaan osallistuminen yhdessä aineenopettajan kanssa.

Voisin vielä kehittää työtehtäviäni esimerkiksi rajaamalla työn osa-alueita ajallisesti. Lisäksi olen miettinyt joustavien työaikojen tuomia mahdollisuuksia työtehtävissä. Kehittämisen kohteena ovat myös työn näkyvyys sekä tunnettavuus koulussa sekä sen ulkopuolella. Koulupäivän jälkeisen toiminnan kehittäminen olisi myös työni tavoitteiden kannalta suotavaa, sillä se ei ole yrityksistä ja tiedottamisesta huolimatta tavoittanut kuin muutamat oppilaat. Pohdinkin, että kehittämisen näkökulmasta suunnittelussa olisi tärkeää ottaa nuoret mukaan.

## 2.5 Opinnäytetyön tavoitteet

Oma tavoitteeni opinnäytetyölle sekä omalle kehittymiselleni on kouluvalmentajatyön sekä oman ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun kehittyminen. Tavoitteenani on myös kuvata ja analysoida työn toimivia työskentelytapoja sekä tarkastella niitä erityisesti yhteisöllisen työskentelyn näkökulmasta.

Toimeksiantaja odottaa saavansa työni tuloksena tietoa koulu- ja voimavaravalmentajan työn moninaisuudesta sekä näkemystä työn asemasta osana koulu yhteisöä. Käytän päiväkirjatekstissäni koulu- ja voimavaravalmentajan nimikkeen sijasta kouluvalmentaja-nimikettä sen yleisemmän tunnettavuuden vuoksi.

## 3 Päiväkirja

Raportoin peruskoulun yläkoulussa työskentelevänä koulu- ja voimavaravalmentajana omaa työtäni viikoittain etenevänä prosessina kahdeksan viikon ajanjaksolla. Toteutusaika päiväkirjaraportointilleni on 4.3.2024-26.4.2024. Raportoin päivittäin kirjaamalla työtehtäviäni sekä tarkastelemalla käytännön työstä esiin nousseita teemoja monialaisesti, jotka sidon yhteen viikoittaisilla analyyseilla teoriapohjaan peilaten. Prosessin puolivälistä, viikosta 4 lähtien päivittäiset kirjaukseni painottuvat niistä esiin nousseisiin teemoihin, joita tarkastelen teorian pohjalta. Päiväkirjasta näkyy myös raportointiprosessini eteneminen, joka viimeisiä viikkoja kohden muuttuu - yksittäisten työtehtävien kirjausten sijaan lähestyn viikon tavoitteita johtamalla viikkosuunnitelmiani päivittäin laajemmalla tietopohjalla. Päiväkirjan kirjoittamisen aikana perehdyn laaja-alaisesti koulussa tehtävään yhteisölliseen työskentelyyn liittyvään teorian tietoon. Seuraavaksi esittelen viikkosuunnitelmani jokaiselle raportointiviikolle.

### 1. viikon viikkosuunnitelma ajalle 4.-8.3.2024:

Teema: Kouluun kiinnittyminen. Tavoitteenani on tukea oppilaiden läsnäoloa ja kouluun kiinnittymistä. Viikolle on sovittu yksilökohtainen oppilashuoltopalaveri, johon olen kutsuttu mukaan. Työskentelyyni sisältyy päivittäin kohdennettua työskentelyä yksittäisten oppilaiden kanssa yhteisillä ”tukitunneilla”, jolloin teema osaltaan myös tukee työtehtäviäni. Perehdyn Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin tuoreeseen Sitouttavan koulu yhteistyön arvioinnin loppuraporttiin, erityisesti kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksiin. Perusteena viikon teoreettiselle viitekehykselle on sen sisältyminen kouluvalmentajatyön keskeiseen tavoitteeseen, joka pohjautuu elokuussa 2023 voimaan tulleisiin perusopetuksen lainsäädännön uudistukseen sekä opetussuunnitelman päivitykseen poissaoloihin liittyen. Lisäksi tutustun Leskinen uuteen teokseen: Kun koulu ei kukoistakaan - Miten saada positiivinen pedagogiikka toimimaan sekä Pelkosen ja Virtasen uusimpaan teokseen: Poissa porukasta.

## 2. viikon viikkosuunnitelma ajalle 11.-15.3.2024:

Teema: Sosiaalinen toiminta. Tavoitteenani on tukea vertaissuhteiden vahvistumista sekä niiden ylläpitoa kouluarjessa. Työni kaikkien osa-alueiden perusta on yhteistyö, jota teen päivittäin koko koulu yhteisön kanssa. Tavoite sopii suunnitelmallisesti viikkoon myös siksi, että osallistun torstaina ja perjantaina kaksipäiväiseen Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö -koulutukseen. Aion perehtyä enemmän restoratiiviseen lähestymistapaan, erityisesti Maija Gellinin teosten ja väitöskirjan avulla.

## 3. viikon viikkosuunnitelma ajalle 18.-22.3.2024:

Teema: Ennaltaehkäisevä työ. Tavoitteenani on kuvata työtehtävieni kautta kouluvalmentajatyön ennaltaehkäisevää luonnetta. Viikon tarkoituksena on saada näkemys ennaltaehkäisevän työn määrittelystä, sen laajuudesta sekä valmentajatyön merkityksestä sen osana. Tällä viikolla jätän kalenterini mahdollisimman tyhjäksi, ja keskityn kiireettömyyteen sekä saatavilla ja näkyvillä olemiseen oppilaiden keskuudessa erityisesti oppituntien ulkopuolella. Perehdyn erityisesti Nivalan ja Rynnäsen teokseen Sosiaalipedagogiikka - kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Lisäksi pyrin sitomaan teemaan jo käyttämäni teoriapohjaa.

## 4. viikon viikkosuunnitelma ajalle 25.-28.3.2024:

Teema: Lainsäädännön näkökulmat. Tavoitteenani tällä viikolla on tarkastella edellisten viikkojen teemoja ja kiinnittää erityistä huomiota työtä koskevaan lainsäädäntöön sekä sen rajapintoihin. Suunnitelmani on toimia aktiivisesti työn kaikilla kolmella osa-alueella: Tulevalla viikolla työtehtäviin koulussa sisältyvät tasapuolisesti yhteisöllisestä työskentelystä kohdennettuun yksilö- sekä ryhmätyöskentelyyn. Sovittujen yksilö- ja ryhmätuntien lisäksi ohjaan oppilaskunnan hallitusta tulevaan tapahtumaan liittyen sekä osallistun jutteluvälitunnin järjestämiseen yhdessä koulupsykologin kanssa. Viikolle on myös suunniteltu koulun sanomalehden julkaisu. Perehdyn työtehtäviä raamittaviin tekijöihin, erityisesti perusopetuslakiin, oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin sekä sosiaalihuoltolakiin. Lisäksi tutustun tarkemmin Kananojan, Lähteisen ja Marjamäen toimittamaan teokseen Sosiaalityön käsikirja.

## 5. viikon viikkosuunnitelma ajalle 2.-5.4.2024:

Teema: Positiivinen kasvatus. Tavoitteenani on tukea nuoren henkilökohtaista kasvuprosessia. Viikko on joustavan perusopetusluokan oppilaiden työviikko, jolloin viikon tavoite toimii luonnollisena osana työtehtäviäni muun muassa oppilaiden työssäoppimisjaksojen ohjaukseen liittyen. Opiskelen kirjallisuutta positiivisesta pedagogiikasta: Leskisenojan ja Sandbergin teosta Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Lisäksi löysin Avolan ja Pentikäisen kiinnostavan teoksen Kukoistava kasvatus.

#### 6. viikon viikkosuunnitelma ajalle 8.-13.4.2024:

Teema: Osallisuus. Tavoitteenani on tukea kouluyhteisön sekä sen sidosryhmien osallisuutta. Viikko päättyy teemaan sopivasti koko koulun yhteisellä Pop up -päivällä lauantaina 13.4., jolloin koululla on avoimet ovet. Tarkoitukseni on osallistua tapahtuman suunnitteluun, tiedottamiseen sekä käytännön toteutukseen pitkin viikkoa. Perehdyn laaja-alaisesti osallisuuden liittyvään tietoperustaan päivittäisten kirjausten nostamien näkökulmien mukaan.

#### 7. viikon viikkosuunnitelma ajalle 15.-19.4.2024:

Teema: Kasvatuksellinen toiminta. Tavoitteenani on työskennellä ammattinimikkeeni mukaisesti valmentavalla työllä vuorovaikutuksen sekä työmenetelmän näkökulmasta. Viikko on koulun vuosikellon mukaan uuden jakson ensimmäinen viikko, jolloin tuen tarve esimerkiksi edellisen jakson koulutehtävien osalta voi tilapäisesti lisääntyä. Viikolle on suunniteltu enenevässä määrin kohdennettua yksilötyöskentelyä oppilaiden kanssa. Tavoitteenani on ennaltaehkäistä mahdollisia haasteita uuden jakson osalta, esimerkiksi koulutehtävien kasaantumista. Teoriapohjana toimii Avolan ja Pentikäisen teos Kukoistava kasvatustiete.

#### 8. viikon viikkosuunnitelma ajalle 22.-26.4.2024

Teema: Yhteisökasvatuksellinen työote. Viimeisen viikon tavoitteena on kuvata työni osa-alueiden sekä työtehtävieni kautta työskentelytapani yhteisökasvatuksen näkökulmasta, jonka näen keskeisenä suuntana omalle ammatilliselle kehitykselleni. Työskentelen tasapuolisesti työni kaikilla osa-alueilla saadakseni mahdollisuuden analysoida työskentelytapojani mahdollisimman laaja-alaisesti. Teoriapohjana toimii Nivalan ja Rynänen teokset sosiaalipedagogiikasta, Ranta-Tyrkön ja Roivaisen toimittama Yhteisöt ja yhteisösosiaalinen lähtökohdat sekä teemaan liittyvä muu aineisto, esimerkiksi sosiokulttuurisesta innostamisesta.

### 3.1 Koulun kiinnittyminen

#### Keskiviikko 6.3.2024

Aamu alkoi huoltajan sekä oppilaan viesteillä. Osallistuin suunnitellusti yksilökohtaiseen oppilashuoltopalaveriin, jossa sovimme omasta roolistani oppilaan koulunkäyntiin liittyen. Palaverin jälkeen hoidin tapaamisessa sovittuja asioita yhteistyössä luokanvalvojan kanssa. Lisäksi aloitin kokoamaan koulutehtäviä, jotka on tarkoitus tehdä yhteisillä tukitunneilla oppilaan kanssa. Päivän aikana huomasin työryhmässä viestin, ja lähdin hoitamaan tilannetta, jossa järjestin oppilaalle rauhallisen tilan käynnissä olevan oppitunnin ajaksi, sillä hän ei voinut osallistua tunnille. Keskustelimme ja samalla rauhoittelin häntä. Hain hänelle myös kyseisen oppitunnin tehtävät ja ohjeet sekä kävin keskustelemassa tilanteesta oppitunnin opettajan kanssa.

Iltapäivällä oli sovittu yhteinen työskentely oppilaan kanssa. Oppilaalla oli kuitenkin vielä vaikea olo, ja hän pyysi lupaa lähteä kotiin. Sovimme yhdessä, että otan yhteyttä kotiin ja siirämme yhteisen työskentelyn toiseen ajankohtaan. Päivän aikana keskustelin paljon koulun oppilaiden kanssa. Mieleeni jäi erityisesti erään nuoren sanat hänen pohtiessaan jo seuraavaa lukuvuotta: ”En mä ehkä hyötyisi siitä jopo-luokasta niin paljon kuin joku muu.”

Torstai 7.3.2024

Päiväni alkoi oppilaan kanssa sovitulla tukitunnilla, joka sujui suunnitellusti. Laitoin myös viestiä toiselle oppilaalle, joka ei ollut saapunut kouluun. Vastasin myös poissaolleen oppilaan huoltajan viestiin. Tein myös yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Aamupäivällä järjestin oppilaalle x tilan, koska hänestä tuntui, ettei voinut osallistua koulun salissa järjestettävään tilaisuuteen. Keskustelin ja kannustin, tarkoitukseni tukea nuorta osallistumaan seuraavalle oppitunnille. Rohkaisut tuottivat tulosta ja käytävien hiljentyessä sain luvan saattaa hänet omalle oppitunnilleen. Iltapäivällä työskentelin sovitusti oppilaan x kanssa: katsoimme yhdessä hänen opintojensa tilanteen, sovimme seuraavan viikon työskentelystä ja selvitimme sovitut asiat. Yhteisen työskentelyn loputtua keskustelin toisen oppilaan kanssa hänen mieltään painavista asioista. Myös kaksi muuta oppilasta halusivat tulla juttelemaan.

Perjantai 8.3.2024

Aamulla lähdimme suunnitellusti 9. -luokkalaisten kanssa Nyt:in Yrityskylään Lahteen, jossa oppilaat pääsivät pelaamaan yrittäjyyteen liittyvää peliä. Aamupäivään mahtui niin onnistumisia kuin positiivisia yllätyksiä oppilaiden toiminnasta. Palatessani koululle oppilas x halusi keskustella omasta tilanteestaan, sillä olin ohjannut hänet aiemmin kouluterveydenhuoltoon oppilaan itse kokemiensa keskittymis- ja nukkumishaasteiden takia. Iltapäivällä viestittelin oppilaiden a ja b kanssa. Oppilas a ei ollut saapunut kouluun, ja yhdessä viestissä luki: ”Ei vaa pystyny”. Tiedotin häntä tulevan kouluviikon järjestelyistä, jotka olin sopinut hänen opettajiansa kanssa. Oppilas b oli laittanut minulle aiemmin viestiä, ja vaikka en voinut enää siinä asiassa auttaa, kyselin hänen kuulumisiaan. Olin aavistellut mahdollista riitatilannetta kaveriporukan välillä. Annoin oppilaan viestein ymmärtää, että hän voi halutessaan kertoa tilanteesta. Viestittely päättyi oppilaan vastaukseen: ”Okei”.

Viikkoanalyysi 1

Tarkastellessani ensimmäistä raportointiviikkoani huomaan viikon tavoitteen toteutuneen työskentelyssäni päivittäin. Näkemykseni perustuu kouluun kiinnittymisen teoreettisen taustan tarkasteluun, jossa voidaan tunnistaa tutkimussuuntauksia, jotka korostavat oppilaan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä.

Yksi näistä suuntauksista on motivaatiotutkimuksesta nouseva kiinnittymisen tarkastelu, joka nojaa itseohjautuvuusteoriaan (Ryan & Deci 2004). Teoria painottaa sisäisen motivaation tärkeyttä oppilaan kiinnittymisen tukemisessa siinä määritetyistä psykologisista perustarpeista käsin. Yksi näistä perustarpeista on autonomian ja vapaaehtoisuuden tarve. (Leskisenoja 2024, 137; Markkanen & Pusa 2023, 28-30.) Analysoin tarpeen huomioimisen mahdollistuneen päivittäin yhteisessä työskentelyssä oppilaiden kanssa, sillä työskentely pohjautuu ennen kaikkea vapaaehtoisuuteen. Teemaa tukee myös kouluvalmentajan rooli opetusvelvollisuuteen sitomattomana työntekijänä, jolloin työ ei sisällä opettamista tai oppilaan arvioimista. Voinkin sen sijaan todeta, että raportointiviikko osoitti tarpeen nuorten monimuotoiseen läsnäolon tukemiseen ja siihen, että on tärkeää olla heille saatavilla sekä tavoitettavissa silloin, kun he sitä tarvitsevat.

Viikon tavoitteen valinnalla halusin myös korostaa työskentelyn kokonaisvaltaista näkemystä oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Tähän liittyen Pelkonen ja Virtanen (2023, 37-39) tuovat esiin kouluun kiinnittymisen kaksi tasoa. Tilannesidonnaisessa kouluun kiinnittymisessä korostetaan kiinnittymisen vaihtelevaa ja muovautuvaa luonnetta: kiinnittymistä ei siis tulisi-kaan tarkastella oppilaan pysyvänä ominaisuutena. Lisäksi tilannesidonnainen kiinnittyminen on tutkitusti yhteydessä oppilaan yleiseen kouluun kiinnittymiseen. Tämä luo mielestäni ennen kaikkea vahvan yhteisymmärryksen siitä, että viikon aikana koulunkäynnin tukemiseen kohdistettu tuki saatavilla olon, yhteydenpidon ja yhteisen työskentelyn muodoissa vaikuttaa myönteisesti nuoren läsnäoloon sekä kouluun kiinnittymiseen.

Kouluun kiinnittyminen tuntuu moniulotteisuudestaan huolimatta käsitteenä käytännölliseltä ja on siten myös helposti sovellettavissa. Pohdinkin, että vaikka emotionaaliseen ulottuvuuteen eli tunneperäiseen kiinnittymiseen liitetään muun muassa koulua ja oppimista kohtaan koetut tunteet sekä kouluun kuulumisen tunteet, voisiko ulottuvuutta tarkastella myös muista näkökulmista. Viikon jälkeen käsitän ulottuvuuteen vielä selvemmin myös tunnetason kokemukset hyvästä vuorovaikutuksesta oppilaan ja koulussa työskentelevän aikuisen välillä. Siten myös tunnistan vahvasti kouluvalmentajan työn potentiaalin tämän ulottuvuuden tukemisessa, sillä se voi toteutua juuri kohdennetun työskentelyn kautta. Kuten viikon aikana työskentelytapoihini kuului - aito sitoutuminen oppilaan kanssa työskentelyyn, yhteiset työskentelyhetket sekä luottamuksellisen suhteen rakentaminen yhteyden- ja huolenpidon keinoin toimivat tästä hyvinä esimerkkeinä. Tämän vahvistavat myös Pelkonen ja Virtanen (2023, 37-39), joiden mukaan kiinnittymisen tiedetään olevan yhteydessä erilaisiin kouluympäristössä saatuihin kokemuksiin, kuten aikuiselta saatuun tukeen.

Kiinnittymisen ulottuvuuksien näkökulmasta Markkanen ja Pusa (2023, 28-29) myönteisesti ajattelevat, että mikä tahansa kiinnittyminen kouluun voi osaltaan pitää oppilaan ”myönteisellä koulunkäynnin kehällä” - oli se sitten tunteiden, toiminnan tai järjen tasolla. Kuitenkin pohdin erityisesti kognitiivisen kiinnittymisen potentiaalia työtehtävieni näkökulmasta: miten

voisin työtehtävilläni tukea juuri tätä kiinnittymistä enemmän? Käytännön näkökulmasta Markkanen ja Pusa korostavat, että mahdollisuudet vaikuttaa ja tehdä valintoja sekä tunne siitä, että pärjää ja tulee hyväksytyksi omana itsenään, tukee oppilaan kiinnittymistä kouluun. Viikon työtehtäviäni tarkastellessani teorian tieto näyttyy kuitenkin hieman ristiriitaisena työskentelyyni nähden, sillä jäin pohtimaan, saiko nuori vaikuttaa tai tehdä valintoja työskentelyssämme, vaikka se vapaaehtoisuuteen perustuukin. Tarkastellessani päiväkirjamerkintöjäni kuitenkin huomaan, että näin ei valitettavasti aina käynyt, saatoinkin esimerkiksi vain tiedottaa nuoren työskentelystä antamatta hänelle mahdollisuutta vaikuttaa siihen.

Käytännön työtehtävien valossa on siis tärkeää tarkastella nuoren toimijuutta, sillä tunnistan, että kohdennetussa työskentelyssä voi olla riski, että se keskittyy esimerkiksi liiaksi koulutehtäviin. Lisäksi tunnistan, että paine tekemättömistä tehtävistä aiheuttaa oppilaille stressiä, jolloin tehtävät voivat myös kasaantua. Näillä on kokemukseni mukaan suora yhteys oppilaan oman autonomian tunteeseen. Huomionarvoista kuitenkin on, ettei nuoren kognitiivinen tukeminen vaadi erityisjärjestelyjä tai aikaa vieviä toimintamalleja. Se on yksinkertaisuudessaan nuoren ottamista mukaan häntä itseään koskevissa asioissa. Esimerkiksi etukäteen keskustelemalla tai kysymällä nuoren näkemystä ja mielipidettä hänelle luodaan tunne siitä, että hän pystyy itse vaikuttamaan ja tekemään valintoja.

Kuitenkin pohdin, että vaikka sovitut työskentelytavat ovat suunnitelmallista oppilaan tukitoimenpiteiden toteuttamista ja ne on tarkoitettu tilapäisiksi, voiko oppilas silti eksyä kohdennettujen tukitoimien ja oman toimijuutensa välimaastoon? Tästäkin näkökulmasta työntekijän työskentelytapa kognitiivisen tason huomioimisessa mielestäni vain korostuu entisestään. Pohdintaani tukee Markkasen sekä Pusan esiintuoma, Ryanin ja Decin (2004) tunnistama itseohjautuvuusteoria, joka tässä kontekstissa vahvistaa oppilaan myönteisen kiinnittymisen todennäköisemmän tukemisen, kun yksilölle mahdollistetaan muun muassa valinnanvapauden ja kyvykkyyden eli osaamisen ja aikaansaamisen kokemuksia. Leskisenojan (2024, 137) mukaan se edellyttää, että hallinnan tunne omaan tekemiseen säilyy koko ajan. Näin siis perustarpeet vaikuttavat myös toisiinsa. Kyvykkyyden tarpeen ylläpitämiseksi Leskisenoja tarjoaa esimerkiksi mentorointia sekä ajantasaista tietoa työskentelyn etenemisestä. Mielenkiintoinen kysymys olisikin, tukisiko ja ylläpitäisikö kouluvalmentajatyö oppilaan koulunkäyntiä pidemmällä tähtäimellä kestävämmän, jos huomio kohdistettaisiin ennemmin näihin perustarpeisiin kuin pelkästään koulutehtäviin ja niiden sisältöihin? Teoriatiedon valossa vastaus voisi olla kyllä.

