

**Erityisopettaja ja koulukuraattori yhdessä
kouluhyvinvointia tukemassa yläkoulussa**

Marjaana Suominen

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Suominen, Marjaana. 2015. Erityisopettaja ja koulukuraattori yhdessä kouluhyvinvointia tukemassa yläkoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista yhteistyötä erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät yläkoulussa kouluhyvinvoinnin tukemiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 sekä 2013 voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki korostavat koulun henkilökunnan yhteistyötä hyvinvoivan koulun tukipilarina. Tutkimuksella pyrittiin tuomaan esiin, miten erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyö edistää kouluhyvinvointia tällä hetkellä ja mitkä seikat tukevat yhteistyön toteuttamista.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kolmea saman kaupungin yläkouluissa työskentelevää erityisopettaja-koulukuraattori -työparia. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja kerätty aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Työparit tekivät yhteistyötä *koko ikäluokan, yksittäisten luokkien ja yksittäisten oppilaiden* kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Yhteistyö oli tarveperustaista ja sillä pyrittiin joko ehkäisemään ongelmien syntymistä tai ratkaisemaan jo syntyneitä ongelmia. Yhteistyöstä oli hyötyä sekä työparille itselleen että oppilaille ja muille opettajille. Toimiva yhteistyö mahdollisti myös tehokkaan resurssien käytön.

Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyö lähentää pedagogista ja oppilashuollollista tukea toisiinsa. Yhteistyömuodoilla voidaan tukea tärkeitä kouluhyvinvoinnin osa-alueita.

Hakusanat: kouluhyvinvointi, erityisopettaja, koulukuraattori, monialainen yhteistyö, yläkoulu

SISÄLTÖ:

1	JOHDANTO	1
2	KOULUHYVINVOINTI	4
2.1	Kouluhyvinvointimalli	5
2.2	Kouluhyvinvointi yläkoulussa	9
2.3	Kouluhyvinvointiin vaikuttaminen.....	13
3	ERITYISOPETTAJAN JA KOULUKURAATTORIN MONIALAINEN YHTEISTYÖ	16
3.1	Monialaisen yhteistyön muodot	16
3.2	Monialaisen yhteistyön arviointi	18
3.3	Erityisopettajan ja koulukuraattorin rooli kouluyhteisössä.....	20
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1	Tutkittavat ja aineiston keruu.....	25
5.2	Laadullinen sisällönanalyysi	28
5.2.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	30
5.2.2	Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	33
5.2.3	Teorialähtöinen analyysiprosessi.....	34
6	ERITYISOPETTAJAN JA KOULUKURAATTORIN YHTEISTYÖ YLÄKOULUSSA	37
6.1	Erityisopettajien ja koulukuraattoreiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista.....	37
6.2	Yhteistyön muodot.....	39
6.2.1	Koko ikäluokkaa koskevat yhteistyön muodot	41
6.2.2	Yksittäisiä luokkia koskevat yhteistyön muodot.....	42
6.2.3	Yksittäisiä oppilaita koskevat yhteistyön muodot	44
6.3	Yhteistyön hyödyt	45

6.3.1	Ihmisiin kohdistuvat hyödyt	46
6.3.2	Säästetyt resurssit	49
6.4	Yhteistyön mahdollistajat.....	51
6.4.1	Yhteistyötä tukevat tekijät.....	52
6.4.2	Yhteistyötä jarruttavat tekijät	54
6.5	Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön tarkastelua	56
6.5.1	Työparityypit	56
6.5.2	Erityisopettaja ja koulukuraattori kouluhyvinvoinnin edistäjinä	58
7	POHDINTA.....	60
7.1	Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöllä kouluhyvinvointia	60
7.2	Luotettavuus	63
7.3	Jatkotutkimushaasteet	66
	LÄHTEET	68
	LIITTEET.....	75