Huomionarvoista on siis se, että osaan yhdistää kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuudet konkreettisiin työtehtäviini, jolloin huomioni kohdistuu enemmän niiden tukemiseen. Lisäksi työskentelyn vaikutukset voivat ulottua pidemmälle, sillä Pelkosen ja Virtasen (2023, 36-52) pitkittäistutkimusten tuloksia soveltaen: ”Kiinnittymisen myönteiset vaikutukset kantavat yli koulusiirtymien.”. Lisäksi tilannesidonnaisen kiinnittymisen väistämätön yhteys yleiseen kiinnittymiseen osoittaa, että viikon aikana eri tilanteissa tarjoamani tuki on osa pitkäjänteistä

tukea. Yhteiseen työskentelyyn liittyen on syytä mainita myös konkreettinen koulutyö, jolla on toiminnallisella kiinnittymisen ulottuvuudellaan tutkimusten mukaan tärkein rooli koulussa suoriutumisen kannalta. Viikon keskeisin oivallus onkin käytännön työn näkökulmasta: tulokset mielestäni vain vahvistavat kouluvalmentajatyön mahdollisuuksia ja tärkeyttä nuorten yksilöllisten kokemusten tunnistamisessa sekä niiden huomioimisessa.

### 3.2 Sosiaalinen toiminta

Maanantai 11.3.2024

Tänään viikkoteemani pohjalta pohdin tilannetta, jossa työskentelimme opiskeluhuoltoryhmän kanssa luokan työrauhan parantamiseksi. Hyvinvointikyselyn sekä sen tulosten yhdessä tarkastelu ei synnyttänyt avointa keskustelua luokan oppilaiden keskuudessa. Oppilaat päätettiin jakaa pienryhmiin, joista osan sovitusti tapasin. Tapaamisten tavoitteena oli saada syntymään keskustelua, jota pyrin avaamaan ottamalla puheeksi luokan tilanteeseen liittyviä asioita kysymällä ryhmältä suoraan. Koen, että en tietoisesti yrittänyt esittää ratkaisuja luokan tilanteeseen, vaan kysyin ja kuuntelin - tarkoitukseni ottaa toiminnassani huomioon ennen kaikkea nuorten omat mielipiteet. Toimintatapa mahdollisti mielestäni sen, että pääsimme osan pienryhmien kanssa keskustelemaan muun muassa oman käytöksen vaikutuksesta koko luokan ilmapiiriin ja työrauhaan.

Tiistai 12.3.2024

Aamulla tapasin sovitusti oppilaan x. Keskustelussa oppilas kertoi tilanteesta, joka oli jatkunut jo pidemmän aikaa ja vaikuttanut näin oppilaan läsnäoloon sekä hyvinvointiin koulussa. Tilanne vaati ennakointia ja järjestelyjä sekä tiedon välittämistä opettajalle, johon sain oppilaalta myös luvan. Sovimme myös uudesta keskusteluajasta oppilaan kanssa. Keskustelun jälkeen keskustelin oppilaan opettajan kanssa sekä sovimme yhteiset toimintatavat sekä seurannan oppilaan esiin tuoman asian tiimoilta. Työskentelin myös sovitusti oppilaan y kanssa yhteisellä tukitunnilla, jossa oppilaan tehdessä tehtäviä kävimme samalla keskustelua muun muassa oppilaan opintoihin sekä kaverisuhteisiin liittyen. Päivän aikana ohjasin suunnitellusti koulun sanomalehden tapaamista. Iltapäivällä työskentelin omassa luokassa, jossa kuusi oppilasta teki omia koulutehtäviään. Ohjasin, neuvoin sekä tuin heitä tehtävien loppuun saattamisessa.

Keskiviikko 13.3.2024

Aamulla soitin oppilaalle x, joka ei ollut tullut kouluun. Vastasin myös oppilaan y huoltajalta tulleeseen viestiin, jossa kerrottiin haastavasta tilanteesta kotona. Huoltaja myös pyysi, että ottaisin yhteyttä oppilaaseen, jotta hän tulisi kouluun.

Oppilaan saavuttua kouluun menimme yhdessä rauhalliseen tilaan, jossa pyrin rauhoittamaan, kuuntelemaan sekä keskustelemaan hänen kanssaan. Oppilas oli todella hiljainen ja alakuloinen. Annoin hänelle tilaa, rohkaisin ja kannustin pitkään häntä jäämään, sekä tekemään myös vähän koulutehtäviä. Rauhoituttuaan oppilas jäi tekemään koulutöitä ohjaukseeni muiden oppilaiden kanssa.

Torstai ja perjantai 14.-15.3.2024

Osallistuin RESTO - Restoratiivinen ja sovitteleva yhteisö -koulutuksen lähipäiviin. Menetelmällä tarkoitetaan osallisuutta vahvistavaa yhteisöllistä konfliktinhallintamenetelmää, joka on tulevaisuussuuntaista, ja jonka ydin on vuorovaikutuksessa, oppimisessa sekä toisen ihmisen näkökulman ymmärtämisessä. Koulutuspäivät olivat kaiken kaikkiaan antoisat sekä täydensivät restoratiivisen yhteisön teemaa.

Koulutuspäivien aikana mieleeni tuli monia konfliktitilanteita kouluarjessa, joiden selvittämisessä olen ollut tukena. Oppilas saattaa esimerkiksi ottaa yhteyttä, jos hänellä on tullut riitaa kavereiden kanssa. Esimerkkitilanteessa oppilas oli riitautunut ystävänsä kanssa. Kuuntelin ja lohdutin häntä. Keskustelun aikana otimme yhdessä yhteyttä myös hänen ystäväänsä. Kerroin hänelle tilanteesta ja kysyin myös häneltä, mitä oli tapahtunut. En puuttunut siihen, miten heidän tulisi toimia - sen sijaan tarkoitukseni oli auttaa heitä ymmärtämään toistensa tunteita ja näkemyksiä muun muassa puhumalla avoimesti sekä sanoittamalla heille, miten tilanne on vaikuttanut osapuoliin. Myöhemmin sain kuulla, että tilanne oli auttanut heitä selvittämään asiaa itse, sillä molemmille oli selkeää, mistä asioista oli hyvä puhua.

Viikkoanalyysi 2

Tarkastellessani viikon tavoitettani tukea työskentelylläni vertaissuhteiden vahvistumista sekä niiden ylläpitoa kouluarjessa, näen tavoitteen toteutuneen enemmän kuin odotin. Tällä tarkoitan sitä, että näin viikon lopussa käsitan vertaissuhteiden tukemisen ulottuvan työskentelyotteen näkökulmasta paljon laajemmalle yksittäisten työtapojen sijaan. Työkokemukseni mukaan monenlaiset pienet ja suuret konfliktit, erilaiset ristiriidat ja väärinkäsitykset kuuluvat kouluarkeen - kaiken nuorten kanssa tehtävän yhteistyön ohella. Myös Vesikansa ja Honkatukia (2018) vahvistavat, että konfliktit ovat luonnollinen osa nuorten elämää ja kehitystä, jolloin on hyvä löytää pedagogisesti kestäviä ratkaisuja käsitellä niitä (Gellin 2019, 40). Viikon koulutuspäivät herättivät pohtimaan restoratiivista lähestymistapaa ja restoratiivisia käytäntöjä, joiden piirteitä tulkiten erityisesti kouluyhteisön näkökulmasta: työskentelytapani ja nuorten kanssa käymiini keskusteluihin voi kiinnittyä käyttäytymisen vaikutusten ymmärtämiseen rohkaiseminen esimerkiksi koko luokan näkökulmasta - pelkän yksilön näkökulman sijaan.

Yhdistän restoratiivisen lähestymistavan läheisesti omaan työskentelyyni nuorten kanssa.

Tällä tarkoitan restoratiivisten käytäntöjen sijaan restoratiivista ajattelutapaa

vuorovaikutustilanteissa. Tässä yhteydessä haluan tarkastella yhteisesti sovittuja tukitunteja, joihin voi osallistua muutama nuori samaan aikaan. Nuoret ovat mukana erilaisista syistä, joista jokainen syy on - sekä saa olla - heidän omansa. Toisin sanoen tilanteet ovat tapauskohtaisia, mikä on Woodsin ja Stewartin mukaan myös yksi restoratiivisen lähestymistavan painopisteistä (Gellin 2019, 40). Tukituntitilanne sallii myös yhdessä keskustelun koulutyön ohessa. Tällöin työskentelyllä luodaan olosuhteet sekä mahdollisuuksia yhteisesti tekemiseen ja onnistumisiin - myös kokemukseen siitä, että kuuluu joukkoon. Restoratiivisuutta ja kouluyhteisöä tarkastellessa ajatus yhteistoiminnallisuudesta nousee vahvasti esiin. Pohdinkin, että vaikka nuoret tekevät yhteisillä tukitunneilla jokainen omia tehtäviään, he ovat silti tilanteessa yhdessä ja heillä on vapaus sekä edellytykset yhteiseen kokemukseen. Dewey (1916) käsittää yhteisön rakentuvan, kun sen jäsenet välittävät ja vaihtavat kokemuksia yhteisön tavoista, ajattelusta sekä tuntemuksista. Ja kuten Dewey vahvistaa, tähän tarvitaan vuorovaikutusta. (Gellin 2019, 41.) Näin vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä voidaan nähdä keskeisenä osana kouluvalmentajan yhteisöllistä työskentelyä.

Työtehtävieni kokonaisuutta tarkastellessani vuorovaikutus nouseekin vahvasti esiin. Niin yhteistyön kuin vuorovaikutuksen perusteena Gellin (2019, 43) tuo esiin Kiilakosken (2012) tulokinnan, jossa koulua tulee tarkastella ”arjen vuorovaikutuksen areenana, kasvuyhteisönä ja hyvinvointipalvelujen risteyskohtana”. Tätä puoltavat yhteisesti myös Gretschel ja Nivala (2012), joiden mukaan lasten ja nuorten asioiden edistäminen edellyttää vuoropuhelua sekä eri tietojen ja näkökulmien yhdistämistä. Lisäksi kouluyhteisön ihmissuhteilla on todettu useissa tutkimuksissa olevan olennainen merkitys yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Gellin (2019, 155-160) puhuu myös restoratiivisesta kohtaamisesta, jonka hän määrittelee toteutuvan arjen tilanteissa, joissa tuetaan yhteisön jäsenten identiteettiä ”sellaisena kuin se on, se näyttäytyy tai se koetaan”. Gellin myös painottaa, että restoratiivinen kohtaaminen edellyttää parikseen vastavuoroisuuden. Se ja sen tiedostaminen rakentavat yhdessä luottamusta kohtaamisen eri tilanteissa. Näin voidaankin siis tulkita, ettei restoratiivinen kohtaaminen toteudu pelkästään opetus- tai ristiriitatilanteissa, vaan se heijastuu kaikkiin viikon kohtauksiin ja kanssakäymisiin.

Restoratiivinen lähestymistapa toi itselleni uutta näkemystä siihen, miten kaikkien kouluyhteisön jäsenten, niin nuorten kuin aikuisten näkemykset ja tarpeet voidaan ottaa huomioon ja saada ne paremmin esiin. Koen, että ajattelutapa tukee oman työni näkökulmasta tehtävää kasvatustyötä yläkoulussa, esimerkiksi kouluyhteisön jäsenten osallisuuden vahvistamista sekä konfliktien käsittelyä. Ja kuten Gellin (2019, 130) sanoittaa Vaanderingin (2016) näkemyksen: ”Yhteisön jäsenten väliset suhteet ovat kaiken yhteiselämän keskiössä ja restoratiivisen lähestymistavan tavoite koulukontekstissa on ylläpitää ja vahvistaa näitä suhteita.” Näin teema myös asettuu vahvasti omaan viikkotavoitteeseeni. Koen, että restoratiivisuus tuo vaikuttavan lisän ennen kaikkea omaan vuorovaikutusosaamiseeni. Myös Gellin (2019, 157) itse korostaa, että restoratiivinen kohtaaminen tukee inhimillistä kasvua ja oppimista. Viikon toisena

oivalluksena näenkin, että asioiden käsittely lisää vastavuoroisuutta. Tällä tarkoitan, että esimerkiksi arjen konfliktien käsittelyllä sekä nuorten kyvykkyyden ja vastuunoton vahvistamisella on myös aikuisen kokemusta omasta ammattiosaamisestaan vahvistava vaikutus - vastavuoroisuus siis toteutuu.

### 3.3 Ennaltaehkäisevä työ

Maanantai 18.3.2024

Aamulla sovimme yhdessä oppilaan huoltajan kanssa kuluvaan viikon yhteistyöstä. Osallistuin oppitunnille, jossa tuin oppilasta y tehtävissä. Työskentely oppilaan kanssa jatkui. Päivän aikana keskustelin opettajien kanssa kohdennetun yksilötyöskentelyn oppilaiden koulunkäyntiin liittyvistä ajankohtaisista asioista. Lisäksi otin yhteyttä oppilaaseen a, joka ei ollut mennyt sovitusti oppitunnille. Iltapäivällä neljä oppilasta tuli työskentelemään sovitusti kanssani. Mahdollistin myös keskusteluhetken oppilaan b kanssa, jossa ehdimme jutella kuulumisia. Sovimme myös kuluvaan viikon iltapäivien yhteisestä työskentelystä sekä mahdollisesta säännöllisestä tukitunnista kanssani. Lisäksi osallistuin koulumme monialaiseen palaveriin, jossa kartoitettiin mahdollisia tukimuotoja ensi lukuvuotta ajatellen. Palaverissa toin esille oman työskentelyni havaintoja tulevalle lukuvuodelle ennaltaehkäisevästä näkökulmasta.

Tiistai 19.3.2024

Aamulle oli sovittu työskentely oppilaan x kanssa. Oppilasta ei näkynyt, joten laitoin hänelle viestin. Sain toiselta oppilaalta viestin, jossa hän kysyi, voisinko ottaa hänet vastaan. Sovin hänen kanssaan, että hän voi tulla tekemään tunnin tehtäviä kanssani varattuun tilaan. Teimme yhteistyötä erityisopettajan kanssa, joka myös työskenteli tunnilla. Keskustelimme mahdollisesta tulevasta yhteistyöstä ensi lukuvuotta ajatellen. Päivään sisältyi keskustelu oppilaan a kanssa sekä yhteydenpito oppilaan b kanssa seuraavan päivän tapaamiseen liittyen. Tänäpäivänä myös ruokailin oppilaiden kanssa. Iltapäivällä tapasin suunnitellusti kolme oppilasta yhteisellä tukitunnilla. Yhteisellä ajalla tuin oppilaita koulutehtävissä, sekä keskustelimme yhdessä kesätöistä, koulunkäynnistä ja kaverisuhteista. Sovimme myös tulevista työskentelyistä nuorten, heidän luokanvalvojiensa ja huoltajien kanssa.

Keskiviikko 20.3.2024

Aamulla sovin oppilaalta saadun viestin perusteella yhteisestä työskentelystä kanssani. Viesteistä ymmärsin, että hänen oli vaikea osallistua seuraavalle oppitunnille, joten järjestin muut työtehtäväni niin, että minun oli mahdollista ottaa hänet vastaan. Teimme yhdessä tehtäviä, joiden välissä myös keskustelimme. Tunnin jälkeen kävin keskustelun myös oppilaan opettajan kanssa ja sovimme yhteistyöstä.

Välitunnin lähestyessä tulkitsin erään oppilaan tarpeen mennä rauhalliseen tilaan odottamaan seuraavaa oppituntia. Saattaessani oppilaan tilaan jäin keskustelemaan hänen kanssaan. Keskustelun jälkeen vastasin poissaolevan oppilaan viesteihin, ja ohjeistin häntä tehtävissä, joita tiesin hänen voivan tehdä kotona. Iltapäivällä otin suunnitellusti vastaan oppilaan x. Tuin häntä sovituisissa koulutehtävissä. Paikalle saapui myös kolme oppilasta, jotka pyysivät saada jäädä suorittamaan koulutehtäviä, sillä heidän koulupäivänsä oli jo päättynyt. Heidän lähdettyään luokseni saapui oppilas y, jonka kanssa olin sopinut eilen yhteisestä tapaamisesta.

Torstai 21.3.2024

Aamuni alkoi sovitulla tunnilla kolmen oppilaan kanssa. Oppilaat tekivät itsenäisesti omia tehtäviään, joissa tuin sekä autoin. Keskustelimme ja mietimme yhdessä seuraavan viikon työharjoittelupaikkoja, sillä oppilailla paikka oli vielä avoin. Välitunnilla koulun pihalla luokseni tuli kaksi oppilasta kertomaan aiemmin sattuneesta riitatilanteesta, josta oli seurannut molemmille jälki-istuntoa. Oppilaat olivat asiasta vielä kovin harmissaan ja kysyivät mahdollisuudesta suorittaa jälki-istunto kanssani ensi viikolla. Lupasin yrittää järjestää asian, sillä tuntiessani oppilaat tiedostan heidän hyötyvän samalla yhteisestä keskustelusta.

Päivän aikana ohjasin myös oppilaskunnan tapahtumatiimiä suunniteltuun tapahtumaan liittyen sekä suunnittelin yhteistyötunteja erityisopettajien kanssa. Laitoin myös viestiä oppilaan kanssa, joka ei halunnut mennä yksin syömään. Tarjouduin menemään hänen kanssaan. Vastasin myös oppilaan x viestiin, joka oli poissa koulusta. Järjestin myös sovitusti oppilaan y rauhalliseen tilaan ruokavälitunniksi.

Iltapäivällä keskustelin kahden oppilaan kanssa heitä huolta herättävistä asioista. Keskustelumme keskeytyi, sillä oppilas a tuli hakemaan minua yläkertaan. Päästessäni paikalle minulle kerrottiin, että oppilas b oli saanut tunnilla paniikkikohtauksen. Toimin tilanteessa rauhoittamalla häntä. Tilanteen rauhoituttua menimme yhdessä luokkatilaan, jossa kaksi oppilasta myös olivat. Mieleeni jäi erityisesti se, miten he ottivat oppilaan b mukaan keskusteluun - oppilaat selvästi halusivat auttaa tilanteessa. Kyselin ja tarkkailin oppilaan b vointia, joka vaikutti keskustelun ja toiminnan perusteella olevan hyvä. Valmistelimme yhdessä hänen kotiinlähtöään, jonka jälkeen vaihdoimme puhelinnumerot, sillä pyysin oppilasta laittamaan viestiä, kun hän on saapunut kotiin. Tunnin lopussa saatoin vielä oppilaan koulun pihalle ja otin yhteyttä oppilaan huoltajaan. Päivän loppuksi menin mukaan oppitunnille, jossa työskenteli minulle tuttu oppilas. Tiedostin oppilaalle tunnin olevan vaikea, sillä hänen hyvä ystävänsä oli pois koulusta. Istuin vieressä hänen työskennellessään. Samalla juttelimme, sillä tiesin, että keskustelu työskentelyn lomassa on hänelle hyvin luonteva tapa ilmaista omia näkemyksiään sekä tuntemuksiaan. Illalla oppilaan c huoltaja otti yhteyttä, koska koti tarvitsi tukea seuraavaan aamuun. Sovimme yhteistyöstä huoltajan kanssa.

Perjantai 22.3.2024

Päivän aikana tuin oppilasta, joka ei voinut osallistua omalle oppitunnilleen heikon olotilansa vuoksi. Oppilaan levättyä hetken kanssani saatoin hänet takaisin oppitunnille. Osallistuin suunnitellusti oppilashuollon jutteluvälitunnille. Oppilaita on ollut paikalla kyseisillä välitunneilla paljon, ja pääsin tarkastelemaan välitunnin kulkua oppilaiden näkökulmasta, sillä jäin juttelemaan käytävälle oppilaiden kanssa, jotka eivät mahtuneet jutteluvälitunnille varattuun tilaan.

Luokan x oppilaat tulivat hakemaan minut, sillä oppilas y oli saanut tunnilla paniikkikohtauksen. Päästyäni paikalle oppilas istui käytävällä. Menin hänen viereensä ja puhuin hänelle rauhallisesti. Olon tasaannuttua oppilas osasi kertoa, mitkä asiat tapahtuneeseen vaikuttivat. Sovimme, että selvitämme kyseiset asiat yhdessä heti seuraavana koulupäivänä. Oppilas rauhoitui ja palasi oppitunnille. Iltapäivällä luokseni tuli tuttu oppilas, joka oli ollut useita päiviä pois. Hän pyysi saada jäädä kanssani luokkaan odottamaan kyytiä kotiin. Keskustelimme kuumisista sekä tulevasta viikonlopusta. Sovimme myös alustavasti yhteisistä ajoista seuraavalle viikolle.

### Viikkoanalyysi 3

Palatessani viikon tavoitteeseen minua kieltämättä hieman jännitti. Jännitys johtui siitä, että pohdin enemmän sitä, huomaanko itse työskenteleväni ennaltaehkäisevästi koulu yhteisössä. Pohdintani nousee siitä, että tunnistan työn voivan olla myös hyvin kiireistä, jolloin suunnitellut työtehtävät saattavat vaihtua toiseen kesken työskentelyn. Tai miten ennaltaehkäisevä työ edes määritellään, olenko ymmärtänyt sen väärin tai voiko joku toinen ymmärtää työn aivan eri tavalla? Jännitykseni osoittautui kuitenkin turhaksi, sillä kuten Nivala ja Ryyänen (2019, 267) toteavat: ”Jo pelkästään ehkäisevän työn ajatus on moniulotteinen.” Tällä he tarkoittavat, että ehkäisevä työ voi merkitä kasvatustyötä, jolla esimerkiksi tuetaan lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä niin, että ongelmia ei pääse muodostumaan.

Näin pohdin lähes kaikkien työtehtävieni olevan ennaltaehkäisevää työtä, sillä tunnistan työskentelyni tarkoituksen olevan usein sama niin yhteydenpidossa nuorten kanssa, yhteisissä keskusteluissa, koulutehtäviä yhdessä tehdessä kuin yhteistyössä henkilökunnan ja huoltajien kanssa. Lisäksi Nivala ja Ryyänen (2019, 267) esittävät, että kaikki tarvitsevat kasvatuksellista tukea, sillä yhteiskunta voi muodostaa myös uhkaa jokaisen tasapainoista kasvua vastaan. Toisaalta myös pohdin, onko työni lähtökohta lapsi ja nuori, jota tuen hänen omassa kasvussaan ja kehityksessään vai lapsi ja nuori, joka ei syrjäytyisi? Pohdinta johtaa mielestäni ennen kaikkea työn tavoitteellisuuteen: mihin pyrin työllä vaikuttamaan? Pyrinkö esimerkiksi nuorten kanssa käymieni keskustelujen avulla vaikuttamaan nuoriin vai olosuhteisiin?

Voisiko tällä pohdinnalla jopa erottaa ehkäisevän työn varhaisesta tuesta, jolla on myös ongelmien lisääntymistä sekä niiden kasaantumista ehkäisevä tarkoitus? Myös Nivala ja Rynnänen (2019, 267-268) vahvistavat, että ehkäiseväksi työksi nimitetään myös työtä, jossa tarjotaan tukea mahdollisimman varhain ja siten ehkäistään ongelmien kehittymistä vakavammiksi. He kuitenkin puhuvat myös varhaisesta tunnistamisesta ja tuesta, jossa keskeistä on tarjota tuen tarpeessa oleville oikeanlaista tukea heidän omista lähtökohdistaan. Ongelmien kasaantumisen sekä niiden kasvamisen ehkäisyyn lisäksi tavoitteena on myös hyvinvoinnin edellytysten yhdessä tunnistaminen sekä niiden vahvistumisen tukeminen. Tämän myös tunnistan päivittäin käymissäni keskusteluissa oppilaiden kanssa, sillä keskusteluihin liittyy usein myös muut asiat kuin pelkästään koulu.

Termit herättivät myös pohtimaan, tarvitseeko työtehtäviä edes erotella, sillä kuten Rynnänen (2017, 132) tulkinta yhteisön ja yhteisöllisyyden sidoksellisesta suhteesta - olisiko moniulotteinen ehkäisevä työ kouluvalmentajatyön perusta samalla kuin sen edellytys? Näin viikon tarkastelun jälkeen vastaisin tähän kyllä, sillä työtehtävissäni toistuivat ennen kaikkea mahdollisten ongelmien ennakointi, haasteiden tunnistaminen sekä tuen tarjoaminen. Kuitenkin, jos pohdin sitä, ettei työtehtäviä jaoteltaisi tai eroteltaisi ennaltaehkäisevään työhön ja varhaiseen tunnistamiseen ja tukemiseen, voisiko se vaikuttaa itse työhön jollain tavalla. Tässä kohdalla pohdin, tulkittaisiinko työ silloin jopa hieman ”epämääräiseksi”, jolloin sitä ei välttämättä ymmärrettäisi esimerkiksi suunnitelluksi ja tavoitteelliseksi, vaikka tavoitteet mielletäisiinkin lähtökohtaisesti samoiksi. Ja toisaalta erottelun näkökulmasta: olisiko ennaltaehkäisevä työ silloin myös paremmin perusteltavissa? Kysymyksiä pohtiessani näkemys ammatillisen työprosessin tunnistamisesta voimistui: vaatisivatko työtehtävät kuitenkin siis erottelun, jotta työtä voitaisiin näin myös tarkastella sekä arvioida? Olen monesti saanut huomata oman toiminnan perustelemisen merkityksellisyyden - perustelemmeko sitä esimerkiksi etiikalla vai lailla? Näin voitaisiinkin todeta, että termien erottelu työtehtävien osalta voisi siis olla hyvinkin toivottavaa ammatillisen työprosessin näkökulmasta.

Vai pitäisikö työtehtävieni kohdalla puhua enemmän varhaisesta tunnistamisesta ja tuesta? Kuten Nivala ja Rynnänen (2019, 279) toteavat, ehkäisevä työ voi huomaamatta muuttua varhaiseksi tunnistamiseksi ja tueksi. Tunnistan tämän myös vahvasti työssäni. Esimerkiksi nuoren ottaessa yhteyttä sovin nuoren kanssa yhteisiä tapaamisia, joissa keskustelemme mahdollisesta ongelmasta sekä mahdollisuuksista tehdä asialle jotain. Nivalan ja Rynnänen mukaan työ voi näin muuttua yleisestä nuoren kasvun ja kehityksen tukemisesta jonkin jo muodostuneen ongelman työstämiseksi yhdessä. Toisaalta he kuitenkin katsovat, ettei erottelun tekeminen ole käytännön työssä merkityksellistä, sillä ”työssä saatetaan liukua päivittäin ehkäisevästä työstä varhaiseen tukemiseen ja takaisin tunnistamatta mitään eroa työotteessa”. Pohdinkin työmuotojen määrittelyn vaikuttavan ennen kaikkea siihen, miten termejä käytetään. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka katson työtehtävieni tavoitteeksi pyrkiä tunnistamaan mahdollisia tuen tarpeita oman ammattini näkökulmasta sekä ohjaamaan ja tarjoamaan tukea sitä

tarvitsevalle mahdollisimman varhain, huolien tai riskien tarkoituksenmukainen tunnistaminen ei kuitenkaan määritä työtäni. Tästäkin syystä pohdin, että ehkäisevän työn termi voisi sopia kouluvalmentajan työtehtäviin paremmin.

Nivala ja Ryyänen (2019, 279-280) tuovat myös esiin huomionarvoisen näkemyksen, jonka mukaan hyvästä tarkoituksesta huolimatta varhaiseen puuttumiseen on hyvä suhtautua varauksella. Tällä he tarkoittavat riskiä siihen, että kouluissa jo pitkään korostettu varhaisen puuttumisen tavoite voi aiheuttaa lasten ja nuorten katsomisen pelkästään tämän kyseisen ”tutkan” kautta. Nivalan ja Ryyänen sanoin pyritään ”tunnistamaan huolen vyöhykkeitä ja huolestumaan riittävästi riittävän varhain.” Tässä kohtaa en voi olla pohtimatta, voisiko työläni olla vastaavanlainen vaikutus. Tai kriittisesti pohtien: olisiko koulussa huolia ja ongelmia vähemmän tunnistettavana, jos niiden tunnistaminen ei liittyisi työtehtäviini? Tiedostan, ettei Nivala ja Ryyänen tarkoita asiaa näin, mutta jäin kuitenkin pohtimaan asiaa. Tämä olisi mielenkiintoinen tarkastelun kohde, sillä se voisi myös tuoda osaltaan esiin kouluvalmentajatyön vaikuttavuutta.

Työtehtäviäni tarkastellessani tulin siihen lopputulokseen, että tämän viikon päiväkirjamerkinnöistä saa kattavan kuvan kouluvalmentajan roolista ennaltaehkäisevän työn tekijänä. Tosiasia on, että nuorten kanssa työskentelyssä kaikkea ei voida mitenkään ennakoida, mikä myös tekee työn luonteesta hyvin moniulotteisen. Se mielestäni lisää myös itsessään ennaltaehkäisevän työn merkityksellisyyttä. Siksi on erittäin tärkeää, että kalenteri ei ole täynnä, vaan on aikaa nuorten kuuntelemiseen, kohtaamiseen sekä myös yhteisöllisiin toimiin. Samalla se toimii myös tärkeänä, hyvin konkreettisena oivalluksena viikolle. Havaintojani tukevat myös Markkanen ja Pusa (2023, 99), jotka osoittavat oppilaiden ja huoltajien korostavan arkisia kohtaamisia koulussa viihtymistä ja yhteisöllisyyttä edistävistä käytännöistä. Lisäksi nämä varhaisen tuen periaatteet tunnistetaan vahvasti myös sosiaalipedagogiikan kentällä (Nivala & Ryyänen 2019, 280).

### 3.4 Lainsäädännön näkökulmat

Maanantai 25.3.2024

Tänään tarkastelen koulupoissaoloja, jotka näkyvät työtehtävissäni. Esimerkiksi aamulla olin yhteydessä oppilaisiin sekä heidän huoltajiinsa erilaisiin poissaolosyihin liittyen. On tunnistettu, että poissaolot tuovat myös käytännön haasteita opiskeluhuollon näkökulmasta, sillä ne ovat usein yhteydessä moniin hyvinvointia heikentäviin ja syrjäytymistä aiheuttaviin tekijöihin, kuten mielenterveysongelmiin, päihteiden käyttöön, riskikäyttäytymiseen, heikentyneisiin oppimistuloksiin tai koulupudokkuuteen (Gubbels ym. 2019, Markkasen ja Pusan 2023, 24-34 mukaan).

Myös sitouttavan koulu yhteistyön kehittämistyöhön on liittynyt muutoksia ohjaavissa normeissa perusopetukseen osallistumisen varmistamiseksi. Perusopetuslain (947/2022) 1.8.2023 muutettu 26 §:n 2. momentti kuuluu: ”Opetuksen järjestäjän tulee ennaltaehkäistä perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja sekä seurata ja puuttua niihin suunnitelmallisesti. Opetuksen järjestäjän tulee ilmoittaa luvattomista poissaoloista oppilaan huoltajalle tai muulle lailliselle edustajalle.”.

Kokemukseni myötä tunnistan vahvasti, etteivät poissaolojen syyt ole yksiselitteisiä. Toisaalta poissaolojen ilmoittaminen voi olla myös huoltajille epäselvää, jos vaihtoehtoja on esimerkiksi vain muutama. Markkanen ja Pusa (2023, 29-30) vahvistavatkin, että oppilaiden koulu-poissaoloja sekä niille altistavia tekijöitä sekä poissaolojen seurauksia on tutkittu useista näkökulmista, jolloin ymmärrys koulu-poissaolojen systeemisestä luonteesta on vahvistunut. Lisäksi koulu-poissaolojen taustalla on tunnistettu jopa 60 erilaista syytekijää. Näin perusteltuna oma näkemykseni pitää myös paikkansa.

Toisaalta pohdin sosiaalihuoltolain (1301/2014) mukaisia toimia ja keinoja auttaa koulu-poissaolojen kohdalla; vaikka koululainsäädännön nojalla turvataan kasvatusta ja opetusta oppilaitosympäristössä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, koululainsäädäntö ei kuitenkaan yllä kotien ”sisäpuolelle”. Pohdinkin, että poissaoloja, läsnäolon tukemista sekä hyvinvoinnin edistämistä koulussa tulisi tarkastella enemmänkin lakien yhteneväisyyden näkökulmasta, sillä kouluissa työskentelevät aikuiset toimivat pääsääntöisesti eri koulutusta koskevien lainsäädäntöjen nojalla. Tästä esimerkkinä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), jossa säädetään opiskeluhuollosta. Myös sosiaalihuoltolain 14 §:n mukaan sosiaalihuoltona järjestetään muun muassa opiskeluhuoltoa. Voidaan siis heti todeta, että opiskeluhuollossa on kyse sosiaalipalvelusta, sillä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki määrittää omalta osaltaan sosiaalihuollon sisältöä. Näin myös sosiaalihuoltolain voitaisiin todeta olevan keskeisimpiä säädöksiä poissaoloihin liittyen, sillä se tukee osaltaan opiskeluhuollon järjestämistä.

Tiistai 26.3.2024

Jatkan sosiaalihuoltolain (1301/2014) tarkastelua monialaisen yhteistyön näkökulmasta sen liittyessä olennaisesti yhteisölliseen opiskeluhuoltoon. Lisäksi se toimii luontevana osana kouluvalmentajan työtehtäviä. Esimerkiksi tänään toimin yhteistyössä oppilaiden koulunkäyntiin liittyvissä asioissa aineenopettajien, erityisopettajien, koulukuraattorin, kouluterveydenhoitajan sekä koulupsykologin kanssa. Yhteistyö sisältää muun muassa yhteisen työskentelyn suunnittelua sekä työnjakoa oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä sovitusta järjestelyistä, omien tehtävien hoitamista sovitun työnjaon osalta sekä konsultaatiota. Onkin tärkeää huomioida, että vaikka yhteistyötä toteutetaan monialaisesti, työskentelyn keskiössä on ennen kaikkea nuori. Periaate asetetaan korkealle myös sosiaalihuoltolain 5 §:ssä: ”Kaikissa sosiaalihuollon toiminna, jotka koskevat lasta, on ensisijaisesti otettava huomioon lapsen etu.”.

Lain mukaan lasten kohdalla on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, miten eri toimenpidevaihtoehdot ja ratkaisut parhaiten turvaavat heidän tasapainoisen kehityksensä ja hyvinvoinnin sekä mahdollisuuden saada ymmärtämystä sekä iän ja kehitystason mukaisen huolenpidon. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota turvalliseen kasvuympäristöön ja ruumiilliseen sekä henkiseen koskemattomuuteen sekä itsenäistymisen ja kasvamisen vastuullisuuteen. (Sosiaalihuoltalaki 1301/2014.) Lapsen ensisijaista etua ohjaa vahvasti myös YK:n lapsen oikeuksien sopimus, joka on kansainvälisistä sopimuksista merkittävin sosiaalityön näkökulmasta (Hämeen-Anttila & Lähtinen 2016, luku 4). Se edellyttää, että kaikkia päätöksiä ja toimia tarkastellaan lapsen näkökulmasta. Lisäksi sen on toteuduttava jokaisen yksilön osalta. Käytännön työn näkökulmasta pohdin, että yhteistyön tarve oppilaaseen liittyen voi alkaa hyvinkin akuutisti, jolloin nuoren edun tarkasteleminen on hyvä tapahtua kaikilta ammattilaisilta lähes automaattisesti. Kouluvalmentajan on myös hyvä tutustua lapsille, nuorille ja lapsiperheille tarkoitettuihin palveluihin, joista säädetään sosiaalihuoltolain (1301/2014) 10 §:ssä. Annettujen palvelujen tarkoituksena on tukea vanhempia, huoltajia ja muita lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavia henkilöitä lapsen kasvatuksessa ja huolenpidossa. Pohdinkin, että verkostoituminen hyvinvointialueen toimijoiden kanssa voi tuoda työlle luottamusta ja vaikuttavuutta niin asiakkaiden, itse työntekijän kuin työnantajankin näkökulmasta.

Yhteistyö huoltajien kanssa on noussut tärkeäksi osaksi työtehtävissäni etenkin kohdennetun yksilötyöskentelyn oppilaiden kohdalla. Olen esimerkiksi ollut viikoittain yhteydessä oppilaiden huoltajiin tukeakseni nuorta sekä hänen perhettään oppilaan kouluunlähtöön, koulussa oloon sekä koulutehtäviin liittyvissä järjestelyissä. Käytännön työn kannalta sosiaalihuoltolain tunteminen on hyödyksi muun muassa perheiden mahdollisen ohjauksen ja neuvonnan näkökulmasta.

Keskiviikko 27.3.2024

Opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Tarkastelen kouluvalmentajan roolia yksilökohtaisen opiskeluhooltoon liittyvän lainsäädännön osalta. Perustelen aihetta sillä, että vaikka kouluvalmentajatyö on sivistystoimen alaista työtä, ja vaikka kouluvalmentaja ei ole osa opiskeluhooltoissa määriteltyä opiskeluhoitopalveluiden henkilöstöä, hän voi oppilas- ja opiskeluhooltolain 5 §:n mukaan osallistua kutsuttuna yksilökohtaiseen monialaiseen asiantuntijaryhmään. Lain mukaan asian käsittelyssä yksittäisen opiskelijan tueksi koottavaan monialaiseen asiantuntijaryhmään voi osallistua vain opiskelijan, tai, ellei hänellä ole edellytyksiä arvioida annettavan suostumuksen merkitystä, hänen huoltajansa suostumuksella.

Oppilas- ja opiskeluhooltolain (1287/2013) 16 §:n nojalla opiskeluhoollossa kouluvalmentajan rooli on oppilaan ohjaaminen tarvittaessa opiskeluhoitopalveluihin: ”Jos oppilaitoksen työntekijä arvioi, että opiskelija tarvitsee opiskeluhoitopalveluja, hänen on otettava viipymättä

yhteyttä koulu- tai opiskeluterveydenhuollon työntekijään tai opiskeluhuollon psykologiin tai kuraattoriin yhdessä opiskelijan kanssa ja annettava tiedossaan olevat tuen tarpeen arvioimiseksi tarvittavat tiedot.”. Jos yhteydenottoa ei ole mahdollista tehdä yhdessä, opiskelijalle on annettava tieto yhteydenotosta ja mahdollisuus keskustella yhteydenottoon liittyvistä syistä 15 §:ssä säädetyssä määräajassa. Lisäksi tärkeä huomio on, että opiskelijan huoltajalle tai muulle lailliselle edustajalle on annettava tieto yhteydenotosta opiskeluhuollon työntekijään, jollei 18 §:ssä tai muussa laissa säädetä toisin.

Torstai 28.3.2024

Tänään tarkastelen yksittäisen oppilaan asioiden käsittelyä kahden eri lain, perusopetuslain sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain näkökulmista, sillä niiden tuntemus kuuluu olennaisesti kouluvalmentajan työhön. Opiskeluhuollon kokonaisuus perustuu oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013), jonka tarkoituksena on lieventää ja ehkäistä oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia ja opiskeluun liittyviä muita ongelmia.

Yksilökohtainen opiskeluhuolto sisältää kouluterveydenhuollon, psykologi- ja kuraattoripalveluiden sekä monialaisen asiantuntijaryhmän tuen. Lain nojalla selvitetään ja arvioidaan tuen tarvetta sekä sovitaan tukitoimista ja niiden toteuttamisesta. Tavoitteena on oppilaan oikeus saada ”riittävää tukea”, eikä siihen tarvita hallintopäätöksiä. Lisäksi se perustuu aina vapaaehtoisuuteen ja siihen tarvitaan aina suostumus. Työskentelytapoina voivat toimia konsultaatio ja tapauskohtaisesti koottava monialainen asiantuntijaryhmä eli MAR. Tarve ryhmän koolle kutsumiseen pohjautuu huoleen. Tarve määrittelee myös osallistuvat yhteistyötahot. Lisäksi oppilashuollon kirjaukset ovat salassa pidettäviä. Tiedon jakamisen näkökulmasta asiantuntijaryhmän jäsenillä on oikeus pyytää neuvoa nuoren asiassa tarpeelliseksi katsomiltaan asiantuntijoilta sekä ilmaista heille siinä tarkoituksessa salassa pidettäviä tietoja siten kuin viranomaisten toiminnan julkisuudesta annetun lain (621/1999) 26 §:ssä säädetään. Huomioitavaa on, että laajemmin tietojen luovutus sallitaan lain nojalla tai huoltajan/asianosaisen suostumuksella. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Perusopetuslakiin (628/1998) sisältyvät puolestaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Sillä tarkoitetaan pedagogista tukea, jolloin puhutaan kolmiportaisesta tuesta. Siihen liittyvät yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki, joka toteutetaan moniammatillisesti yhteistyössä opiskeluhuollon ammattihenkilöiden kanssa. Moniammatillisen yhteistyön kriteeri tarkoittaa, että mukana on muitakin kuin opetushenkilöstöä. Yhteistyön toteuttamisesta ei kuitenkaan ole tiukkaa säännöstä ja työtapana voi toimia esimerkiksi konsultaatio. On myös hyvä erottaa, että toisin kuin opiskeluhuolto, pedagoginen tuki ei välttämättä edellytä oppilaan/huoltajan suostumusta. Se voidaan järjestää tehostetun tai erityisen tuen aloittamiseen ja järjestämiseen liittyen. Ja kuten oppilashuollon kirjaukset, myös pedagogiseen tukeen liittyvät asiakirjat ovat salassa pidettäviä.

#### Viikkoanalyysi 4

Tällä viikolla tavoitteenani oli perehtyä työtehtäviäni koskevaan lainsäädäntöön, joka toteutui suunnitellusti, myös hyvin perusteellisestikin. Lakien tarkastelussa nousi esiin erityisesti monialainen yhteistyö, tietojen salassapito ja siitä poikkeaminen sekä kouluvalmentajana tehtävä ennaltaehkäisevä, yhteisöllinen työskentely. Kuten perusopetuslain (628/1998) 40 §:n mukaan käy ilmi, salassapidosta poikkeaminen koskee oppilaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämiä välttämättömiä tietoja. Se merkitsee käytännössä sitä, että opiskeluhoultotyöhön osallistuvilla on oikeus saada tietoa toisiltaan ja luovuttaa sitä toisilleen sekä oppilaan opettajalle, rehtorille ja perusopetuslain mukaisesta opetuksesta ja toiminnasta vastaavalle viranomaiselle. Vastaavasti salassapidosta poikkeaminen on kirjattu oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013), jonka mukaan se perustuu oppilaan yksilökohtaisen opiskeluhoillon järjestämiseksi ja toteuttamiseksi välttämättömiin tietoihin.