1 JOHDANTO

Suomen koululaiset menestyvät kansainvälisesti vertailtuna tiedollisesti ja taidollisesti hyvin, mutta viihtyvät koulussa huonosti. Kysyttäessä koululaisilta, pitävätkö he koulusta, suomalaislapset sijoittuvat maita keskenään vertailevissa tilastoissa huonoimmin viihtyvän kolmanneksen joukkoon (Kämppi ym. 2012, 27). Koulussa viihtymisen ja akateemisen menestyksen välistä ristiriitaa osoittavat tutkimustulokset ovat herättäneet huomiota niin Suomessa kuin maailmalla. Myös täällä tapahtuneet kouluväkivaltatapaukset ovat nostaneet esiin kysymyksiä suomalaisoppilaiden kouluhyvinvoinnista. Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien komitea ilmaisi vuonna 2011 huolensa Suomen tilanteesta. Komitea suositteli, että Suomi selvittää syitä kouluhyvinvoinnin keuhon tilaan ja erityisesti siitä, millaiset ovat YK:n lasten oikeuksien valossa oppilaiden vaikutusmahdollisuudet heitä koskevissa asioissa koulussa (Lapsen oikeuksien komitea 2011).

Kouluviihtyvyyden ongelmat on Suomessa otettu vakavasti. Tuoreella oppilas- ja opiskelijahuoltolailla pyritään edistämään kouluhyvinvointia ehkäisemällä ongelmia sekä luomalla terveellisiä ja turvallisia oppilaitosyhteisöjä. Oppilaitoskohtaisen opiskeluhuoltoryhmän ohjaaman yhteisöllisen opiskeluhuollon lisäksi oppilaiden hyvinvointia edistetään turvaamalla yksilökohtaisten opiskeluhuollon palvelujen, kuten koulukuraattoripalvelujen, saaminen tukea tarvitsevalle oppilaalle. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013.) Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 ovat linjassa oppilas- ja opiskelijahuoltolain kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulun tehtävää luoda oppilaiden hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri, jonka ylläpitämiseen osallistuu koulun koko henkilökunta (Opetushallitus 2014, 24–32).

Tutkimusaiheena oppilaan kouluhyvinvoinnin tukeminen ammattilaisten yhteistyönä on ajankohtainen. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä loppuvuodesta 2014 julkaistu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet peräänkuuluttavat

koulun henkilökunnan yhteistyötä koko kouluyhteisön ja yksittäisten oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Kouluhyvinvointiin kiinnitetty huomio on tuottanut tulosta, sillä Kämpin ym. (2012) seurantatutkimuksen mukaan suomalaislasten suhtautuminen kouluun on parantunut vuosien 1994–2010 välisenä aikana. Työ on kuitenkin vielä kesken. Samassa tutkimuksessa todettiin, että yläkoululaisten kokemukset koulutyön rasittavuudesta ovat lisääntyneet ja kouluviihtyvyys on edelleen selvästi huonompaa kuin muissa Pohjoismaissa.

Oppilaan kokemuksilla hyvinvoinnista tai pahoinvoinnista koulussa on monenlaisia seurauksia. Hyvinvoiviksi itsensä kokevat oppilaat ovat motivoituneita ja sitoutuneita kouluun, kun taas heikosti menestyvät oppilaat kuormittuvat ja kokevat pahoinvointia koulussa muita oppilaita enemmän (Kämppe ym. 2012). Erityisopettaja kohtaa usein työssään juuri heikosti menestyviä oppilaita. Koulukuraattorin asiakkaaksi Sipilä-Lähdekorven (2004) mukaan ohjautuu tavallisimmin oppilaita, joilla on huono koulumotivaatio. Sekä erityisopettaja että koulukuraattori siis työskentelevät erityisesti niiden oppilaiden kanssa, jotka kokevat koulun rasakana ja voivat siellä huonoimmin. Oppilaiden ongelmat ovat usein moniulotteisia ja päällekkäisiä, joten ammattiryhmien tekemällä yhteistyöllä on tilausta. Tuloksellinen monialainen yhteistyö vaatii ammattilaisilta yhteistä näkemystä ja halua työskennellä yhdessä (D'amour, Goulet, Labadie, San Martín-Rodríguez & Pineault 2008; Isoherranen 2012).

Tässä tutkimuksessa selvitin, millaista yhteistyötä erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät kouluhyvinvoinnin edistämiseksi yläkoulussa. Oman kiinnostukseni erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön toteutumiseen herättivät erityispedagogiikan pääaineopintojen rinnalla suorittamani sosiaalityön sivuaineopinnot. Ammattiryhmien tekemää yhteistyötä tarkastelen haastattelemalla molempia ammattiryhmiä yhdessä, mikä on uusi tutkimuksellinen näkökulma. Aiempi tutkimus (esimerkiksi Ikonen 2014; Ikonen 2009; Rytioja 2010) on keskittynyt selvittämään yhteistyötä vain toisen ammattiryhmän näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla erityisopettaja-koulukuraattori-työpareja eräässä suomalaisessa kaupungissa. Vaikka kouluhyvinvointi ja sen edistäminen ilmiönä koskettavat kouluja maailmanlaajuisesti, ovat koulujärjestelmät keskenään erilaisia. Esimerkiksi koulukuraattorin työtehtävät vaihtelevat maasta toiseen, eikä samanlaista erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä kuin tässä tutkimuksessa on kuvattu, välttämättä ole toisaalla. Tämän tutkimuksen taustakirjallisuudessa painottuukin kansallinen lähdemateriaali.

Tutkimusraportti noudattelee perinteistä mallia. Seuraavissa kahdessa pääluvussa esittelen tutkimuksen teoriataustaa. Teoriatausta koostuu kouluhyvinvointia käsittelevistä sekä erityisopettajan ja koulukuraattorin monialaista yhteistyötä käsittelevistä luvuista. Näiden jälkeen esittelen tutkimuskysymykset ja kuvaan tutkimuksen kulkua. Tutkimustulokset esitän tutkimuskysymysten mukaisesti jaoteltuna omassa luvussaan. Tutkimusraportin viimeisessä luvussa olen tulosten pohdinnan lisäksi tuonut esiin haasteita jatkotutkimukselle.

2 KOULUHYVINVOINTI

Kouluhyvinvointi on monimutkainen ja moniulotteinen ilmiö, jonka määrittelemisen lyhyesti on vaikeaa. Tutkimuksissa käytetään myös käsitteitä kouluviihtyvyys ja koulusta pitäminen kouluhyvinvointi-käsitteen rinnalla (mm. Kämppi ym. 2012; Harinen & Halme 2012). Konun (2002, 10) mukaan oppilaiden hyvinvointia kouluissa on perinteisesti tarkasteltu kouluterveydenhuollon ja terveystieteiden näkökulmasta. Vaikka terveyttä ja hyvinvointia ei ole mahdollista täysin erottaa toisistaan, ei pelkkä terveystieteiden näkökulma tuo selkeästi esiin kouluhyvinvoinnin erillisiä ulottuvuuksia.

Kouluhyvinvointia mittaavat tutkimukset eivät välttämättä ole suoraan vertailukelpoisia toistensa kanssa. Hyvinvoinnin määrittelytavan lisäksi on kouluhyvinvointia tarkasteltaessa huomioitava, että siihen vaikuttavat niin kulttuuriset tekijät kuin se, kuka asiaa arvioi: esimerkiksi rehtori vai oppilas (Väljærvi 2005). Suomalaisten menestyksen puutetta kansainvälisessä kouluhyvinvointivertailuissa on perusteltu muun muassa juuri kulttuurisilla syillä. Haapasalo, Välimaa ja Kannas (2010) esittävät yhtenä selvittävänä tekijänä kouluviihtyvyydestä tutkimusten tuloksille suomalaisten kulttuurisen tavan tuoda negatiivisia asioita esille positiivisia enemmän.