Tietojen salassapito ja siitä poikkeaminen on tullut työtehtävissäni vastaan erityisesti toimiesani yhteistyössä opetushenkilöstön kanssa. Jos esimerkiksi oppilaan x läsnäolo ja jaksaminen ovat heikentyneet henkilökohtaisten syiden vuoksi, hänen koulunkäyntinsä saattaa näkyä ulospäin haasteellisena. Tällöin oppilaan käytös oppitunneilla voi opettajien silmin hämmentää, vastaavasti myös oppilaan tarve yksilökohtaiseen tukeen oppituntien aikana voi yllättää. Kokemukseni mukaan tilanteet voidaan kokea eräänlaisena tietokatkoksenä, joka on voinut vaikuttaa myös osapuolten väliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta oppilaan tukemiseen. Tällöin myös pohdin koulunkäynnin haasteiden voivan oppilaan kohdalla tahattomasti kasvaa. Oppilaan edun näkökulmasta haasteiden lisääntymiseen olisi kuitenkin mahdollista vaikuttaa lainsäädännön nojalla. Tässä näen kouluvalmentajan roolin esimerkiksi yhteistyön tukijana hyvinkin tärkeänä.

Kuitenkin esimerkiksi opiskeluhoultorekisteriin sisältyvät tiedot, jotka koskevat opiskelijaa tai muuta yksityistä henkilöä, ovat salassa pidettäviä viranomaisten toiminnan julkisuudesta annetun lain (621/1999) mukaisesti. Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) on kirjattu, ettei opiskeluhoultorekisteriin sisältyviä tietoja saa antaa henkilölle, joka ei osallistu kyseisen opiskelijan yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon, ja ”jos siihen ei ole asianomaisen henkilön tai, ellei hänellä ole edellytyksiä arvioida annettavan suostumuksen merkitystä, hänen laillisen edustajansa kirjallista, yksilöityä suostumusta tai tiedon luovuttamiseen oikeuttavaa lain säännöstä”. Pohdittavaa siis olisikin, missä tilanteessa salassapidosta poikkeaminen on tarkoituksenmukaista - onko siis kyse oppilaan opiskeluhoillon tai opetuksen asianmukaisen järjestämisen sekä toteuttamisen edellyttämistä välttämättömistä tiedoista? Jatkokysymyksenä: Onko se myös jokaisen ammattilaisen henkilökohtainen tulkinta? Ja vielä sosiaalihuoltolain näkökulmasta: Onko se lapsen tai nuoren edun mukaista? Salassapitosäännösten viidakossa onkin tärkeää pysähtyä pohtimaan, minkä lain ja säännösten nojalla toimitaan. Lisäksi: Mitä se minulta työntekijänä edellyttää, perustelenko toimintaani myös kyseisellä lailla?

Mitä ”polkua” siis kuljetaan? Tunnistan selvästi, että lainsäädännön kanssa toimiminen on välillä haastavaa. Voisiko lainsäädäntöä lähteä pohtimaan enemmänkin sitä kautta, miten se voisi hyödyttää omaa työtä ja asiakasta? Tällä pohdinnalla haluan myös todeta, että tulkinta perusopetuslain (628/1998) opiskeluhoultotyöhön osallistuvien oikeudesta saada tietoa toisiltaan ja luovuttaa sitä toisilleen sekä esimerkiksi oppilaan opettajalle voi olla perusteltua kouluvalmentajatyön näkökulmasta. Tilannekohtaisesti sillä voi olla merkitystä ennen kaikkea oppilaan edun sekä hänen tukemisensa kannalta. Ja kuten Hämeen-Anttila ja Lähteinen (2016, luku 4) kuvailevat sosiaalityötä tekeviä ammattilaisia: he ovat ”lainsäädännön hengen keskeisiä tulkitsijoita sekä periaatteiden käytäntöön soveltajia”.

Avoimuuden sekä läpinäkyvyyden näkökulmasta tärkeää on myös tarvittaessa osata kertoa oppilalle sekä huoltajille, mihin laki työtehtävässä velvoittaa ja oikeuttaa. Mielestäni on myös hyvä huomioda, että huoltajilta kysytty suostumus oppilasta koskevan tiedon jakamiseen esimerkiksi oppilasta opettaville opettajille tai oppilaan luokanvalvojalle voi olla hyvin merkittävä tekijä niin huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kuin monialaisen työskentelyn kannalta.

Ennen kaikkea kouluvalmentajatyöllä tuetaan opetuksen järjestäjän ja koulun velvollisuuksia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; Perusopetuslaki 628/1998). Kuten aiempien viikkojen päiväkirjaraportoinneistani käy ilmi, kouluvalmentaja tekee yhteistyötä kotien kanssa, ennaltaehkäisee oppilaan poissaoloja muun muassa yhteydenpidolla ja yhteisellä työskentelyllä sekä seuraa ja puuttuu niihin myös sovitusti ja suunnitelmallisesti yhteistyössä koulun muun henkilöstön kanssa. Lisäksi kouluvalmentaja edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta sekä huolehtii siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen esimerkiksi oppilaskunnan ohjaamisella sekä omalla yhteisöllisellä työotteellaan työskennellessään oppilaiden keskuudessa sekä erikseen heidän kanssaan. Lisäksi työssä ohjataan oppilaita hakemaan tarvitsemiaan opiskeluhoollon etuuksia ja palveluja. Kouluvalmentajatyön luonteeseen liittyen myös Hämeen-Anttila ja Lähteinen (2016, luku 4) tuovat esiin sosiaalihuoltolain (1301/2014) ehkäisevän sekä lapsen kehitystä edistävän tavoitteen. Näin viikon lopussa tunnistan erityisesti yhteisöllisen opiskeluhoollon sisällön työtehtävissäni: kouluvalmentajan työskentelyllä tuetaan yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia sekä terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön syntymistä, ehkäistään syrjäytymistä sekä edistetään mielen-terveyttä ja oppilaitosyhteisön hyvinvointia sekä kotien ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä yhteistyössä koulun muiden toimijoiden kanssa. Nämä tekijät toteutuvat vahvasti työssä kouluarjessa. Näin koen yhteisöllisen työskentelyn myös merkitykseltään hyvin suureksi kouluvalmentajan työtehtäväksi.

Työtä raamittavia lakeja on tärkeää tuntea substanssiosaamisen näkökulmasta. Lisäksi pohdintani lainsäädännöstä osoittaa, että käytännön tilanteissa voi olla jopa ristiriitoja sen suhteen, mitä lainsäädännöllä haetaan ja mikä tuntuisi oikealta. Viikon keskeisenä oivalluksena lainsäädäntöä onkin hyvä pohtia juuri sitä kautta, miten sen voi valjastaa oman työn ja

oppilaan sekä hänen perheensä hyödyksi. Se on jokaisen meidän ammattilaisen tehtävä. Sillä kuten oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) alleviivaa: ”Oppilaitoksen henkilökunnalla on ensisijainen vastuu oppilaitosyhteisön hyvinvoinnista.”.

### 3.5 Positiivinen kasvatus

Tiistai 2.4.2024

Tällä viikolla keskityn nuorten henkilökohtaisen kasvun tukemiseen. Työtehtäviini liittyy enenevässä määrin yksilötyötä. Aamuni alkoi tänään viesteillä oppilaan x kanssa. Kannustin häntä tulevaan päivään sekä menemään viikon työssäoppimispaikalle. Aamupäivän aikana reagoin myös oppilaan y viesteihin. Oppilas kertoi olevansa kipeä, mutta oppilaan huoltaja ei halunnut, että oppilas olisi poissa koulusta. Oppilaalla oli paha mieli eikä hän tiennyt, miten toimisi, joten tuin tilanteessa häntä. Soitimme yhdessä kotiin. Keräsimme oppilaalle myös kirjat ja tehtävät mukaan yhteistyössä oppilaan opettajan kanssa. Päivän aikana työskentelin myös oppilaan a, oppilaan b sekä oppilaan c kanssa. Tuin heitä yksilöllisesti heidän omissa koulu-tehtävissään. Sain viestiä myös oppilaalta, joka kertoi ikävästä tilanteesta. Sovimme, että juttelisimme asiasta huomenna. Sovin myös toisen oppilaan huoltajan kanssa, että olen tukena oppilaan kouluun lähdössä seuraavana aamuna.

Tutustuin Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 62-63) esiin tuomaan nuoren myönteisen kehityksen teoriaan, jonka mukaan nuorten hyvinvoinnin peruspilareita ovat pätevyys, itseluottamus, ihmissuhteet, luonne ja välittäminen. Osa-alueet ovat keskenään myös vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Leskisenoja ja Sandberg korostavat, että tasapainoinen kasvu edellyttää suotuisaa kehitystä näissä kaikissa osa-alueissa. Heidän mukaansa hyvinvoinnin osa-alueiden vahvistuminen voi johtaa siihen, että nuori alkaa tekemään hyviä asioita oman itsensä, perheensä, yhteisön sekä yhteiskunnan hyväksi. Toisin sanoen voitaisiin todeta, että nuori vastaa saamaansa hyvään antamalla hyvää myös itse takaisin. Huomionarvoista on lisäksi se, että tämä myönteinen kehitys voi suojata nuorta muun muassa mielenterveyden häiriöiltä.

Tänään tarkastelen pätevyyden (competence) osa-alueita. Se tarkoittaa nuoren positiivista näkemystä omasta toiminnastaan tietyllä elämänalueella, esimerkiksi kognitiivisella, sosiaalisella tai emotionaalisella alueella (Leskisenoja & Sandberg 2019, 64-77). Pätevyys on kykyä pärjätä elämässä ja toimia tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. Leskisenoja ja Sandberg kuitenkin huomauttavat, että pätevyys ei tarkoita pelkästään kouluosaamista: ”Vaikka koulumenestyksellä on kiistaton yhteys muuhunkin menestymiseen, sisältää pätevyyden käsite monia muitakin kuin perinteisellä koulutodistuksella mitattavia osaamisen alueita.”. Huomioni kiinnittyy kognitiiviseen pätevyteen, joka ulottuvuutena on myös yksi kouluun kiinnittymisen tekijöistä. Esimerkiksi kyky ilmaista ja perustella omia mielipiteitään sekä kyky hankkia tietoa ovat taitoja, joita harjoittelen lähes päivittäin oppilaiden kanssa yhteisessä työskentelyssä.

Yhä enemmän huomaan keskittyväni työtehtävissäni myös sosiaaliseen pätevyYTEEN, jolla tarkoitetaan ymmärrystä siitä, millaisia odotuksia erilaiset sosiaaliset tilanteet asettavat ja miten niiden mukaisesti tulee toimia (Leskisenoja & Sandberg 2019, 76-77). Tilanteet saattavat olla hyvinkin nopeita ja arkipäiväisiä, esimerkiksi tänään ruokailussa keskustelin oppilasryhmän kanssa siitä, miten ruokajonossa kannattaa toimia ja yksittäisen oppilaan kanssa siitä, kenen luokse hänen kannattaa mennä selvittämään asiaansa. Leskisenojan ja Sandbergin mukaan emotionaalinen pätevyys ilmenee kykynä tunnistaa, hallita ja säädellä omia tunteitaan. Se tarkoittaa myös kykyä huomioida ja ennakoida toisten tunnetiloja ja reaktioita. Tässä olen myös päivittäin nuorten tukena. Esimerkkinä nostaisin tilanteen, jossa nuori joutui jatkuvasti luokkatilanteessa keskeytetyksi. Tilanteessa auttoi jo pelkästään oma esimerkkini: se, että nuori huomasi, että huomasin hänen turhautumisensa. Tällöin hän otti tukeni myös hyvin vastaan.

Keskiviikko 3.4.2024

Tänään tarkastelen nuoren myönteisen kehityksen osa-alueista itseluottamusta, joka määritellään nuoren sisäisenä kokemuksena omasta arvostaan sekä minäpystyvyydestään (Leskisenoja & Sandberg 2019, 64). Omanarvontunto ja usko omaan kykyyn voi saavuttaa merkityksellisiä tavoitteita. Lisäksi menestyä itselleen tärkeissä asioissa liittyy vahvasti myös pätevyyden osa-alueeseen. Kuten Leskisenoja ja Sandberg (2019, 95) osuvasti kiteyttävät: ”Pätevyyden tunne rakentuu sen tuloksena, mitä nuori osaa tehdä. Itseluottamuksen tunne sen sijaan kuvastaa sitä, mitä nuori uskoo osaavansa tehdä.”. He tuovat esiin myös mielenkiintoisen näkemyksen, jonka mukaan käsityksemme omasta pätevydestämme voivat vaikuttaa menestymiseemme enemmän kuin todelliset kykymme. Näin pohdin itseluottamuksen osa-alueen olevan nuoren hyvinvoinnin erittäin tärkeä tekijä erityisesti heidän tulevaisuutensa näkökulmasta. Tämän vahvistavat myös Leskisenoja ja Sandberg, jotka esittävät, että itseluottamus rakentuu eri osa-alueista, joihin vaikuttavat nuoren ikä sekä hänen subjektiivinen arvomaailmansa, eli omat näkemykset siitä, mikä on tärkeää ja tavoittelemisen arvoista. Lisäksi on hyvä huomioida, että itseluottamuksen kokemus vaihtelee eri tilanteissa.

Itseluottamuksen osa-alueen vahvistaminen toimii luonnollisena osana yksilötyöskentelyäni, jota sain esimerkiksi tänään tehdä oppilaiden kanssa yhteisillä tukitunneilla. Nuoret saattavat olla aika ajoin epävarmoja osaamisestaan. Lisäksi usko omiin kykyihin on voinut saada kolhuja esimerkiksi poissaoloista, oppimis- tai keskittymishaasteista tai haastavista tilanteista koulun ulkopuolella tai kaverisuhteissa. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 95-98) kuitenkin rohkaisevat, että itseluottamuksen moninaisen rakenteen vuoksi hyvin vähäistäkin itseluottamusta voidaan kasvattaa suuntaamalla myönteinen huomio niihin osa-alueisiin, joissa nuori kokee itsensä vahvaksi. Jäinkin pohtimaan omaa toimintaani tukitunnilla, jossa tulkitsin, ettei oppilas uskonut osaavansa tehdä sovittuja tehtäviä, joten vältteli ja yritti vaihtaa niitä. Keskustelun, kannustamisen ja rohkaisun aikana mieleeni tuli aiemmin käymäni keskustelu oppilaan opettajan

kanssa, jossa opettaja kertoi oppilaan onnistumisesta aiemmissa tehtävissä. Koska olin ollut myös tässä tilanteessa läsnä, pystyin hyvin sanoittamaan tilanteen oppilaalle uudelleen. Lisäksi tulosten yhdessä katsominen Wilmasta oli konkreettista, ja toimi keskustelua, rohkaisevaa sekä kannustavaa puhetta paremmin. Tilanteessa nuoren usko omiin kykyihin siis vahvistui ja hän sai aloitettua sovitut tehtävät. Pohdinkin tässä olleen kyse juuri Leskisenojan ja Sandbergin tulkitsemasta itseluottamuksen polun tukemisesta nuoren myönteisessä kehityksessä.

Kuten Leskisenoja ja Sandberg (2019, 95) vahvistavat, nuori suhtautuu luottavaisesti omaan itseensä, jos hän pitää itseään päteväenä. Tämän koen myös pitävän paikkansa, sillä olen huomannut, että pienikin luottamuksen ja uskon nousu omaan tekemiseen vaikuttaa myös nuoren sosiaaliseen pätevytyteen: osaamisestaan epävarma nuori saattaa onnistumisen jälkeen ottaa osaa yhteiseen keskusteluun ihan eri tavalla kuin aiemmin. Suotuisemmassa tapauksessa nuori saattaa haluta osallistua kanssani auttamaan muita heidän omista tehtävissään. Tämän jos minkä voisi ajatella nostavan nuoren pätevyyden sekä itseluottamuksen tunnetta. Tästä vielä pohdin, että usko omaan pystyvyyteen voi rohkaista ottamaan haltuun ihan uusiakin taitoja ja siten pätevyyden tunne voi vain vahvistua entisestään.

Torstai ja perjantai 4.-5.4.2024

Olin sopinut tapaamisesta oppilaan x kanssa. Oppilas oli toivonut tapaamista viestillä edellisenä iltana. Keskustelimme hänen mieltään painavista asioista sekä käynnissä olevasta työssäoppimisviikosta, johon aavistelin oppilaan olevan haastavaa sitoutua. Keskustelussa toin esiin muun muassa oppilaan edellisten työssäoppimisviikkojen onnistumisia sekä oppilaan vahvuuksia, joita itse hänessä näen. Kokemukseni mukaan osa nuorista saattaa kaivata vastaavanlaista keskustelua useamman kerran. Tämän pohdin johtuvan ennen kaikkea nuoren omasta pystyvyyden tunteesta. Tapaamisen jälkeen oppilas a laittoi viestiä, että hänen oli vaikea mennä omalle oppitunnille. Yhteisen keskustelun jälkeen oppilaan ja opettajan kanssa järjestin oppilaalle rauhallisen tilan, jossa työskentelimme yhdessä. Välitunnilla keskustelin oppilaiden kanssa luokassa ja käytävällä, sillä vapaa-ajalla syntynyt riita kaveriporukan kesken puhututti. Iltapäivällä oppilas y tuli kertomaan kuulumisistaan työssäoppimisjaksolta. Keskustelimme hänen työviikostaan, joka oli ollut hyvin onnistunut. Mieleeni jäi erityisesti oppilaan hymy kertoessaan positiivisesta palautteesta, jota hän oli työpaikalla saanut.

Tarkastelen kolmatta myönteisen kehityksen komponenttia, jota Leskisenoja ja Sandberg (2019, 114) esittävät ihmissuhteiden osa-alueeksi. Huomionarvoista on, että ihmissuhteet ovat osa-alueena ensimmäinen, joka laajentaa tarkastelukulmaa nuoresta itsestään hänen kasvuympäristöönsä. Positiivisen psykologian perusajatus onkin, että ”ihminen kehittyy ihmiseksi vain sitä kautta, että hän on vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja on sosiaalisen ympäristönsä aktiivinen toimija.” (Suoninen ym. 2010, Avolan ja Pentikäisen 2020, 394 mukaan). Teoria siis nojaa ajatukseen siitä, että läheiset ihmissuhteet ovat olennaisempia hyvinvoinnin

edellytyksiä. Tulkitseen tällä tarkoitettavan Leskisenojan ja Sandbergin sanoin sitä, että ”riipumatta siitä, kuinka päteviä tai luottavaisia olemme, tarvitsemme joka tapauksessa muita ihmisiä voidaksemme elää hyvää ja tyydyttävää elämää”. Avola ja Pentikäinen (2020, 391) myös alleviivaavat, että tutkimusten mukaan ihmissuhteet sekä niiden laatu ovat kaikkein merkittävin ja tärkein asia ihmisen hyvinvoinnin lisäksi hänen terveydelleen ja onnellisuudelleen.

Päivällä käydyssä keskustelussa oppilaan kanssa puhuimme hänen mieltään painavista asioista, jotka koskivat hänen ihmissuhteitaan. Oppilas oli allapäin ja koki, että oli jotenkin epäonnistunut. Keskustelussa muun muassa sanoitin ääneen oppilaan omia tunteita ja näkemyksiä, lohdutin sekä pohdimme yhdessä myös sitä, miten tilanne on voinut vaikuttaa myös muihin. Kuten Leskisenoja ja Sandberg (2019, 114) vahvistavat, pettymysten ja koettelemusten hetkellä toisilta saatavan tuen merkitys voi olla huomattava. Näin näen kouluvalmentajan roolin nuorten keskuudessa hyvinkin tarpeelliseksi. Vaikka nuorella oli huoli, koin onnistumisen tunnetta siinä, että tuttu nuori tiesi, että hän voi ottaa minuun yhteyttä saadakseen tukea.

Sosiaalisten suhteiden yhteys hyvinvointiin on siis kiistaton. Lisäksi se on kaksisuuntainen. Ja kuten Leskisenoja ja Sandberg (2019, 114-115) vielä lisäävät, ihmissuhteiden vaikutus ilmenee itseään vahvistavana myönteisenä kehänä. Tällä he tarkoittavat, että kuten hyvät ihmissuhteet lisäävät hyvinvointia, hyvinvoivat ihmiset myös vetävät puoleensa enemmän ihmissuhteita. Tämä lisää hyvinvoinnin määrää entisestään. Kaksisuuntaisuudella vaikutuksella halutaan kuvata sitä, että kun nuorella on positiivisia siteitä muihin ihmisiin, kuten vaikka perheenjäseniin tai koulun aikuisiin, nuori antaa oman panoksensa myös heidän hyvinvointiinsa. Kokemukseni perusteella voin myös vahvistaa tämän, sillä nuoret saattavat ottaa heille luotettavan aikuisen huomioon yllättävissäkin tilanteissa. Vaikutus ei kuitenkaan jää siihen, vaan nuoren omasta näkökulmasta Leskisenoja ja Sandberg korostavat, että juuri tällä panoksella nuoren oma hyvinvointi samalla vahvistuu. Tunnistan myös tämän, sillä aikuisen aidosti ilahtunut reaktio huomioimisesta saa usein vastareaktion myös aidosti mielissään olevan nuoren.