Suomessa on oltu kiinnostuneita siitä löytyykö kouluista selityksiä huonolle kouluviihtyvyydelle. Konu, Lintonen ja Autio (2002) havaitsivat, että oppilaiden hyvinvoinnin vaihtelut olivat yksilötasolla koulujen välistä vaihtelua merkittävämmät. Koska kyselyistä ei ilmene, että oppilaat voisivat huonosti tietyssä koulussa, näyttäisi kouluissa valtakunnallisesti olevan merkittävä osuus oppilaita, jotka joko eivät voi hyvin koulussa tai kertovat voivansa siellä huonosti. Ilmiö on siis levinnyt laajasti maahan.

2.1 Kouluhyvinvointimalli

Konu (1998, 2002) on lähestynyt kouluhyvinvointia oppilaan näkökulmasta luomansa kouluhyvinvointimallin avulla. Kouluhyvinvointimalli perustuu sosiologi Erik Allardt'n hyvinvoinnin ulottuvuuksiin. Allardt (1980, 37–38) tarkastelee yksilön hyvinvointia kolmen ulottuvuuden kautta. Ulottuvuudet ovat hänen nimeämäänsä *having* (elintaso), *loving* (yhteisyyssuhteet) ja *being* (itsensä toteuttamisen muodot). Kaikkia näitä ulottuvuuksia voi Allardt'n (1980, 33) mukaan katsoa objektiivisesti perustarpeiden tyydyttymisen tai tyydyttymättömyyden kannalta sekä subjektiivisesti ihmisen oman kokemuksen kautta. Subjektiivisen kokemuksen taustana on Maslowin tarvehierarkia (Allardt 1980, 33).

Allardt'n mallissa (taulukko 1) ensimmäiseen, elintason ulottuvuuteen kuuluvat materiaaliset tai persoonattomat resurssit kuten asunto, terveys ja koulutus. Toiseen ulottuvuuteen eli yhteisyyssuhteisiin sisältyvät yhteenkuuluvuuden, kumppanuuden ja solidaarisuuden tarpeet. Kolmanteen eli itsensä toteuttamisen muotoihin liittyvät yksilön korvaamattomuus, arvostus sekä mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja poliittiseen osallistumiseen. (Allardt 1976; 1980, 39–49.) Allardt'n malli tarjoaa monipuolisen ikkunan sekä yksilölliseen että yhteiskunnalliseen hyvinvoinnin tarkasteluun.

Konun (1998, 2002) kouluhyvinvointimallin testaamiseen on käytetty yläkoulun 8.- ja 9.-luokkalaisilta eri puolilta Suomea Kouluterveyskyselyllä kerättyä aineistoa. Malli sopii hyvin kuvaamaan kouluhyvinvointia (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä 2002). Kouluhyvinvointimalli koostuu Allardt'n mallista poiketen neljästä ulottuvuudesta. Mallista löytyvät ulottuvuudet ovat koulun olosuhteet, koulun sosiaaliset suhteet, oppilaan itsensä toteuttamisen muodot sekä terveydentila (Konu 2002; Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä 2002; Konu & Rimpelä 2002).

Koulumaailmaa eikä siten kouluhyvinvointiakaan voi tarkastella ottamatta huomioon myös opettamista ja oppimista. Konun ja Rimpelän (2002) mukaan opetus, oppiminen ja hyvinvointi ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jolloin esimer-

kiksi opetus vaikuttaa kaikkiin kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksiin ja sitä kautta oppimiseen. Myös oppilaat pitävät opetuksen laatua merkittävänä osatekijänä omalle hyvinvoinnilleen koulussa (Janhunen 2013).

TAULUKKO 1. Allardtin (1980) ja Konun (2002) hyvinvoinnin ulottuvuudet

	Having	Loving	Being	Health
	Materiaaliset tarpeet:	Sosiaalisten suhteiden tarpeet:	Itsensä toteuttamisen tarpeet:	
Allardt (1976) Yksilön näkökulma	elinolosuhteet eli materiaaliset tai persoonattomat resurssit, jotka yksilöllä on.	yksilön suhde toisiin ihmisiin.	miten yksilö sijoittuu suhteessa yhteiskuntaan.	(Terveystila sisältyy Allardtin mallissa Having-ulottuvuuteen.)
	Having	Loving	Being	Health
	Koulun olosuhteet:	Sosiaaliset suhteet:	Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen:	Terveystila:
Konu (1998; 2002) Oppilaan näkökulma	koulun fyysinen ympäristö, oppimisympäristö ja -järjestelyt, kouluterveydenhuolto ja oppilashuollon palvelut jne.	opettaja-oppilassuhde, oppimisilmapiiri, luokkahenki, kodin ja koulun välinen yhteistyö jne.	osallisuus, koulutyön merkityksellisyys ja tehdystä työstä saatu arvostus, ohjaus ja kannustus jne.	fyysiset ja psyykkiset oireet, kausiinfektiot, pitkäaikaissairaudet jne.

Tarkasteltaessa rinnakkain kouluhyvinvointimallia ja Allardtin hyvinvoinnin ulottuvuuksia (ks. taulukko 1) voidaan havaita, että koulun olosuhteet -ulottuvuus vastaa Allardtin elintason ulottuvuutta, koulun sosiaaliset suhteet vastaavat yhteisyyssuhteita ja oppilaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet vastaavat Allardtin itsensä toteuttamisen muotoja. Allardt (1980, 40) sisällyttää terveyden osaksi elintason ulottuvuutta, kun se kouluhyvinvointimallissa on erotettu omaksi ulottuvuudek-

seen. Konu, Alanen, Lintonen ja Rimpelä (2002) osoittivat terveysulottuvuuden omana kategorianaan sopivan yhdeksi kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksista. Seuraavaksi avaan yksitellen kouluhyvinvointimallin ulottuvuuksia.

Koulun olosuhteisiin sisältyvät itsestään selvästi opiskelun fyysinen ympäristö: koulurakennus, piha ja luokkatilat. Oppilaan hyvinvointiin vaikuttavaa fyysisten tilojen akustiikka, meluisuus, sisäilmanlaatu ja yleinen viihtyisyys. (Konu 2002, 44.) Konu ja Rimpelä (2002) nostavat toisena olosuhderyhmänä fyysisen ympäristön rinnalle erilaisin järjestelyin luodun oppimisympäristön, kuten lukujärjestykset, väli- ja ruokatunnit sekä ryhmäkoot. Heidän mukaansa oppilaanohjauksena tai kouluterveydenhoitona saatavat palvelut ovat kolmas koulun olosuhteisiin liittyvään hyvinvointiin vaikuttava ryhmä.

Opettaja–oppilas-suhteet sekä vertaissuhteet ovat tärkeitä koulun sosiaalisten suhteiden ulottuvuudessa (Konu & Rimpelä 2002). Haapasalo ym. (2010) näkivät opettaja–oppilas-suhteet erittäin merkittävänä yksittäisenä tekijänä oppilaan suhtautumisessa kouluun. Oppilaan hyvinvointiin tässä ulottuvuudessa vaikuttaa lisäksi koulussa vallitseva yleinen ilmapiiri, luokkahenki, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä koulun ja ulkopuolisten yhteistyökumppanien yhteistyön sujuminen (Konu 2002, 45). Esimerkiksi koulukiusaaminen voi huonontaa sosiaalisten suhteiden ulottuvuudessa oppilaan kouluhyvinvointia. Oppilaiden itsensä kertomana koulussa yksin jääminen tai kiusatuksi joutuminen olivat merkittäviä kouluhyvinvoinnin uhkia, kun taas kaverit nousivat esiin merkittävimpana kouluhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavana tekijänä (Janhunen 2013). Myös Konun tutkimuksessa (2002, 45) koulun sosiaaliset suhteet nousivat toiseksi tärkeimmäksi osa-alueeksi kouluun liittyvistä tekijöistä, jotka selittivät oppilaan kokeman yleisen hyvinvoinnin vaihtelua.