Nuorten myönteisen kehityksen teoria tukee työtäni myös ihmissuhteiden merkityksellisestä asemasta käsin: kasvu ympäristön hyvät ihmissuhteet ovat nuoren omien voimavarojen ohella pääedellytyksiä hänen hyvinvoinnilleen, jotka voivat siis parhaimmillaan johtaa erittäin myönteisiin kehityskuluihin. Työtäni puoltaa myös Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 115) huomio siitä, että vaikka nuorten kehityksen kannalta tärkeimmät ihmissuhteet ovat nuorten kotona, ei koulussa olevien ihmissuhteiden asemaa voida sivuuttaa, sillä nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa. Leskisenoja ja Sandberg perustelevat näkemystään sillä, ettei kaikki kodit kannan nykypäivänä niille kuuluvaa kasvatusvastuuta. Tämän näkemysten haluan tietoisesti jättää päiväkirjastani pois, sillä vaikka asia voi vaikuttaa kouluvalmentajatyön tarpeeseen, ajattelen, että työllä voidaan vaikuttaa asiaan ennemmin koteja tukien kuin niiden vastuuta korvaten.

## Viikkoanalyysi 5

Viikon aikana nuoren myönteinen kehitys ja hyvinvointi teemana herätti tarkastelemaan erityisesti nuorten ihmissuhteita, joissa näen kouluvalmentajatyön roolin ennen kaikkea niiden tukijana kouluarjessa. Leskisenoja ja Sandberg (2019, 116-117) tuovatkin esiin, että vaikka nuoren myönteiseen kehitykseen tarvitaan välittäviä ja turvallisia aikuissuhteita, myös nuoren kaveripiirillä sekä vertaistuella on erittäin olennainen asema nuoren elämässä. Tämä on hyvä kouluympäristössä tunnustaa. Leskisenoja ja Sandberg myös jatkavat, että useissa tutkimuksissa on osoitettu laadukkaiden vertaissuhteiden edesauttavan niin nuorten henkistä ja fyysistä terveyttä, opiskelumenestystä sekä koulutyöhön osallistumista ja sitoutumista. Tässäkin kontekstissa ajattelen yhteisten tukituntien suomia mahdollisuuksia: teorian valossa on mahdollista, että pystyvyyden tunteen kasvaminen vaikuttaa myös myönteisesti nuorten vertaissuhteisiin. Asian vahvistavat myös Avola ja Pentikäinen (2020, 390-396), jotka korostavat, että koulussa olevat ihmissuhteet vaikuttavat joko suoraan tai välillisesti oppilaan hyvinvointiin. Jos emme tästä vielä vakuutu, myös Huebner ja Gilman (2002) mallinsivat, että sillä, millaiseksi lapset ja nuoret kokevat suhteensa koulussa työskenteleviin aikuisiin, luokkakavereihin, ystäviin ja perheenjäseniin, on suuri merkitys heidän elämäntyytyväisyytensä sekä hyvinvointinsa kannalta.

Tulokset herättelevätkin pohtimaan, voisinko työssäni itse ottaa nuorten vertaissuhteisiin kätkeyvät myönteiset voimavarat vielä enemmän huomioon. Pohtiessani asiaa havaitsen, että esimerkiksi sovituilla tukitunneilla yksittäisten oppilaiden kanssa on ollut enemmän tarvetta. Näin tietyillä tunneilla on voinut olla muutama oppilas yhdessä, vaikka he tekevätkin omia tehtäviään. Kuitenkin tilanteet ovat usein sellaisia, että yhteisten sekä erillisten keskustelujemme kautta huomaan nuorten kuuntelevan toisiaan, osallistuvan keskusteluun sekä kannustavan ja myös tukevan toisiaan tilanteen mukaan. Nuorten myönteisen kehityksen teorian mukaan tämä onkin ollut hyvin suotava toiminta- ja työskentelytapa, sillä opiskelun ohessa nuori tulee kuin huomaamatta harjoitelleeksi ryhmän jäsenenä toimimista (Leskisenoja & Sandberg 2019, 116-117).

Avola ja Pentikäinen (2020, 396) tuovat vielä lisäksi esiin Salmivallin (2005) sekä Morrisin (2013) huomionarvoiset näkemykset, jossa sosiaaliset suhteet yhteisön vuorovaikutuksessa nähdään tärkeänä oppimisen kohteena, ei pelkästään kehitysympäristönä tai hyvinvoinnin voimavarana. Perusteena on se, että puutteelliset sosiaaliset taidot on tunnistettu yhdeksi suurimmista pahoinvoinnin ja stressin aiheuttajiksi koulussa. Tulokset mielestäni vain lisäävät kohtaamisen sekä läsnäolon tarvetta nuorten joukossa. Välitunneilla kiinnitän esimerkiksi huomiota nuoriin, jotka ovat yksin. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että nuorille on tärkeää sallia myös oma tila ja rauha. Olen myös kutsunut nuoria mukaan tilanteisiin, joissa he saavat mahdollisuuksia tutustua toisiinsa. Tämä on ollut kokemuksena myönteinen. On totta, että yhteyden kokemusten lisäksi nuoret tarvitsevat ystävyttä, myönteisiä kohtaamisia toisten kanssa,

tunteen yhteenkuuluvuudesta sekä hyväksytyksi tulemisesta ja arvostuksesta ryhmän jäsenenä. On myös totta, että nämä kaikki eivät toteudu pelkästään sillä, että työskentelisin nuoren kanssa kahdestaan, vaikka toki niillekin tilanteille sekä keskusteluille on oma paikkansa.

Päiväkirjamerkinnöistä huomaan, että pääsin viikon tavoitteeseen odotetusti päivittäin. Kaiken kaikkiaan ajattelen, että olen työni tavoitteiden ytimessä tukiessani nuorten henkilökohtaisia kasvuprosesseja, eli toisin sanoen vahvistaessani nuorten myönteistä kasvua ja hyvinvointia esimerkiksi yksilö- tai pienryhmäkeskusteluihin, sovituille tukitunneilla, tapaamisilla koulupäivän aikana, välitunneilla sekä myös koulupäivän jälkeen. Nuorten myönteisen kehityksen tukeminen tuntuu jopa niin läheiseltä, että se näyttäytyy itselleni jopa välttämättömänä kouluvalmentajatyön osana. Toisaalta jos ajatellaan, etten työskentelisi tähän teoriapohjaan nojaten, voisikin sanoa, että tekisin koulussa silloin jotain muuta kuin sosiaalityötä. Nuorten keskuudessa työskennellessä voisi myös ajatella, että kyseinen työtapu tukee sekä työskentelyä että itse työn jatkoa. Tätä pohdintaa perustelen sillä, että työskentely kouluvalmentajan kanssa ei tarkoita nuorelle esimerkiksi leimautumista, sillä sen ei välttämättä tarvitse tarkoittaa yhtään mitään. Nuoren voi olla tällöin helpompi ottaa kouluvalmentajan tuki vastaan sekä sitoutua työskentelyyn, joka tarkoittaa taas sitä, että työ voi olla koulumaailmassa matalan kynnyksen sekä ennaltaehkäisevän työn vuoren huippu ihan parhaimmillaan, vaikka työtä tehdäänkin siellä ”ruohonjuuritasolla”. Tämä saa itsessäni aikaan luottamuksen, uskon, ja jopa innostumisen tunteita itse työtä kohtaan. Leskisenojalla ja Sandbergilla (2019, 116) onkin vahva näkemys siihen, että nuorelle mahdollistettu nähdä, kuulla ja kohdata tullen tunne ylittää optimaalisiin tavoitteisiin, jotka on nuoren kasvulle ja oppimiselle asetettu. Näin kouluvalmentajatyö saa tässä kontekstissa myös entistä merkityksellisemmän aseman. Viikon keskeisin huomio liittyykin ennen kaikkea oman työn perustelemiseen ja sen merkityksellisyyden ymmärtämiseen, sillä kuten tähän mennessä on voitu todeta, teoriapohjaa löytyy paljon nojattavaksi.

### 3.6 Osallisuus

Maanantai 8.4.2024

Tällä viikolla keskityn osallisuuden tukemiseen. Tarkastelen teemaa ensin huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Opintoissani olen saanut oppia, että huoltajien tukemisessa pyritään osallisuuden tunteen syntymiseen. Siksi on tärkeää ymmärtää osallisuuden käsite, johon kuuluu keskeisenä tunne, eli kokemus siitä, että kuuluu itselle merkitykselliseen ryhmään tai yhteisöön (THL 2020). Nivalan ja Rynäsén (2019, 138) mukaan kokemus syntyy yksilön olemisesta ja toimimisesta yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa. Heidän mukaansa osallisuus syntyy usein dialogissa, eli kokemuksesta siitä, että tulee kuulluksi. Lisäksi sen taustalla löytyvät ajatukset yksilön voimaantumisen, identiteetistä sekä elämänhallintavalmiuksista.

Esimerkkinä analysoin tilannetta, jossa tuin ennen kaikkea huoltajien osallisuutta. Teen oppilaan x huoltajien kanssa tiivistä yhteistyötä. Sain huoltajalta viestin, että kouluamu ei ollut mennyt suunnitelmien mukaan. Huoltajat olivat jo töissä, joten sovimme, että tuen oppilasta kouluun lähtemisessä. Sain yhteyden nuoreen ja sovimme tarvittavat järjestelyt. Koulussa yhteisestä työskentelystä huolimatta emme ehtineet tehdä yhdessä koulutehtävää, joka oli tärkeä oppilaan arvioinnin kannalta. Päivään liittyi myös oppilaan työharjoittelupaikan etsiminen, jossa olin myös luvannut huoltajille olla oppilaan tukena. Puhelinsoittojen jälkeen työharjoittelupaikan saaminen onnistui, josta tiedotin huoltajia. Samalla myös kerroin tekemättä jääneestä tehtävästä. Tiedustelin kodin mahdollisuutta tukea tehtävän tekemisessä sekä nuoren mielipidettä asiaan. Sekä nuori että huoltajat ottivat asian hoitaakseen. Myöhemmin kuulin, että oppilas oli sovitusti palauttanut tehtävän.

Tulkitsen, että oppilaan näkökulmasta osallisuus toteutui, sillä sopiessamme asioista yhdessä oppilas oli osa, toimi osana sekä koki olevansa osa omassa asiassaan (Nivala & Ryyänen 2019, 138). Lisäksi tunnistan, että vuorovaikutuksessa välittyi luottamus sekä keskinäinen kunnioitus. En esimerkiksi epäillyt oppilaan toimia tai olettanut, että ne epäonnistuisivat. Tämän olen huomannut olevan usein hyvin merkittävä, edesauttava tekijä vuorovaikutuksen synnyssä sekä sen kulussa. Lisäksi ajattelen, että kyseinen asenne voi toimia ennaltaehkäisevästi mahdollisten haasteiden näkökulmasta ja näin helpottaa molempien osapuolten osallistumista.

Luottamus ja keskinäinen kunnioitus lukeutuvat omiin ja yhteisiin voimavaroihin, joihin yhteyttä osallisuus myös edellyttää (THL 2023). Analysoin osallisuuden toteutuneen myös huoltajien näkökulmasta, sillä he saivat tietoja, heille annettiin mahdollisuus tuoda mukaan omat panoksensa sekä näin myös mahdollisuus vaikuttaa oman lapsensa asioihin. Tällöin voidaan myös tulkita, että huoltajat kuuluivat lapsensa asioihin, osallistuiivat niihin sekä heille syntyi tunne niihin kuulumisesta. Yhdessä Nivala ja Ryyänen toteavat, että osallisuuden toteutumisen edellyttää näitä kaikkia osa-alueita. THL korostaa myös osallisuuden hyvinvointivaikutuksia. Kiistämättömiä vaikutuksia tuo esiin myös Leskisenoja (2024, 121): huoltajien osallistumisen yltävän muun muassa lasten ja nuorten hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen ja yhteisöllisyyteen. Näin voidaan siis todeta, että osallisuuden kokemus jakaantuu laajemmalle kuin pelkästään henkilökohtaisena kokemuksena.

Tiistai 9.4.2024

Tarkastelen kohdennettuja tukitunteja oppilaiden kanssa osallisuuden näkökulmasta. Jäin pohtimaan Nivalan ja Ryyänen (2019, 140) luonnehdintaa osallisuudesta, joka voi toteutua parhaimmillaan vuorovaikutuksen dialogisuuden, avoimien ja tasavertaisten suhteiden sekä yhteisten tavoitteiden myötä vahvistuvana kehänä. Pohdinkin, että vaikka oppilailla on yhteisillä tukitunneilla omat henkilökohtaiset tavoitteensa, voisiko heillä ajatella olevan myös yhteinen tavoite?

Kuten Nivala ja Rynnänen (2019, 140) vahvistavat, osallistuminen on nimenomaan vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa toteutetaan yhteisiä tavoitteita. Näin voitaisiinkin todeta, että oppilaiden mukanaolo myös mahdollistaa positiivisten suhteiden syntymisen sekä luo perustaa yhteenkuuluvuuden ja oman merkityksellisyyden tunteille. Ne puolestaan voivat saada oppilaat osallistumaan aktiivisemmin ja näin myös kiinnittymään kouluyhteisöön vahvemmin. Mieleeni nousikin mielenkiintoinen kysymys, voisiko oppilaiden tukituntien tarve liittyä myös tarpeeseen olla mukana, osallistua ja tuntea? Olisiko tämä sittenkin se heidän yhteinen tavoitteensa?

Leskisenoja (2024, 115-116) esittelee Kiilakosken (2022) määrittelemän osallisuuden käsitteen, jossa se hahmotetaan sosiaalisena ja poliittisena ulottuvuutena, joista ensimmäinen viittaa kuulumiseen, jakamiseen, jäsenyyteen ja yhteisöllisyyteen. Määritelmän ulottuvuutta pohtiessani tulenkin siihen tulokseen, että kuvailuni yhteisten tunteiden sisällöstä osoittavat niissä olevan kyse Kiilakosken tunnistamasta osallisuuden sosiaalisesta ulottuvuudesta, sillä työskentelytapa tukee vertaissuhteita, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä siten myös kouluyhteisön jäsenyyttä. Koska Kiilakoski toteaa osallisuuden molempien ulottuvuuksien olevan toisistaan riippuvaisia, voisikin päätellä, että työtapana voi vaikuttaa nuorten osallisuuteen myös laajemmin.

Keskiviikko 10.4.2024

Huoltajien sekä oppilaiden lisäksi tarkastelen osallisuuden tukemista laajemman yhteisön näkökulmasta, joka teemana sopii tulevan lauantain Pop up -päivään. Pop up -päivä on yläkouulaisten järjestämä tapahtuma, jossa nuorten omat yritykset sekä muut toiminta- ja tapahtumapisteet pääsevät esiin. Tapahtuman tavoitteena voidaan nähdä tilanteiden ja toiminnan luomisen, jossa oppilailla on tilaisuus näyttää omaa osaamistaan sekä samalla mahdollisuus panostaa yhteiseen hyvään.

Pop up -päivään liittyvä osa-alueena osallisuuden paikallisuus. Se vastaa kysymykseen siitä, miten osallisuutta edistäviä olosuhteita voidaan edistää lähellä ihmisiä (Isola, Kaartinen, Ketotokoi, Leemann, Lääperi, Schneider & Valtari 2017, 38). Oppilaiden näkökulmasta päivällä voidaan myös luoda paikallisesti vastavuoroisia suhteita, joissa voidaan vastata yksilöllisen tunnustamisen tarpeeseen, esimerkiksi merkityksellisyyden kokemiseen. Isola ym. puhuvat myös Martelan ja Ryanin (2015) tunnistamasta paikallisesta hyvästä, joka on ”jotakin sellaista, jossa yhteiskuntaryhmästä tai asemasta riippumatta voi kokea yhdenvertaisuutta ja jossa voi kasvokkaisissa kohtaamisissa tuttuja ja tuntemattomien kanssa saada kiitosta ja tunnustusta panostettuaan yhteiseen hyvään.”

Vastuualueenani on ollut tapahtuman sekä oppilaiden yritysten mainostaminen paikallisesti Facebook-sivuilla sekä koulun sähköisessä infotaulussa. Tiedottaminen kuuluu tieto-osallisuuteen, joka määritellään osallisuuden tärkeäksi näkökulmaksi ja osa-alueeksi sekä helpoimmin

toteutettavaksi osallisuuden muodoksi. Lisäksi siihen liitetään oikeus tiedon saamiseen ja tuottamiseen. Tärkeänä näkökulmana voisikin todeta, että ihmisillä on oltava saatavilla tietoa niistä asioista, jotka koskevat heitä ja joista he ovat oikeutettuja tietämään. (Kinnunen 2018, 193-194; Rouvinen-Wilenius ym. 2011, Närhen, Juvosen ja Matilaisen 2014, 140 mukaan.)

Torstai 11.4.2024

Työtehtäviini kuuluu myös oppilaskunnan ohjaajana toimiminen. Oppilaskunnan hallitus on jaettu tiimeihin, joista yksi on koulun sanomalehtitiimi. Olen ohjannut sanomalehtitiimiä raportointiviikkojeni aikana. Tiimi suunnittelee, etsii tietoa sekä toteuttaa koulun sanomalehden julkaisuja suunnitelmiensa mukaisesti. Olen tukena käytännön asioissa sekä tiimin koolle kutsujana. Kuten Junttila-Vitikka (2016, 5-6) vahvistaa, käytännön toiminnassa osallisuus liittyy yleensä nuorten aktiiviseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen, joka voidaan nähdä myös laaja-alaisena asenteena, joka tukee demokraattista toimintakulttuuria, yhteisöllisyyttä sekä ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Olen osallistumassa tiimin kanssa pian järjestettävään osallisuuspäivään, jossa lapset ja nuoret saavat olla päättämässä osallisuusrahan käyttökohteesta. Pohdin koulun sanomalehtitiimin toimintaa sekä osallisuuspäivää nuorten näkökulmasta. Vaikka työtehtävänäni sekä roolini koulussa mahdollistavat tiimin ohjauksen ja osallisuuspäivä järjestetään kunnan puolesta, kokevatko nuoret silti osallisuutta? Vaikka nämä rakenteelliset järjestelyt on tehty aikuisten toimesta, saavatko nuoret kokemuksen, että he tulevat kuulluiksi ja heidän näkemyksillään on merkitystä? Junttila-Vitikka ja Peitso (2016, 8) tuovatkin esiin muun muassa Gretschelin ja Kiilakosken (2012) huomionarvoisen näkemyksen, jonka mukaan rakenteet eivät yksin pysty takaamaan sitä, että nuoret kokevat tulevaisuutta kuulluiksi ja olevansa vartenotettavia jäseniä ryhmässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa. Tähän liittyen haluan jakaa tiimin terveiset heidän julkaisustaan: ”Olen osana koulun lehden toimintaa, koska koulun lehteä on oikeasti ilo tehdä, kuulla aikuisten kehuja ja nähdä muita oppilaita jäämässä lehden eteen katsomaan.”. Voitaikinko tästä tulkita, että oppilaat saavat kokea, että heidän mielipiteitään ja toimiaan pidetään arvossa ja että he kokevat itsensä tärkeäksi osaksi koulu yhteisöä? Eikö voisikin?

Perjantai 12.4.2024

Olen tarkastellut osallisuuden tukemista huoltajien, yksittäisten oppilaiden, paikallisuuden sekä oppilaskunnan kanssa tehtävän työn näkökulmista. Lisäksi teema herätti pohtimaan myös valta- ja vastuukysymyksiä. Pohdin uudelleen tilannetta, jota tarkastelin myös tietojen luovuttamisen näkökulmasta. Osallisuuden näkökulmasta tunnistan, että oppilaan omaehtoisuus opetustilanteissa saattaa näyttäytyä vallankäytöltä, jolloin oppitunneilla voi syntyä esimerkiksi vastakkainasettelua nuoren ja aikuisen välillä.

Junttila-Vitikka ja Peitso (2016, 9) nostavat myös esiin näkemyksen, jossa valtaa tarkastellaan osallisuuden näkökulmasta: aikuisille, jotka ovat tottuneet käyttämään valtaa, ei ole siitä aina helppoa luopua. Pohdin myös sitä, että aikuiset saattavat epäillä, miten nuoret saamaansa tai ottamaansa valtaa käyttävät. Tähän voi liittyä myös yleinen näkemys ja huoli siitä, että nuoret eivät osaa käyttää valtaa oikein - vastuun myös liittyessä siihen. Vai olisiko kyse siitä olettamuksesta tai asenteesta, että jos nuori ei ole aiemmin osoittanut vastuullisuutta, hänelle ei voida silloin myöskään antaa tai osoittaa sitä? Pohdittavaa myös olisi, olisiko nuori kuitenkin ottaa vastuuta käytöksestään ja oppimisestaan, jos hänelle annettaisiin siihen mahdollisuus. Eli kuten Junttila-Vitikka ja Peitso tuovat esiin: ymmärrettäisiin, että vastuu on kuin mikä tahansa muukin taito, jonka oppimisessa on yksilöllisiä eroja ja joka yleensä kasvaa harjoituksen myötä. Toisaalta taas pohdin, että todellisen vastuun kantaminen on mahdotonta, jos muut aina päättävät, miten pitää toimia. Koulu on kuitenkin organisaatio, jossa aikuisten vastuut korostuvat niin suunnittelun, toteutuksen kuin valvonnan saralla sekä hallinnollisesti kirjaamisella ja arvioinnein. Entä nuorten vastuut, ovatko ne loppujen lopuksi kenen päätettävissä? Jos yleisesti ajatellaan, että nuoret harjoittelevat vastuuta omasta toiminnastaan, muuttuvatko asetelmat, jos nuoren puolesta päätetään? Kriittisesti voisikin kysyä, onko silloin kyse vastuun harjoittelun taidosta? Yleisesti teema myös herätti pohtimaan, tukevatko esimerkiksi rakenteelliset tekijät koulussa nuorten vastuullisuutta.

Valtakysymyksiä pohtiessani mietin myös työyhteisön osallisuutta. Kuten nuorten kohdalla - ei aikuisetkaan tee poikkeusta osallisuuden tunteen kokemisessa: osallisuuden kokemus ei rajoitu vain siihen, että saa sanoa oman mielipiteensä. Kyse on myös siitä, miten ihminen kohdataan ajatuksineen ja miten häneen asennoidutaan. Olenko esimerkiksi työyhteisön jäsenen kohtaajana ja mielipiteen kysyjänä aidosti kiinnostunut hänen näkemyksistään? Luonko toiselle aikuiselle tunteen, että arvostan häntä sekä hänen mielipiteitään, jolloin hän kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja hyväksytyksi? Ja kuten Junttila-Vitikka ja Peitso (2016, 8) osuvasti kiteyttävät: ”Todellinen osallisuuden kokemus syntyy vuorovaikutuksessa ihmisten kesken.”.

### Viikkoanalyysi 6

Tämän viikon teemana oli osallisuus. Mieleeni on jäänyt Leskisenojan (2024, 117) toteamus: ”On helpompaa puhua osallisuudesta kuin toteuttaa sitä.”. Viikon alussa ajattelin, ettei lähtökohdat tavoitteelle olleet helpot. Asetuin tavoitteen toteutumiseen kuitenkin hyvin, sillä päivittäiset eri näkökulmat laajensivat omia näkemyksiäni osallisuuden tukemisesta entisestään - luoden siitä jopa hieman rajattoman tuntuisen. Samalla näen teeman potentiaalini tehtävissäni sekä yhdistän sen yhä selvemmin sosiaalityöhön. Lähdekirjallisuuteni myös laajeni raportointiviikon aikana - osallisuuden tukemisen nojautessa ajatuksissani vahvasti hyvinvoinnin käsitteeseen pitkin viikkoa.

Tarkastellessani työtehtäviäni näen toimintani olennaisena osana nuorten osallisuuden edistämistä. Kuten Nivala ja Ryyänen (2019, 139) toteavat, osallisuuden edistäminen on pohjimmiltaan ihmisen kasvun tukemista yhteisöjen jäsenenä. Kuten viime raportointiviikolla sain todeta, tämä toteutuu työssäni nuorten kanssa päivittäin. Esimerkiksi yksilö- ja pienryhmätyöskentelyssä tunnistan, että vahvistan keskusteluin oppilaiden rohkeutta, halua ja valmiuksia vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan. Oppilaskunnan ohjaajana luon konkreettisia ympäristöjä osallistumiselle esimerkiksi yhteisten tapahtumien kautta. Lisäksi olen mukana kehittämässä osallistumista mahdollistavia rakenteita ja toimintamuotoja monialaisesti yhdessä koulun yhteisöllisen opiskeluhoitoryhmän kanssa.

Osallisuuden teemaan liittyen jatkan vastuukysymysten pohtimista. Tunnistan itsessäni vahvasti, että nautin vastuusta, jos olen varma osaamisestani. Joskus jopa otan vastuulleni asioita, joita en pysty ajallisesti täysin hallitsemaan. Esimerkkinä mieleeni muistui tilanne, jossa minua tiedotettiin oppilaan x puuttuvista suorituksista. Olin työskennellyt oppilaan kanssa aiemmin. Keskustelussa nuoren kanssa kerroin avoimesti kaikki tiedot, mitä minulla hänen asiansa suhteen oli sekä puuttuvat koulutehtävät, jotka olisivat tärkeitä hänen opintojensa kannalta. En kuitenkaan tarkoituksella sopinut yhteistä työskentelyaikaa, sillä aavistelin, että nuori saattaisi jättää tulematta, koska edellisestä työskentelystäimme oli kulunut jo jonkin aikaa. Kerroin nuorelle, mistä tehtävät löytyvät. Kerroin myös, että jos hän tarvitsee niiden tekemiseen tukea, niin olen käytettävissä, mutta olen seuraavat päivät koulutuksessa. Koulutuspäivien jälkeen sain kuulla, että oppilas oli tehnyt ja palauttanut tehtävät.

Jätin toiminnan siis oppilaan vastuulle, enkä haalinut sitä tuttuun tapaan itselleni. Teoriapohjaan nojaten tuin samalla myös hänen osallisuuttaan. Oppilaan näkökulmasta valta, vapaus ja vastuu kulkivat tässä käsi kädessä - kuten myös minun, sillä minulla oli valta ja vapaus toimia kuten päätin, sekä vastuu omasta työskentelystäni. Näin jälkikäteen aikaisempi toimintatapani on saattanut viedä oppilaalta vapauden tunteen sekä samalla siirtää vastuun oppilaan sijasta itselleni, vaikka hänellä olisikin ollut valta päättää esimerkiksi yhteisen työskentelyn ajankohdasta.

Yksittäinen tilanne herätti minut pohtimaan osallisuuden kokemista ja sen edistämistä vielä laajemmin. Saari (2015, 72; 405-406) luokittelee ihmisten keskeisiksi resursseiksi muun muassa sosiaaliset suhteet. Saari myös kirjoittaa, että sosiaalisen tuen on todettu vaikuttavan ihmisten hyvinvointiin erityisen myönteisellä tavalla. Kun tarkastelemme sosiaalialan ammattilaisina tehtävää hyvinvointityöstä, osallisuus näyttäytyy hyvinkin olennaisesti hyvinvoinnin parina luoden yhteisen kehän. Pohdinkin, että nuoren omien resurssien luomisella esimerkiksi juuri kouluvalmentajatyön kautta voi olla merkittävä vaikutus. Toisaalta, jos nuorten tarpeisiin vastattaisiin yksipuolisesti vain koulun resursseilla, jäisikö tilaa nuoren omien voimavarojen käytölle? Näkemysten eroa tarkastellessa tulisi myös ottaa mahdollisuuksien mukaan huomioon nuoren oma toimintakyky käyttää omia resurssejaan. Tämä on mielestäni täysin meidän

ammattilaisten tehtävä. Pohdin myös pelkkien koulun resurssien käytön vaikutusta oppilaiden sekä koulun väliseen suhteeseen - toisiko se niiden välille luottamusta vai enemmänkin kyseenalaistamista? Tälläkin voi olla kouluissa tehtävän hyvinvointityön kannalta merkitystä.

Lopuksi vielä ajatuksia nuorten omista resursseista. Saaren (2015, 75; 373-377) mukaan on tärkeää, miten hyvin yksilö pystyy muuttamaan omat resurssinsa toimintakyvyiksi. Lisäksi se, kuinka paljon elämänhallinnan haasteet rajoittavat niiden käyttöä, on tärkeä kysymys. Keskityminen toimintakykyjen sijasta niiden edellytyksiin on Saaren mukaan perusteltua, sillä toimintakyvyt saattavat olla kokonaisuuksiltaan hyvinkin erilaisia. Nuorten parissa tehtävän työn kautta voin myös itse vahvistaa tämän. Oppilaiden toimintakyvyt saattavat erota paljon toisistaan: toiselle tehtävien kysyminen ja hoitaminen kuuluu kouluarkeen, toisen kanssa ne tehdään yhdessä ja toisen kanssa harjoitellaan sääntöihin ja sopimuksiin sitoutumista. Saari kirjoittaakin käytössä olevien resurssien hyödyntämisen ongelmista. Hänen mukaansa ihmisellä on silloin käytettävissään yleensä vähemmän resursseja tai enemmän hankaluuksia muuttaa ne toiminnaksi. Näin on myös mahdollista, että esimerkiksi kouluissa osa oppilaista saattaa jäädä osallistamistyön ulkopuolelle, jolloin pohdin olevan tarpeellista kiinnittää huomiota siihen, että oppilaille luodaan mahdollisuudet tasapuoliseen ja yhdenvertaiseen osallistumiseen. Ja kuten Saari vahvistaa viikon oppimisprosessini, resurssien onnistuneeseen hyödyntämiseen vaikuttavat ihmisen identiteetin lisäksi ennen kaikkea vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa.

### 3.7 Kasvatuksellinen toiminta

Maanantai 15.4.2024

Tarkastellessani tänään omaa työskentelytapaa keskusteluissa nuorten kanssa tunnistan selvästi, että olen aidosti kiinnostunut heidän asioistaan, joita he haluavat minulle kertoa - liittyi tilanne mihin vain. Erityisesti huomaan oman harmitukseni nuoren puolesta, jos keskustelutilanne on hyvin kiireinen tai se keskeytetään. Keskustelen mielelläni nuorten kanssa ja kuuntelen heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan.

Kiinnostus on Avolan ja Pentikäisen (2020, 138-146) mukaan yksi hyvän valmentavan vuorovaikutuksen elementti sekä ratkaisukeskeisen vuorovaikutuksen ensimmäinen perusta: ”Tarkoitus ja tavoite on siirtää aktiivisesti huomio toiseen ihmiseen ja olla kiinnostunut siitä, mitä toiselle kuuluu, mitä mieltä toinen on asioista tai miten toinen ihminen ratkaisisi ongelman.”. Tämän olen huomannut myös vaikuttavan siihen, että nuoret tulevat heidän asioistaan kiinnostuneen aikuisen luokse toistekin. Toisaalta niinhän itsekkin toimin. Työpäivääni sisältyi paljon kohtaamisia nuorten kanssa niin kasvokkain tunneilla, käytävillä ja koulun pihalla, kuin koulun jälkeen sekä puhelimitse. Näin myös näen, että se on yksi tärkeä osa kouluvalmentajan työtehtäviä, sillä tunnistan myös selvästi kohtaamisten tarpeellisuuden niiden merkitysten ohella. Avola ja Pentikäinen tuovatkin esiin kiinnostuksen myönteiset vaikutukset: heidän mukaansa jo pelkällä kiinnostumisella lapsen tai tässä tapauksessa nuoren tunteista, ajatuksista

ja kokemuksista tuen hänen kehitystään, ongelmanratkaisukykyään sekä hänen itsetuntoaan hyvin myönteisellä tavalla.

Tiistai 16.4.2024

Työssäni tulee päivittäin myös vastaan tilanteita, jotka eivät ole aina niin helppoja ja saattavat vaatia aikuiselta välillä pitkäkin pinnaa. Nuorten kanssa työskennellessä tilanteet eivät mene myöskään aina aikuisen mielen mukaan. Tällöin on mielestäni tärkeää muistaa pysähtyä, jolloin vuoropuhelu nuoren kanssa voi onnistua paremmin. Esimerkkitalanteena tarkastelen tänään välitunnille siirtymistä, jolloin nuoret saattavat tehdä kaikkensa, ettei ulos tarvisi mennä. Aikuisen näkökulmasta se voi olla turhauttavaa, sillä nuoret saattavat olla jo ennen kohtaamista hyvinkin puolustuskannalla. Joskus tilanne voi pitkittyessään aiheuttaa ristiriitatilanteen, joka vaatii mielestäni myös aikuiselta rohkeutta ja avoimuutta kohdata sekä kuunnella myös nuoren näkemys asiasta. Toisaalta taas pohdin, ettei avoimuus ja mahdollisuuden antaminen nuoren näkemykselle yksinään aina riitä. Nuori voi nimittäin silti kokea, ettei häntä kuunneltu tai ettei hän tullut kuulluksi. Tässä kohtaa tunnistan, että vuorovaikutuksen jatkumisen luonteella on tilanteessa todella suuri merkitys: nuoren näkemysten arvostamisen sekä niiden hyväksymisen myötä. Voinhan esimerkiksi itse myös kuunnella toisen mielipiteen kommentoimatta tai reagoimatta siihen mitenkään. Entä miltä tilanne itsestäni tuntuisi, jos joku toimisi niin? Näin nuorikin saattaa kokea tulleen ohitetuksi - miksi siis edes pysähtyä keskustelemaan?

Avola ja Pentikäinen (2020, 147-149) painottavatkin kunnioittamista merkitykseltään syvimpänä valmentavan vuorovaikutuksen elementtinä. He tuovat esiin, että jokainen ihminen haluaa kunnioitusta. Tämä on varmasti totta. Allekirjoitan myös heidän näkemyksensä siitä, että erityisesti nuoret ovat kohderyhmänä heitä, jolle kunnioitus on usein kaikista tärkeintä. Kokemukseni perusteella voin myös lisätä, ettei kunnioittamista tarvitse välttämättä sanoittaa nuorelle, sillä he ovat todella taitavia tunnistamaan sen. Koen myös, että kunnioittava suhtautuminen ja kohtaaminen ovat aikuisen vastuulla. Tämän pohdin voivan todentaa ennen kaikkea omalla esimerkillä: näyttämällä itse mallia, kuinka toisia ihmisiä kohdellaan arvostavasti ja kunnioittaen. Saatan myös usein sanoittaa toimintatapaani, jos nuori puhuu tai vastaa ikävällä tavalla. Saatan esimerkiksi vastata nuoren puheeseen, että ”huomaatko, etten puhu sinulle näin, joten arvostaisin, jos jatketaan keskustelua asiallisemmin”. Tai jollekin saattaa toimia suurempi tyyli: ”jos itse kiroilisin tai huutaisin sinulle, minulle olisi täysin ok, että toimit samoin”. Tarkastelemalla omaa toimintaani, huomaan kunnioituksen näkyvän muun muassa kielenkäytössäni, en esimerkiksi puhu nuorille heitä vähätellen. Huomionarvoista on kuitenkin Avolan ja Pentikäisen muistutus, joka ohjaa ennen kaikkea läsnäolon tärkeyteen: kunnioittaminen ei ole ikuinen tai pysyvä tapa vaan valinta, joka tehdään jokaisen kohtaamisen yhteydessä aina uudelleen.

Keskiviikko 17.4.2024

Myös tähän päivään sisältyi paljon keskusteluja nuorten kanssa. Osa nuorista kertoi avoimesti huolistaan ja murheistaan, osan kanssa keskustelu syntyi ensin yhdessä tekemällä, esimerkiksi koulutehtäviä. Huomaan toiminnassani halun auttaa. Tämän teen usein tuomalla keskusteluun erilaisia näkökulmia, sillä tunnistan vahvasti haluni yrittää ratkaista mahdolliset ongelmat. Valmentavan vuorovaikutuksen näkökulmasta Avola ja Pentikäinen (2020, 150) kuitenkin toteavat, että auttaessamme toimimme usein omista lähtökohdistamme käsin, emmekä toisen osapuolen lähtökohdista suunnaten. Pohdinkin, että toiminnastani nuori saattaisi helposti kokea, että neuvon, kuinka asiat kannattaisi tehdä. Tällöin hyvä tarkoitus voikin siis kääntyä itseään vastaan ja saada nuoren jopa ärsyyntymään. Avola ja Pentikäinen nostavatkin esiin kysymisen, joka heidän mukaansa toimii todellisuudessa parhaana keinona auttaa toista. Lisäksi pohdin, että kysymisellä voi lisätä kiinnostuksen ja kunnioituksen tunteen kokemista usein tuntosarvistaan herkän nuoren kohdalla. Avola ja Pentikäinen lisäävätkin, että kysymisellä on myös kannustava vaikutus nuoreen.

”Erityisen tärkeää on se, että myös lapsilta ja nuorilta kysytään heidän ajatuksistaan, mielipiteistään ja ratkaisuehdotuksistaan, sillä jos kukaan ei koskaan kysy lapselta, lapsi ei opi keksimään ratkaisuja itse.” (Avola & Pentikäinen 2020, 151). Pohdinkin, voisiko kysymistä nähdä jo itsessään ikään kuin ammatillisena väliintulona. Kaiken kaikkiaan ajattelen, että asioiden puheeksi ottaminen ei aina ole helppoa, mutta se on erittäin tärkeää. Esimerkkinä suuriksi päässeet riitatilanteet nuorten välillä. Kuten olen jo aiemmin opinnoissani saanut monesti huomata, työntekijänä on tärkeää tunnistaa ja tiedostaa myös ne omat ammatilliset lähtökohdat, jotka vaikuttavat omiin toimintatapoihin ja omien havaintojen sekä ajatusten jäsentämiseen. Avolan ja Pentikäisen tuomien näkemysten jälkeen tämä ajatus vain vahvistui entisestään. Kysyminen ei välttämättä tuo heti tietoa tai ratkaisua tilanteeseen, mutta se antaa luvan aiheesta keskusteluun sekä tiedon jakamiseen. Näin kysyminen voitaisiin siis nähdä ikään kuin ammatillisena väliintulona, joka voi riittää mahdollisen ongelmatilanteen ratkaisemiseksi. Pohdittavaa myös olisi, voisiko mahdollisesta ongelmasta puhuminen konkreettisesti auttaa - voisiko kysyminen toimia myös uusien ongelmien ehkäisevänä tekijänä? Näin ajateltuna kysyminen voisi olla jo itsessään interventio, joka voi auttaa nuorta esimerkiksi havahtumaan tilanteeseen tai ottamaan apua vastaan. Ja kuten Avola ja Pentikäinen vahvistavat, kysyminen on aitoa auttamista ja jo itsessään dialogisuuden ytimessä. He nostavat myös Saukkolan ja Laaneen (2017) sanat: ”Kysyminen auttaa meitä tekemään jotakin toisin. Usein pelkkä kysyminen on voimallinen väliintulo, joka saa aikaan uudenlaista toimintaa.”.

Torstai 18.4.2024

Valmentavaan vuorovaikutukseen kuuluu luonnollisesti myös kuunteleminen, jonka Avola ja Pentikäinen (2020, 154-155) sanoittavat ”eheyttäväksi voimaksi” ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Miellän kuuntelemisen omaksi kehittämiskohteekseni, sillä toisinaan tunnistan mieltäväni mielessäni jo valmiiksi sitä, mitä aion vastata, samaan aikaan kun nuori puhuu. Tämä on Avolan ja Pentikäisen mukaan ihmisille usein hyvin tyypillistä. Tähän pohdin vaikuttavan ennen kaikkea aito haluni auttaa sekä oletukseni siitä, että nuoret saattavat usein myös kertoa asioita siksi, että tarvitsisivat aikuisen mielipidettä sekä tukea, miten tilanteissa voisi toimia.

Tänään kuuntelutaitojani tarkastelemalla katson, että niitä voi aina kehittää vuorovaikutuksen kannalta paremmiksi. Huomaan muun muassa ympäristön selvän vaikutuksen kuunteluun - esimerkiksi sanatarkka kuuntelu voi olla kouluarjessa toisinaan haastavaa, jolloin olennaisia asioita voi jäädä kuulematta. Oppilas saattaa esimerkiksi puhua hiljaa, jos asia on arka. Tilanne saatetaan myös herkästi keskeyttää, jos ympärillä on monia ihmisiä. Lisäksi pohdin, että vuorovaikutuksen eri hienosäädöt saattavat myös jäädä huomioimatta, jos kuuntelija taas keskittyy pelkkiin sanoihin esimerkiksi ympäristön vilkkauden vuoksi. Tällöin kuuntelija voikin kokea, ettei yrityksestä huolimatta sisäistä toisen asiaa kunnolla, jolloin väärinymmärryksi tulemisen mahdollisuus molemmin puolin on mahdollista.

Avola ja Pentikäinen (2020, 155-156) esittävät toisen kuuntelemisen ilman omia samanaikaisia ajatuksiamme vaativan aikuiselta ennen kaikkea keskittymistä sekä hyvää itsetuntemusta. Kuuntelutilanteessa pohdin myös olevan tärkeää antaa tietoisesti tilaa muiden ajatuksille, tukea muiden mielipiteitä esimerkiksi katseella sekä tuoda asioita keskusteluun niissä hetkissä, joissa se on sopiva tehdä. Kuten Avola ja Pentikäinen korostavat: ”Jotta toinen voisi aidosti tulla kuulluksi, hänen tulee saada puhua omat ajatuksensa rauhassa loppuun saakka.”. Kuuntelutaitoni kehittymiseen uskon vaikuttavan sen, että tiedostan esimerkiksi loppuun saakka kuuntelemisen olevan minulle välillä haastavaa. Avola ja Pentikäinen antavatkin ohjeen, jonka mukaan itsetuntemus omasta luontaisesta rytmistä sekä sinnikäs harjoittelu siihen, että malttaa jättää taukoa toisen puheenvuoron jälkeen ovat onnistuneen kuuntelemisen tekijöitä. Ja kuten Avola ja Pentikäinen vahvistavat, kuunteleminen on arvokas taito, jota voi oppia.

Perjantai 19.4.2024

Tänään tarkastelen kannustamista. Kuten eilen pohdin, kuunteleminen ei välttämättä ole oma luontainen vahvuuteni. Tunnistan kuitenkin kannustamisen sitä olevan, sillä se on minulle hyvin ominainen tapa olla vuorovaikutuksessa. Huomaan usein esimerkiksi rohkaisevani, kannustavani, kehuvani sekä antavani positiivista palautetta, koska hyvän huomaaminen on minulle helppoa.