Tunteakseen itsensä hyvinvoivaksi itsensä toteuttamisen ulottuvuudessa oppilaan tulisi voida kokea itsensä osaksi kouluyhteisöä ja hänellä tulisi olla mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin koulussa. Oppilaasta itsestään

lähtevien oppimistarpeiden toteuttaminen ja aikuisen kannustava ohjaus edistävät oppilaan hyvinvointia tässä ulottuvuudessa. Oppilaan tulisi kokea saavansa arvostusta niin kotoa kuin koulusta tekemästään kouluun liittyvästä työstä. (Konu & Rimpelä 2002.) Itsensä toteuttamisen ulottuvuudessa hyvinvointiin vaikuttivat selvästi oppilaan kokemat ongelmat opinnoissa (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä 2002). Tämä osa-alue oli kouluun liittyvistä tekijöistä yleisen hyvinvoinnin kokemuksen vaihtelun suurin selittäjä, vaikka se usein Konun (2002, 48) mukaan on jäänyt kouluhyvinvointia tarkastelevissa malleissa vähäiselle huomiolle. Myös oppilaat nostavat tarvittavan tuen ja ohjauksen saamisen erittäin tärkeäksi kouluhyvinvoinnin osa-alueeksi (Janhunen 2013).

Konu ja Rimpelä (2002) määrittelevät terveyden oppilaan henkilökohtaiseksi tilaksi, josta sairaudet ja taudit puuttuvat, ja johon ulkoisilla tekijöillä on vaikutusta. Muista kouluhyvinvointimallin ulottuvuuksista poiketen terveydentila on ulottuvuutena yksilöllinen. Se ei kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta koko koulun sairastavuuden tarkasteluun tämän ulottuvuuden kautta. Terveydentilaan kouluhyvinvointimallissa kuuluvat niin kausiflunssat ja vatsataudit kuin pitkäaikaissairaudet. Myös oppilaan fyysinen tai psyykinen oirehdinta huonontavat oppilaan kokemaa kouluhyvinvointia terveydentilan ulottuvuudessa. (Konu 2002, 46, 60.) Perinteisesti kouluhyvinvointiin vaikuttaminen on keskittynyt tälle osa-alueelle (mm. WHO 2003; Borup & Holstein 2006; Reuterswärd & Lagerström 2010).

Kouluhyvinvointimalli sopii yksittäisen oppilaan hyvinvoinnin ja tuen tarpeen arviointiin, mutta sitä voidaan käyttää myös apuna koko koulun toiminnan kehittämisessä (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä 2002). Kouluhyvinvointi ei siis ole vain oppilaiden hyvinvointia, vaikka kouluhyvinvointimalli sitä ensisijaisesti tällaisena oppilaan näkökulmasta tarkastelee. Kuvattaessa mallin avulla opettajien tai muun koulun henkilökunnan hyvinvointia pysyisivät kouluhyvinvointimallin ulottuvuudet samoina, mutta niiden sisältöä muokattaisiin. Esimerkiksi opetus ja kasvatus vaihdettaisiin täydennyskoulutukseksi, oppimissaavutukset ammatissa ja

työssä kehittymiseksi ja opettajalta saatu kannustus olisi työympäristön tukea ja kannustusta. (Konu 2002, 44, 66; Konu & Rimpelä 2002.) Kouluhyvinvointimallin ja Konun (2002) väitöskirjatutkimuksen pohjalta on kehitetty Koulun hyvinvointiprofiili -sivusto, joka on ilmainen ja kaikkien käytettävissä.