Avola ja Pentikäinen (2020, 157-158) käsittävätkin kannustamisen positiivisen pedagogiikan ytimeen sekä kaiken opetuksen tärkeäksi lähtökohdaksi. He sanoittavat kannustamisen myös lasten ja nuorten ”kukoistuksen supervoimaksi”: ”Aidon myönteisen palautteen voimaa ei korvaa mikään.”. Pohdinkin, että kannustamisella on vuorovaikutuksessa niin vahva asema, että se ei voi tai saa olla turhaa. Nuoret ovat hyvin taitavia tunnistamaan ja huomaamaan puheen aitouden: tarkoittaako aikuinen sanoja siis todella? Voimmehan kehua, kannustaa ja kiittää niin, ettemme myöskään aidosti niitä tarkoita. Sama koskee anteeksipyytämistä. Toisaalta kokemukseni perusteella pohdin, että nuoret saattavat myös ”ylitulkitä” aikuisen sanoja. Tällä tarkoitan sitä, että nuoret ymmärtävät aikuisen kehuja tai kannustuksen tarkoituksen väärin. Sitä, tekevätkö he sen tietoisesti vai tiedostamatta, ei ole mielestäni väliä. Siksi aikuisen on tärkeää olla valmis myös perustelemaan puheensa ja sanansa: ”Miksi kannustin, miksi päätin kehua?” Teemmekö sen, koska tilanne niin vaatii vai siksi, koska oikeasti tarkoitamme sitä? Tai saammeko esimerkiksi nuoren hyväksynnän helpommin, jos kehumme häntä? Myös Avola ja Pentikäinen nostavat, että kannustuksen, kehuja ja kiitosten on oltava sekä aitoa että tilanteeseen sopivaa. Tähän ajattelen auttavan ennen kaikkea avoimen ja myönteisen asenteen lisäksi läsnäolo, sillä kuten Avola ja Pentikäinen korostavat, niiden avulla osaamme enemmän huomata sekä sanoittaa sitä hyvää, joka näkyy ympärillämme.

Tunnistan, ettei kannustaminen ja kehuminen ole aina helppoa. Niitä voi vaikeuttaa tai jopa estää esimerkiksi aiemmat kohtaamiset tai ristiriitatilanteet. Tällöin aikuisen itsetuntemus nousee mielestäni tämän viikon merkittävimpana teemana esiin - annammeko aiempien tilanteiden vaikuttaa seuraaviin tilanteisiin? Ja jos annamme, niin miten sen teemme, valitsemmeko aikuisena ottaa vastuun vuorovaikutustilanteesta? Toisaalta, jos joku asia ärsyttää, saako se ärsyttää? Ajattelen, ettei kannustamista kannata ehkä tehdä pelkästä kannustamisen ilosta, sillä nuori tunnistaa varmasti, jos se ei ole aitoa tai tilanteeseen sopivaa. Kokemukseni mukaan nuoret usein tietävät, milloin eivät ole ansainneet kehuja, jolloin irrallisista tilanteista kehumisella on tuskin aidon kehumisen vaikutusta. Lisäksi pohdin sen saattavan tuntua nuoresta ristiriitaiselta, jolloin hän voi ymmärtää tilanteen myös jollain tavalla väärin. Myös Avola ja Pentikäinen (2020, 158-159) tunnistavat, että kannustavan palautteen ääneen sanominen vaatii tietoisuutta sekä erityistä keskittymistä. Tätä he perustelevat sillä, että biologiamme vuoksi saatamme huomata helpommin toisten virheet ja epäonnistumiset kuin esimerkiksi toisten osaamisen, vahvuudet tai onnistumiset. Ja kuten Avola ja Pentikäinen korostavat, kannustaminen on ennen kaikkea päätös sekä valinta.

## Viikkoanalyysi 7

Viikon tavoitteen toteutumista analysoidessani jäin pohtimaan valmentavan vuorovaikutus - menetelmän kohdetta sekä työn tavoitetta, jotka ovat tarpeellisia ymmärtää, kuin myös erottaa toisistaan. Työmenetelmän näkökulmasta tavoite voi olla esimerkiksi jokin määritelty muutostavoite, tässä tapauksessa nuoren omien ratkaisujen tuottaminen, jotka tukevat sekä toimintaa että nuoren kasvua. Työn kohde on siis silloin se, mihin vaikuttamalla muutokseen yritetään päästä ja mihin työmenetelmää sovelletaan ja käytetään, tässä esimerkiksi aikuisen vuorovaikutuksen keskittyessä kunnioittamiseen, kannustamiseen, kysymiseen sekä kuunteleluun. Näin toiminnan kohde on silloin siis se, johon työ konkreettisesti kohdennetaan ja ”mihin työtä tehdään”.

Menetelmällisyyden näkökulmasta valmentavassa vuorovaikutuksessa on hyvää erityisesti nuoren mahdollisuudet nähdä ja kuulla tulemiseen, empatiaan, kohtaamiseen, vastuunottoon, ratkaisemiseen, sosiaalisiin taitoihin sekä yhteistyöhön ja osallisuuteen. Valmentavalla vuorovaikutuksella on työtteenä myös mahdollisuus toimia ikään kuin avaimena positiivisen pedagogiikan toteuttamisessa, sillä se pohjautuu vahvasti ohjattavan vahvuuksien löytämiseen ja subjektiiviseen ajattelutapaan. Lisäksi se suuntaa aikuisen toimintaa ratkaisukeskeisyyteen, mikä mahdollistaa ongelma- ja ilmiölähtöisen oppimisen. Menetelmän vaikuttavuutta lisää entisestään se, että sen on todettu lisäävän muun muassa tavoitteellisuutta ja resilienssiä, kuten Green, Grant ja Rynsaardt (2007 & 2010) vaikuttavuustutkimustensa pohjalta yhdessä toteavat (Avola & Pentikäinen 2020, 133-136.) Näin näen kouluvalmentajan työskentelyotteella voivan olla myönteisiä vaikutuksia myös esimerkiksi nuoren motivaatioon ja hyvinvointiin. Valmentavan vuorovaikutuksen ja kouluvalmentajatyön luontevaan kiinnittymiseen Avola ja Pentikäinen vastaavat Salosen (2016) näkemyksen, joka vahvistaa valmentamisen olevan tärkeä työmenetelmä kouluissa työskenteleville.

Ajattelen, että valmentavan vuorovaikutuksen menetelmällisen osaamisen anti voisi olla juuri se oivallus siitä, että prosessina menetelmä luo vuorovaikutustilanteeseen sosiaalisen turvallisuuden, jossa aito kohtaaminen ja ratkaisujen tekeminen nuorelle itselleen on mahdollista. Aikuisen rooli on auttaa ja tukea nuorta toimimaan sekä ratkaisemaan ongelmia itse, ei tarjota ratkaisuja valmiiksi. Näin valmentaminen työmenetelmänä kehittää myös nuoren itseohjautuvuutta. Lisäksi tärkeä huomioni on, että valmentavan vuorovaikutuksen eri tekijöiden toteutuminen edellyttää käytännön työn kannalta läsnäolon lisäksi ennen kaikkea kiireettömiä kohtauksia nuorten kanssa - että on aikaa kiinnostua, kysyä, kannustaa ja kuunnella. Lisäksi valtakysymysten näkökulmasta pohdin, että nuoren ja aikuisen välisen yhteistyön toteutuessa työskentely konkretisoisi myös nuoren oikeuden omaan tilanteeseensa. Tämä voi olla hyvin voimaannuttava näkökulma sekä tekijä. Näin lopuksi jäin vielä pohtimaan, puhummeko työmenetelmästä vai sosiaalialan ammattilaisen asenteesta, sillä voisimme myös todeta, että menetelmän elementtien myötä olemme sosionomin työn perusluonteen äärellä. Ja kuten

Karvin loppuraportissa osuvasti todetaan: ”Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuoliset työtavat tukevat oppimista ja edistävät hyvinvointia.” (Salmela-Aro ym. 2008, Markkasen ja Pusan 2023, 28 mukaan).

### 3.8 Yhteisökasvatuksellinen työote

Maanantai 22.4.2024

Tänään osallistuin kunnan nuorisopalveluiden ja nuorisovaltuuston järjestämään Osallisuuspäivään yhdessä viiden oppilaskunnan hallituksen jäsenen kanssa. Koulumme tiimi pääsi osalliseksi päätöksentekoon, jossa heitä päivän aikana tuin sekä kannustin. Mieleeni jäi erityisesti yhden oppilaan reaktio, kun hänelle selvisi, että hänen oma ehdotuksensa oli hyvin lähellä mennä läpi. Tiimi oli päivästä niin innoissaan, että nuoret ideoivat yhdessä näytelmäkerhon, jota he halusivat alkaa pitämään koululla. Lähdin heti tukemaan heidän ideaansa: kannustin ja autoin tiedottamisessa sekä muissa alun käytännön järjestelyissä. Sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmasta Rynänen (2017, 136-137) luonnehtii yhteisökasvattajan roolia yhteistoiminnassa: ”Kasvattajat ovat tällöin kanssakokijoita, kanssatulkitsijoita ja kanssatoimijoita”. Näin tunnistan toiminnassani myös Rynänen kuvauksen kasvattajasta ”fasilitaattorina, joka sujuvoittaa sekä innostaa toiminnan käytäntöä”. Päivän toiminnassa toteutui myös sosiokulttuurisen innostamisen erilaiset vuorovaikutusta ja osallistumista tukevat kasvatukselliset käytännöt: Tuin pedagogista eli yksilön persoonallisen kasvun vahvistumista aktiivisella kuuntelulla ja läsnäololla sekä hyväksyvällä ja kannustavalla vuorovaikutuksella. Jäinkin pohtimaan, tukivatko nämä valmentavan vuorovaikutuksen osatekijät tiimin sosiaalista vahvistumista, jolloin myös nuorten oma idea pääsi syntymään. Rynänen vahvistaa pohdintani, sillä toiminnan eri ulottuvuudet limittyvät toisiinsa. Hän nostaa ulottuvuuksista luovuuden, jonka tukeminen on olennainen elementti kohtaamisen ja vuorovaikutuksen tukemiseksi sekä aidon yhteisöllisyyden vahvistamiseksi. Näin myös näen kasvatuksellisten käytäntöjen merkityksen ja mahdollisuudet kouluvalmentajatyössä, sillä parhaimmillaan ne voivat saada aikaan osallistumista ja luovaa toimintaa - kuten tänään onnistuneesti kävi.

Tiistai 23.4.2024

Tänään haluan tarkastella sosiaalista pääomaa, jota käsitteenä usein käytetään yhteisön kanssa rinnakkain. Yhteys on siinä, että yhteisöä pidetään sosiaalisen pääoman perustana. Muun muassa Colgloughin ja Sitaramanin (2005) mukaan kyse on yhteisön ominaisuuksista sekä kyvystä toimia yhteisön jäsenten hyvinvoinnin edistämiseksi. Myös Ruuskanen (2002) sekä Field (2008) sijoittavat sosiaalisen pääoman ihmisten välisiin suhteisiin. Sosiaalisen pääoman teoretisoinneissa toistuvat sosiaaliset verkostot, normit, tuki sekä luottamus. (Korkiamäki 2017, 71-75.) Pohdinkin, että nämä yhteisölliset piirteet, kuten sosiaaliset verkostot, normit sekä tuki voivat mahdollistaa luottamuksen ihmisten välille.

Päivän alussa pohdinkin, mitä oikeastaan tarkoittaakaan, kun edistetään nuorten sosiaalista pääomaa? Riittääkö siihen esimerkiksi vuorovaikutustilanteet koulun aikuisten kanssa? Korkiamäki (2017, 78-80) selvitti tutkimuksessaan (2013) nuorten keskinäisiä vertaissuhteita sekä niissä esiintyviä voimavaroja nuorilta itseltään. Tutkimuksen laadulliset analyysit osoittivat, että nuorten vertaissuhteissa oli kysymys vertaissuhteiden määrän sijaan ennen kaikkea mahdollisuudesta sosiaaliseen pääomaan, jonka vertaissuhteet luovat. Korkiamäki tulkitseekin, että nuorten sosiaalinen pääoma on yhteydessä heidän toimijuuteensa. Tutkimuksesta voisikin siis päätellä, että sosiaalisen tuen merkitys on nuorille subjektiivinen, sillä osa nuorista koki esimerkiksi yhden ystävän ”suuremmaksi” sosiaaliseksi tueksi kuin toiset. Tässä kohtaa pohdinkin, että nuoret kokevat tuen merkityksen ennen kaikkea tunnetasolla. Tämän vahvistaa myös Korkiamäki, jonka mukaan nuori tuntee kuuluvansa joukkoon, kun hän kokee saavansa tukea.

Jäinkin pohtimaan, voisiko tästä myös tulkita, että saman yhteisön aikuisten antama sosiaalinen tuki edistäisi myös nuoren sosiaalista pääomaa, jos nuori kokee saavansa tukea? Tämä ei välttämättä pidä paikkaansa, sillä nuorten tarvitsee tuntea kuuluvansa nuorten joukkoon, ei aikuisten. Myös Korkiamäki (2017, 78-80) tuo esiin nuorten omat yhteisöt, joissa ryhmään kuulumisen kokemus vahvistaa sosiaalista tukea ja päinvastoin. Korkiamäki nostaa myös esiin aikuisten roolin: saatamme esimerkiksi kontrollillamme, käytännöllämme sekä puheellamme ohjata nuoria erilaisiin ja eriarvoisiin asemiin. Vaikka nuoret ajateltaisiin oman sosiaalisen pääomansa aktiivisiksi toimijoiksi, näen tärkeänä aikuisen roolin ennen kaikkea nuorten oman toimijuuden sekä heidän vertaissuhteidensa tukijana, sillä kuten Korkiamäki tutkimuksellaan osoittaa: ”nuoret eivät edes keskenään toimi irrallaan ympäröivistä rakenteellisista konteksteista”. Kouluvalmentajana voi tukea ja mahdollistaa nuorten yhteistä toimintaa esimerkiksi siten, että kohtaamisille sekä vuorovaikutukselle luodaan otollisia tilanteita ja tiloja. Näin toimijuuden sekä vertaissuhteiden tukemisen voisikin ajatella tapahtuneen tänään kaikessa toiminnassani nuorten kanssa.

Keskiviikko 24.4.2024

Tänään jatkan sosiaalisen pääoman tarkastelua oppilaiden näkökulmasta, sillä halusin antaa aiheelle aikaa, jos se toisi mukanaan vielä muita näkökulmia. Tänään oli todella kiireinen päivä. Nuoret ottivat yhteyttä erilaisten asioiden tiimoilta, muun muassa kouluun tulon vaikeuden, vanhemman kanssa riitelyn, myöhästymisen, yhteisen tukitunnin, retkelle ja kerhoon ilmoittautumisen, iltapäivän tuntien, huonosti sujuneen keskustelun, näytelmäkerhon suunnittelun, ikävästi loppuneiden kaverisuhteiden sekä jälki-istunnon osalta. Viestejä tuli yhteensä noin 50. Tänään myös riittämättömyyden tunne nosti pahasti päätään, koska en ehtinyt kysyä ja keskittyä jokaisen nuoren asioihin kiireettömästi, jolloin kohtaamiset jäivät vajavaisiksi.

Sosiaalisen pääoman näkökulmasta pohdinkin, että työtehtäväni eivät painottuneet tänään erityisesti sen edistämiseen. Vai voisiko kiireinen päivä yhteydenottojen suhteen myös kertoa siitä, että olen jo aiemmin työtehtävilläni lisännyt nuorten sosiaalista pääomaa - toisin sanoen, tukenut heidän omaa toimijuuttaan sekä vertaissuhteitaan eli tehnyt yhteisöllistä työtä? Teorian valossa tämä pitää paikkansa. Tästä johtopäätöksestä mieleeni muistui myös tilanne, joka koski nuorta, jonka kanssa olin työskennellyt pitkään. Yksi päivä sain häneltä työpuhelimeni viestin: ”Olin äsken puol tuntia siellä kemian tunnilla!!!”.

Jäin vielä pohtimaan sosiaalista pääomaa nuorten näkökulmasta: mielletäisiinkö se siis enemmän nuoren omaksi vai koko kouluyhteisön sosiaaliseksi pääomaksi, johon nuori voi kokea Korkiamäen (2017, 79-80) tunnistamaa emotionaalista osallisuutta tai vastaavasti osattomuutta? Tässä ajatuksiini nousi ennen kaikkea yksilökohtaisuus. Tällä tarkoitan sitä, että tunnistan nuorten voivan ajatella sen myös keskenään eri tavalla: toisille vertaissuhteet ovat koulussa todella tärkeitä, toisille merkittävimmät ystävät, kaverit ja tutut löytyvät toisaalta. Pohdintaani vahvistaa myös Korkiamäen tutkimus, jonka tulokset osoittavat, kuinka tärkeää on pysähtyä tarkastelemaan, mitä ikätoverisuhteet nuorille itselleen merkitsevät. Ajattelen, että tärkeä muistutus voi toimia ennen kaikkea mahdollisten itsestänselvyyksien ja oletusten ennaltaehkäisijänä nuoria koskevissa asioissa tai miksei jopa kehitettäessä koulun toimintakulttuuria.

Torstai 25.4.2024

Tänään pohdin yhteistä toimintaa, jota työtehtävieni kautta pyrin mahdollistamaan. Vaikka se on lähtökohdiltaan yhteisöllistä työtä, onko se yhteisöllisyyttä edistävää? Nivala ja Rynnänen (2024, 242) korostavat yhteistoiminnan edistävän yhteisöllisyyttä, ”jos se lisää toimintaan osallistujien tasavertaista vuorovaikutusta ja kehittää merkityksellisiä suhteita”. Jos mietin tämän päivän ohjauksiani, ”fasilitaattorina” toimiminen olisi ollut ideaali tilanne. Käytännössä se ei toteutunut kovinkaan hyvin, sillä minulla oli päällekkäisiä työtehtäviä, jonka vuoksi en voinut olla jatkuvasti läsnä ohjauksissani. Tällä välin yhteiselle toiminnalle mahdollistetut tilanteet voivat tahattomasti epäonnistua, ja oppilaiden välille tulee esimerkiksi erimielisyyksiä ja ilmapiiri on enemmänkin kireä ja hiljainen kuin innostunut ja luotettava. Tilanteet voivat myös jatkua selvittämistä ja keskusteluista huolimatta, jos joku nuorista on esimerkiksi pahoittanut mielensä tai loukkaantunut kaverin puolesta. Näissä tilanteissa voitaisiin kauniisti sanoa, että yhteisöllisyyden tasavertainen vuorovaikutus ja merkitykselliset suhteet ovat niin sanotusti katsojan silmissä, sillä tilanteet tuskin saivat kokemaan Nivalan ja Rynnäsen tulkitsemaa myönteistä riippuvuutta tai kuulumisen tunnetta.

Vaikka kyse on yksittäisistä tapauksista, voisinko siis sanoa, että teen yhteisöllistä työtä, vaikka lopputulos ei edistäisikään yhteisöllisyyttä? Sosiaalipedagogiikkaa tulkitsemalla vastaan tähän itse, että kyllä voin. Kuten autoetnografiassa, sosiaalipedagogiikassa yksilö toimii itse

prosessina. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka itse lopputulos ei olisi yhteisöllisyyttä edistävää, oleellista on pyrkiminen siihen eli itse matka: luoda mahdollisuuksia vuorovaikutussuhteille sekä yhteiselle toiminnalle. Tämä on mielestäni tärkeä havainto, sillä huomaan yhteisökasvatuksellisen työtteen riittävän yhteisöllisyyden edistämiseen. Tätä perustelen yhteisökasvatuksen periaatteella, jossa yhteisö ymmärretään ”kasvun ja oppimisen otolliseksi ympäristöksi”. Tämän näkemyksen tunnistan omassa toiminnassani, sillä mielestäni jo antamalla mahdollisuus yhteisöllisyydelle tukee jo itsessään tätä näkemystä. Ja kuten Nivala ja Ryyänen (2024, 242-243) hienovaraisesti toteavat: ”Samaan päämäärään pyrkimisen sekä jaettujen onnistumisen ja epäonnistumisen kokemusten myötä osallistujien välille voi kehittyä tunne yhteenkuuluvuudesta ja jokaisen osallistujan merkityksellisyydestä sekä toimijana että osana yhteisöä.”. Päivän tilanteissa näen oman roolini muistuttamassa nuoria yhteisistä tavoitteista, auttamassa löytämään keinoja niiden toteuttamiseen sekä olemalla niissä myös mukana. Näin toiminnan voidaan tulkita myös tukevan nuorten sosiaalista kasvua.

Perjantai 26.4.2024

Tänään pohdin tilannetta, jossa oppilas jäi kanssani koulupäivän jälkeen keskustelemaan, kuten monena muunakin iltapäivänä. Joskus oppilas teki koulutehtäviä, joskus hän halusi keskustella tai kertoa asioista, jotka mietityttivät. Tilanteita kuvastaa myös vapaaehtoisuus, sillä tapaamisia ei ollut ennalta sovittu, vaan oppilas sai vapaasti päättää saapumisistaan sekä lähdöstään. Kyseisen iltapäivän keskustelumme jälkeen kerroin oppilaalle käyväni koulun yläkerrossa ja kysyin, voisiko hän laittaa luokan oven kiinni, jos hän sillä välin lähtee. Poistuinkin luokasta yläkertaan. Tullessani takaisin oppilas oli lähtenyt. Huomasin tekstin luokan taululla: ”Kiitos, että luotat.”.

Kuten aiemmin tässä opinnäytetyössä on todettu, ihmisten välinen vuorovaikutus on tärkeää, sillä se luo osallisuutta ja hyvinvointia. Ryyänen (2017, 137-138) nostaa kuitenkin esiin myös vuorovaikutuksen laadun: juuri toisen ihmisen kohtaamisen ja dialogisten, vastavuoroisten suhteiden ollessa merkityksellisiä. Pohdinkin, olisiko oppilaan kirjoittama viesti konkreettinen osoitus juuri vuorovaikutuksen laadusta. Voimmehan olla vuorovaikutuksessa monin eri tavoin: esimerkiksi tekemällä, keskustelemalla tai vaikka kuunnellen ja katsoen. Tästä näkökulmasta pohdinkin, ettei ole ihan sama, millä tavalla ammattilainen vuorovaikutuksessa on. ”Pelkkä” vuorovaikutus ei siis aina riitä. Ryyänen painottaakin vuorovaikutuksen laadun merkityksen olevan selvä: dialoginen kohtaaminen on myös osallisuuden toteutumisen tärkeä edellytys. Hän jatkaa, että osallisuus on tärkeää nähdä myös kokemuksena ja tunteena, että kuuluu joukkoon. Siksi se tarvitsee dialogisen kohtaamisen lisäksi sen edellytysten kasvatuksellista tukemista. Juuri tästä pohdin yhteisökasvatuksessa olevan kyse.

## Viikkoanalyysi 8

Tällä viikolla olin yhteisökasvatuksen äärellä. Työskentelytapani viikolla herättivät pohtimaan erityisesti sitä, mitä jos en toimisikaan niin kuin toimin. Esimerkiksi maanantain onnistunutta osallisuuspäivää ajatellen: mitä jos olisinkin ollut päivässä mukana vain läsnäolollani, tehden samaan aikaan muita töitä? Tiedostan, että esimerkiksi oppilaiden aito innostuminen tai tilanteet, joissa he tarvitsivat rohkaisua ja kannustusta, olisivat menneet minulta silloin täysin ohi. Pohdin myös heidän keksimäänsä ideaa, mitä jos olisin jotenkin sivuuttanut asian enkä olisi tarttunut siihen? Tai suunnittelutapaamisessa perunut koko toteutuksen, koska se ei heti onnistunutkaan odotetusti? Viikon aikana olen myös pohtinut mahdollisuuksien antamisen merkitystä - onko sitä? Tunnistan itsessäni vahvan auttajan sekä hyvyyden puolustajan. En voi olla pohtimatta, että voisiko esimerkiksi oppilas käyttää tätä ”mahdollisuuksien antamista” väärin - toisin sanoen hyväksi. Tunnistan, että joku saattaisi tulkita nuoren saattavan joskus toimia näin esimerkiksi vältelläkseen jotain ikävää asiaa. Tunnistan ja tiedän, että niin he voivat varmasti toimiakin. Mutta samalla pohdin, voisiko se samalla tarkoittaa myös jotain muuta. Voisiko sen nähdä tarpeena jollekin? On mielestäni tärkeää ottaa puheeksi, jos ammattilaiselle tulee tunne, että nuoren motiiveista on tarpeen keskustella.

Esimerkkitalanteena pohdin päivää, jolloin oppilas tuli luokseni ja kysyi mahdollisuutta työskennellä kanssani. Ohjasin oppilaan kysymään asiaa ensin omalta opettajaltaan. Jäin miettimään tilannetta mahdollisuuden näkökulmasta: annoinko keskustelussa mahdollisuuden? Ja jos annoin, niin mille? Yhteiselle työskentelylle, kohtaamiselle, oppilaan omavaltaiselle päätökselle vai jollekin muulle? Pohdin tilannetta myös siitä näkökulmasta, että mitä jos oppilas tarvitsi siinä kohtaa mahdollisuuden, esimerkiksi omien resurssiensa käytön haasteellisuuden vuoksi. Kuten Korkiamäki (2017, 80-81) muistuttaa, kielteisinä pidettyjen ajatusmallien ja toimintatapojen taustalla voivat vaikuttaa yksilön omat inhimilliset tarpeet ja tunteet. Pohdin asiaa myös nuoren sosiaalisen pääoman näkökulmasta: onko kyse vaaleanpunaisten lasien läpi katsomisesta, kuten ehkä mahdollisuuksien antamisen suhteen ajatellaan? Entä jos olisin käännänyt oppilaan pois, en olisi kuunnellut hänen asiaansa tai olisin kieltäytynyt. Pohdittavaa myös olisi, olisinko toiminnallani vaikuttanut nuoren kokemukseen luottamuksen rakentamiseen, tai jopa estänyt tämän mahdollisuuden? Hyvin kriittisesti pohtien, olisiko se jopa hieman kahlitsevaa?

Vai voisiko tilannetta sittenkin pohtia enemmän valtakysymysten näkökulmasta? Jos huomioni kohdistuisi oppilaiden kohdalla lähtökohtaisesti kielteisiin tekoihin tai riskeihin mahdollisuuksien sijaan, moni asia saattaisi jäädä helposti tunnistamatta, hyvänä esimerkkinä sosiaalinen tuki. Mieleeni nousee myös ajatus, olisiko toimintatavassani kyse Nivalan ja Ryytäsen (2024, 228) tunnistamasta ajattelun ja toiminnan systeemisyydestä, eli ymmärryksestä ihmisestä osana monia eri järjestelmiä? Termiin liittyy myös käsitys järjestelmien verkostomaisistakin yhteyksistä. Mahdollisista riskeistä tai haasteista ajattelen, että ne ovat ennen kaikkea

tärkeää tunnistaa. Ja kuten Korkiamäki (2017, 81) osuvasti toteaa: ”On eri asia katsoa ihmistä jonkin positiivisen ominaisuuden haltijana kuin kaltoinkohtelun uhrina tai kielteiseen käyttäytymiseen syyllistyjänä.”. Näin viimeisen raportointiviikon jälkeen voin vahvasti osoittaa, että kouluvalmentajan työskentelyotteella ja -tavoilla niin oppilaiden kuin yhteisön suhteen on merkitystä. Tämän lisäksi ajattelen, että myös työtapojen kritisoiminen on tervetullutta, sillä se haastaa refleктоimaan vain lisää omaa työskentelyä. Reflektioni on tärkeää myös yhteisökasvatuksen näkökulmasta, jossa toiminnan ajatellaan jopa edellyttävän sitä (Ryynänen 2017, 135).

Mitä koulussa tehtävä yhteisöllinen työskentely merkitsee siis yksilön ja myös yhteisön kannalta? Kuten teoriapohja, myös havaintoni tukevat vahvasti systeemistä ajattelua, jossa näkökulmaa laajennetaan yksilöstä yhteisöön. Ryynänen (2017, 135) kuitenkin muistuttaa, että yhteisöä ei tule ajatella vain joukkona: ”vaan nähdä sen muodostuvan yksittäisistä, erilaisista ja erityisistä persoonista”. Yksilöiden ja yhteisön tasapainoisen suhteen tavoittelemiseksi Ryynänen perustelee Kurjen (2002) kuvaileman sosiaalipedagogisen toiminnan, jossa yhteisö kohdataan jokainen yksilö huomioiden sekä tukien. Voidaankin siis ajatella, että jokainen koulu-yhteisön jäsen on osa kokonaisuutta ja siten vaikuttaa myös osaltaan esimerkiksi koulun ilmapiiriin ja hyvinvointiin. Yksittäisen oppilaan näkökulmasta yhteisöllinen työskentely voi luoda ennen kaikkea mahdollisuuksia yksilön myönteiselle kehitykselle, toimijuudelle, osallistumiselle sekä niin yksilön kuin myös yhteisön kehittymiselle ja vahvistumiselle. Tunnistan myös ajatuksen, jossa esimerkiksi luokan yhteisöllisyyttä pyritään parantamaan vahvistamalla yksittäisen oppilaan sosiaalisia taitoja. Tavoitteeltaan tärkeään oppiin ja kasvuun on sosiaalipedagogisen toiminnan näkökulmasta tarpeellista huomioida oppilaan yksilöllisyyden lisäksi mahdollisuus yhteisölliseen toimintaan osallistumiselle, sillä kuten Ryynänen tuo esiin Hämmäläisen ja Kurjen (1997) tulkinnan, yhteisöä luonnehditaan ”persoonan kasvun kotina”. Tiivistetysti ja teoriapohjaa soveltaen voidaan toisaalta siis myös todeta, että myös kouluvalmentajatyön yksilötyöskentely on yhteisöllistä työtä, yksilöllisten voimavarojen lisäämisen vaikutusten voivan ulottua koko yhteisöön.

#### 4 Yhteenveto ja pohdinta

Opinnäytetyöni lähtökohtana toimi nykytilan analyysi. Arvioidessani oman osaamiseni kehittymistä suhteessa kyseiseen analyysiin koen osaamiseni nousseen ikään kuin ”toiselle” tasolle. Tällä tarkoitan sitä, että silloisesta nykytilanteestani saa selvästi kuvan, että olen hyvin tietoinen omasta osaamisestani sekä työtehtävistäni ja vastuualueistani. Tämän pohdin johtuvan ennen kaikkea pitkästä työkokemuksesta koulumaailmassa, jolloin tietopohjaa on syntynyt paljon käytännön työn kautta. Vaikka lähtökohtani työnkuvan kehittämiseen olivat tästä syystä hyvät, ymmärrykseni sosiaalityön sekä koulutyön yhdistämisestä ei kuitenkaan alussa vielä ulottunut käytännön työn perusteella saatua tietoa pidemmälle.

Teoriaperustaan syventyminen toi ymmärryksen työtapojen taustalle ja sai myös tarkastelemaan työskentelytapoja paljon laajemmin kuin osasin odottaa, sillä kirjallisuuteen tutustuessa näkökulmani vain laajenivat entisestään. Lisäksi teoriatyöskentelyn myötä näen selvemmin vahvuuteni yhdistää eri havaintoja ja näkökulmia teoreettisten mallien jäsentäessä samalla ajatteluni. Teoreettiset lähtökohdat eivät kuitenkaan tuoneet mukanaan vain pelkkää tietopohjaa työn ja toimintatapojen taustalle, vaan pohjan, jota opin pohtimaan enemmän sitä kautta, miten sen voi valjastaa oman työn ja asiakkaan hyödyksi. Tämä näkyy mielestäni erityisesti viimeisten raportointiviikkojeni rungoissa, sillä raportoinnin puolessa välissä osasin ohjata teoriaa yhä enemmän työtehtävieni taustalle - työn toimiessa siis lähtökohtana. Tämä huomio konkretisoi toimintaani vaikuttaneen myös ymmärrykseni yhteisöstä eli siitä, ettei ihmisiä voi tarkastella erillään ympäristöstään, sillä heidän tietonsa ja toimintansa muovautuvat ympäröivän yhteisön mukaan. Näin myös vastavuoroisesti tulkitsen, että osaamiseni sekä toimintani heijastavat ympäristöä, jossa toimin. Nämä oivallukset ja opit ovat itselleni tärkeitä, sillä ne saavat nykyisen osaamiseni kehittymisen ja ammatillisen kasvun näkyväksi - ennen kaikkea itselleni. Samalla se tuo omalle ammatillisuuden kehittymiselle jopa hieman rajattoman tunteen, sillä kuten näen kouluvalmentajatyön merkityksen yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnan tasolla, näen oman osaamiseni kehittymisen vaikuttavan vastavuoroisesti myös omaan ympäristööni. Tämä on mielestäni oman ammatillisuuden ehkä se kaikista tärkein kiteytys, jota tulen tulevaisuudessa vaalimaan.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyötä lukiessa eteen avautuu erilaisten määritelmien, käsitysten, näkemysten sekä toimintatapojen kirjo. Se kertoo ennen kaikkea siitä, että kouluvalmentajatyölle ei ole olemassa vain yhtä, kaikkien jakamaa näkemystä kaikista työn painopisteistä, työskentelymuodoista tai määrittelyistä. Yhtä kaikki työn ominaisuus kuvaa työskentelyn toteuttamisen tapa, jossa painottuvat kasvatuksellisuus ja yhteisöllisyys - yksilöt sekä yhteisöt. Lisäksi työ pohjautuu tarvelähtöisyyteen, sillä kuten tiedämme, niin jokainen koulu kuin lukuvuosikin ovat keskenään erilaisia. Kouluvalmentajatyön ydin onkin vastata juuri tähän moninaisuuteen, jota eräänlaiseksi ilmiöksi voisi myös kutsua. Voisiko kouluvalmentajatyön oma voimavara olla juuri se oivallus siitä, että työ on arvopohjaltaan sekä etiikaltaan jossain sellainen, että työllä on itsellään jo kyky mukautua uusiin tilanteisiin, muutoksiin ja haasteisiin? En voi olla myöskään pohtimatta sitä, voisiko työn monitulkintaisuudelle löytyä selitys työn vakiintumattomuudesta tai tunnettavuudesta. On myös totta, että työllä on vielä pieni ala tieteellisellä ja yhteiskunnallisella painoarvolla mitattuna. Ajattelen, että työllä on myös rakenteellinen ulottuvuus, sillä tavoite tuoda yleisesti tietoon työssä karttunutta ymmärrystä nuorten tilanteista yhdessä muiden toimijoiden kanssa on tärkeää.

Opinnäytetyöprosessi opetti, että suunnittelulla on valtava merkitys työn aloittamisen kannalta. Toisaalta taas päiväkirjaan perustuva tutkimus antoi työn edetessä paljon joustavuutta. Vaikka käytännön työ olisikin ennestään hyvin tuttua, kuten se oli itselleni, menetelmän autotnografia vie prosessia eteenpäin. Toisaalta se on myös erinomainen oman työn

tarkastelun reflektio-opas, joka ohjaa ja jopa kannustaa oman työskentelyn tietoiseen pohdintaan, sen perustelemiseen sekä näkyväksi tekemiseen, joka tuntui aluksi jopa liian henkilökohtaiselta. Havainnoin, että tästä syystä yritin ottaa työhön etäisyyttä tarkastelemalla sitä raportoinnin alkaessa yleisemmällä tasolla. Menetelmä kuitenkin vei vahvasti työskentelyä omaan itseen, joka minun piti itselleni sallia. Pohdinkin, olisiko tässä kyse Kiriakosin ja Tienarin (2020, 662) tunnistamasta tutkijan ”erityisestä rohkeudesta”, sillä näin lopuksi tulokitsen, että ilman kykyäni tarkastella omia oletuksiani sekä valintojani osana tiedon tuottamisen prosessia ei tämä opinnäytetyö olisi päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö. Vielä Vilkan (2015, 195) sanoin: ”Tulkinta on aina tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian välisen vuoropuhelun tulos.”. Näillä näkemyksillä sekä työn syvällisen merkityksellisyyden avautumisella perustelen oman ammatillisen kasvun toteutumista ja opinnäytetyöni luotettavuutta.

Opinnäytetyöni on yhdistelmä tutkimusperustaista teoriaa ja käytäntöä, joka näyttöön perustuen, mutta käytännönläheisesti ja arjen oloisesti vastaa tavoitteisiinsa. Olen pyrkinyt tekemään sen rehellisesti ja huolellisesti koulu yhteisöstä käsin. Työelämän tavoitteiden näkökulmasta opinnäytetyö tuotti kattavasti tietoa kouluvalmentajan työtehtävistä sekä työn asemasta koulu yhteisössä. Opinnäytetyö osoitti, että kouluvalmentajan työtehtävät ovat osa yhteisöllistä, ennaltaehkäisevää työtä koulu ympäristössä, jolloin työ tukee osaltaan koulun sekä opetuksen järjestäjän velvollisuuksia. Työ on siis suunnitelmallista ja tavoitteellista. Lisäksi se on perusteltua ja merkityksellistä. Opinnäytetyön tietoja voidaan hyödyntää niin paikallisesti kuin laajemminkin, sillä työ tuo esiin kouluvalmentajan työtehtävien toimivia työskentelytapoja sekä ennen kaikkea niiden luontevan sijoittumisen osana opiskelu huoltoa. Tätä näkemystä perustelen myös sillä, että kouluvalmentaja ei tee päällekkäistä työtä kenenkään muun toimijan kanssa, eikä työtä, joka olisi määritelty jonkun muun toimijan vastuulle. Näin voidaan todeta kouluvalmentajatyön kiinnittäminen osaksi koulun toimintakulttuuria olevan perusteltua niin koulu yhteisössä tehtävän yhteisöllisen työn kehittämisen kuin kouluvalmentajatyön tuloksellisuuden sekä jatkuvuuden kannalta.

Kaiken kaikkiaan päiväkirjamuotoinen opinnäytetyö on ollut pitkä, mutta ajatuksia ja kattavasti näkökulmia avaava kokemus sekä prosessi. Toisaalta menetelmä jätti myös lisää pohdittavaa, jota en tässä hetkessä saanut kirjoitettua tekstiksi. Tämä kertoo mielestäni ennen kaikkea myös siitä, että prosessi vielä jatkuu.

## Lähteet

### Painetut

Korkiamäki, R. 2017. Nykyjäsennyksiä yhteisöistä. Sosiaalinen pääoma käsitteenä ja sosiaalisina käytäntöinä. Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Roivainen, I. (toim.) Yhteisöt ja yhteisösosiaaliryöön lähtökohdat. United Press.

Leskisenoja, E. 2024. Kun koulu ei kukoistakaan - Miten saada positiivinen pedagogiikka toimimaan. Jyväskylä: Santalahti-kustannus.

Nivala, E. & Ryyriänen, S. 2019. Sosiaalipedagogiikka - kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus.

Nivala, E. & Ryyriänen, S. 2024. Sosiaalipedagogiikka - kohti inhimillistä yhteiskuntaa ja kestäväää elämää. Helsinki: Gaudeamus.

Ranta-Tyrkkö, S. & Roivainen, I. 2017. Yhteisöt ja sosiaalityö: Johdantoa aiheeseen. Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Roivainen, I. (toim.) Yhteisöt ja yhteisösosiaaliryöön lähtökohdat. United Press.

Ryyriänen, S. 2017. Yhteisöt kasvatuksen, taiteen ja hoivan voimavarana. Yhteisökasvatus näkökulmana yhteisöihin ja yhteisöryöhön. Teoksessa Ranta-Tyrkkö, S. & Roivainen, I. (toim.) Yhteisöt ja yhteisösosiaaliryöön lähtökohdat. United Press.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

### Sähköiset

Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. E-kirja. BEEhappy Publishing Oy.

Gellin, M. 2019. Restoratiivinen lähestymistapa ja sovittelu peruskoulukontekstissa. Kohti eheyttävän kohtaamisen toimintakulttuuria. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 266. Lapin yliopisto. Viitattu 17.3.2024. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63950/Gellin.Maija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hämeen-Anttila, L. & Lähteinen, M. 2016. Sosiaalihuollon lainsäädäntö. Teoksessa Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. (toim.) Sosiaalityöön käsikirja. E-kirja. Tietosanoma.

Isola, A-M., Kaartinen, H., Keto-Tokoi, A., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen työpaperi 33/2017. Viitattu 10.4.2024. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN\\_ISBN\\_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1)

Junttila-Vitikka, P. 2016. Nuortenideat.fi-palvelun lähtökohdat. Teoksessa Junttila-Vitikka, P. & Peitso, V. (toim.) Sinä olet demokratiakasvattaja - opas demokratiakasvatukseen. Koordinaatti - Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus. Oulun kaupunki. Viitattu 11.4.2024. <https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2019/06/opas-demokratiakasvatukseen.pdf>

Junttila-Vitikka, P. & Peitso, V. 2016. Osallistavan ideointiprosessin ohjaaminen. Teoksessa Junttila-Vitikka, P. & Peitso, V. (toim.) *Sinä olet demokratiakasvattaja - opas demokratiakasvatukseen*. Koordinaatti - Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus. Oulun kaupunki. Viitattu 11.4.2024. <https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2019/06/opas-demokratiakasvatukseen.pdf>

Kananoja, A. & Karjalainen, P. 2016. Yhteisöjen sosiaalinen eheys. Hyvinvoinnin edistäminen ja yhteistyö sosiaalipolitiikan uusissa rakenteissa. Teoksessa Kananoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. E-kirja. Tietosanoma.

Kinnunen, S. 2018. Osaksi yhteisöjä kehittämällä - aikuissosiaalityön uusi suunta. Teoksessa Kostilainen, H. & Nieminen, A. (toim.) *Sosiaalisen kuntoutuksen näkökulmia ja mahdollisuuksia*. Viitattu 8.4.2024. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/141721/Diak\\_Ty-oelama\\_13\\_verkko.pdf?sequence=4](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/141721/Diak_Ty-oelama_13_verkko.pdf?sequence=4)

Kiriakos, C. & Tienari, J. 2020. Autoetnografia. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.

Laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta 947/2022. Viitattu 31.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220947>

Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 621/1999. Viitattu 31.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621>

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

Markkanen, E-L. & Pusa, A-M. 2023. Sitouttavan kouluyhteistyön arviointi. Arvioinnin loppuraportti. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja - 2023:20. Viitattu 12.2.2024. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2023\\_0.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2023_0.pdf)

Mönkkönen, K. 2018. Vuorovaikutus asiakastyössä. Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.

Närhi, K., Juvonen, T. & Matilainen, S. 2014. Nuorten ääni kuuluviin. Nuorten aikuisten tietosallisuuden kokemukset. Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen, A. (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Viitattu 10.4.2014. <https://www.pksotu.fi/pksotu/wp-content/uploads/2018/02/osallisuuden-j%C3%A4ljill%C3%A4-verkkoversio-pakattuna-16052014.pdf>

Opetushallitus 2024a. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014. Viitattu 6.2.2024. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/426528>

Opetushallitus 2024b. Opiskeluhoolto. Viitattu 12.2.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Viitattu 12.2.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Pelkonen, J. & Virtanen, T. 2023. Poissa porukasta - vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 31.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Saari, J. 2015. Huono-osaiset: Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.

Sosiaalihuoltolaki 1301/2014. Viitattu 31.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>

THL 2020. Osallisuuden edistäminen. Viitattu 8.4.2024. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen>

THL 2023. Osallisuuden osa-alueet ja osallisuuden edistämisen periaatteet. Viitattu 8.4.2024. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/osallisuuden-edistaminen/heikoimmassa-asemassa-olevien-osallisuus/osallisuuden-osa-alueet-ja-osallisuuden-edistamisen-periaatteet>

## Kuviot

Kuvio 1: Sisäiset ja ulkoiset sidosryhmät .....	16
---	----