Konun kouluhyvinvointimalli keskittyy tarkastelemaan lapsen ja nuoren hyvinvointia nimenomaan koulukontekstissa. Hän toteaa, että oppilaat ovat kuitenkin aina myös laajemmin ympäröivän yhteisönsä jäseniä, eikä oppilaan elämää koulussa voi irrottaa siitä (Konu 2002, 43; Konu & Rimpelä 2002). Kouluhyvinvoinnin ja lapsen tai nuoren kokeman yleisen hyvinvoinnin suhde ei kuitenkaan ole suoraviivainen. Ahonen (2010) vertaili Barentsin alueen koululaisten kokemaa kouluhyvinvointia ja yleistä elämään tyytyväisyyttä käyttäen Konun ja Allardtin hyvinvointimalleja. Tutkimuksessa suomalaiskoululaiset eivät viihtyneet koulussa, mutta olivat muuten tyytyväisiä elämäänsä, kun taas esimerkiksi norjalaislapset viihtyivät todella hyvin koulussa, mutta olivat tutkituista vähiten tyytyväisiä elämäänsä. Vaikka tutkimuksella pystyttiin löytämään joitain hyvinvoinnin kokemuksia selittäviä eroja, ei tuloksista ollut mahdollista muodostaa yhtenäistä selittävää mallia (Ahonen 2010, 141).

2.2 Kouluhyvinvointi yläkoulussa

Väljärvi (2005) korostaa oppilaan kouluhyvinvoinnin kokemuksen olevan tilanteellinen ja sidoksissa oppilaan laajempaan elämäntilanteeseen. Sukupuoli vaikuttaa koulussa viihtymiseen siten, että tytöt viihtyvät hieman poikia paremmin (Borup & Holstein 2006; Ding & Hall 2007; Haapasalo ym. 2010; Kämppi ym. 2012, 21). Yleisesti on tiedossa, että oppilaiden kokemus omasta kouluhyvinvoinnista muuttuu heidän kasvaessaan. Peruskoulun aikana oppilaiden koulussa viihtyminen huononee, mitä vanhemmaksi he tulevat (Ding & Hall 2007; Haapasalo ym. 2010; Kämppi ym. 2012, 21). Haapasalon ym. (2010) tutkimuksessa suomalaisista yläkoululaisista useimmat eivät pitäneet koulusta.

Oppilaan kehittymisen lisäksi siirtymävaiheeseen alakoulusta yläkouluun liittyy suuria muutoksia, kuten pitkäaikaisen luokanopettajan korvautuminen tunnista toiseen vaihtuvilla aineenopettajilla. Opettajalta saadun tuen koetaankin vähenevän koulupolun edetessä (Ding & Hall 2007; Kämppi 2012, 53). Eccles ja Roeser (2011) näkevät ongelmallisena tässä kehityksessä erityisesti kotoa vähän tukea saavien oppilaiden tilanteen, jossa luokanopettaja on saattanut olla ainoa pitkäaikainen tukea antava aikuinen oppilaan elämässä. Yläkoulussa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota vähän tukea kotoa saavien oppilaiden tukemiseen.

Opettaja–oppilas-suhde on tärkeä oppilaan koulukokemuksen kannalta (Haapasalo ym. 2010). Vaikka suomalainen opettaja–oppilas-suhde tutkimuksissa vaikuttaa kansainvälisesti vertailtuna hyvältä, kokevat huonosti menestyvät suomalaiset oppilaat, etteivät opettajat ole kiinnostuneet heidän kuulumisistaan (Kämppi ym. 2012, 51.) Vieno, Santinello, Galbiati & Mirandola (2004) osoittivat tutkimuksessaan opettajan antaman tuen vaikuttavan niin oppilaan oppimistuloksiin kuin koulusta pitämiseen. Heidän mukaansa opettajan antaman tuen lisäksi luokkatoverien antamalla tuella oli merkitystä oppilaan kokemaan viihtyvyyteen ja stressiin koulussa.

Myös koulun ulkopuolisilla tekijöillä on vaikutusta oppilaan kokemukseen koulusta. Vieno, Santinello, Pastore ja Perkins (2007) osoittivat, että oppilaan kokemukseen omasta pystyvyydestään ja koulusta yhteisönä vaikuttavat perhe ja kaverisuhteet. Heidän mukaansa minäpystyvyys ja kouluyhteisöön kuulumisen tunne ovat tärkeitä rakennuspalikoita oppilaan psykososiaaliselle hyvinvoinnille koulussa. Kouluissa voitaisiinkin yrittää parantaa oppilaan kouluun kuulumisen tunnetta kohdentamalla tukea oppilaille, joiden kotoa tai kaveripiiristä saama tuki on vähäistä.

Harinen ja Halme (2012) tekivät laajan suomalaista kouluhyvinvointia kartoittavan selvityksen YK:n lapsen oikeuksien komitean (2011) suosituksen innoittamana. Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti lasten osallistamisessa suomalais-

kouluissa on parantamisen varaa. Ahlströmin (2010) tutkimuksessa huomattiin, että oppilaiden osallistumismahdollisuudet koulussa olivat yhteydessä niin parempaan koulumenestykseen kuin vähäisempään koulukiusaamiseen. Konun (2002, 48) mukaan juuri oppilaiden mahdollisuuksilla osallistua ja vaikuttaa omiin asioihinsa koulumaailmassa oli selkeä yhteys koettuun hyvin- tai pahoinvointiin koulussa. Suomalaiskoululaisten osallistumismahdollisuuksien vähyys voisi siis osaltaan selittää huonoa kouluviihtyvyyttä.

Osa kouluhyvinvoinnin ongelmista, kuten koulu-uupumus, on hyvin vakavia. Huolestuttavaa onkin, että erityisesti suomalaisten yläkoululaisten koulukokemuksiin liittyy kuormittuneisuuden tunnetta, jopa koulu-uupumusta. Valtakunnallisen Kouluterveyskyselyn (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2015a) mukaan 8. ja 9. luokkalaisista lähes puolet pitää kouluun liittyvää työmäärää liian suurena ja koulu-uupumuksen kokemuksia on 10–15%:lla. Kämpin ym. (2012) tekemässä tarkastelussa koululaisten kuormittumisen kokemuksista suomalaisoppilaat sijoittuvat kansainvälisessä vertailussa kuormittuneimpaan kolmannekseen. Tutkijat raportoivat jopa 61% suomalaisista yhdeksäsluokkalaisista vastanneen kokeneensa koulun kuormittavana. Myös Haapasalon ym. (2010) tutkimustulokset vahvistavat kuvaa koulun väsyttämistä yläkoululaisista Suomessa. Erityisenä ryhmänä esiin nousevat heikommin menestyvät oppilaat, jotka kuormittuvat muita useammin (Kämppi ym. 2012, 35–37, 41; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008).

Pahoinvoinnilta ja kuormitukselta suojaavia tekijöitä näyttävät olevan hyvä koulumenestys ja jatko-opintosuunnitelmat. Hyvin menestyvät oppilaat ja ne, jotka tähtäävät peruskoulun jälkeen lukioon, pitävät koulusta ja väsyvät muita vähemmän (Kämppi ym. 2012, 23–24). Myös sukupuolella on tutkimusten mukaan merkitystä kuormituksen kokemuksiin. Salmela-Aro ym. (2008) osoittivat tyttöjen uupuvan koulussa poikia useammin. Mielenkiintoista on se, että helpommin uupuvat tytöt kuitenkin näyttävät viihtyvän koulussa usein poikia paremmin.

Koulu-uupumuksesta on tehty paljon tutkimusta. Salmela-Aro ym. (2008) havaitsivat, ettei suomalaisten yläkoulujen välillä ollut merkitsevää eroa koulu-uupumuksessa. Sen sijaan he totesivat, että yksilötasolla oppilaan koulusta saama tuki ja hyvä oppilas–opettaja-suhde suojaavat koulu-uupumukselta ja koulun huono ilmapiiri ja vähäinen tuki lisäävät riskiä uupua. Koulu-uupumustaipumuksen on todettu olevan melko pysyvä ja sillä on yhteyttä masennusoireisiin (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009). Kouluun liittyvien tekijöiden lisäksi myös vanhempien työuupumus lisää koulu-uupumuksen ilmaantumisen riskiä (Salmela-Aro, Tynkkynen & Vuori 2011).

Koulu-uupumusta enemmän palstatilaa on mediassa saanut kouluhyvinvointiin negatiivisesti vaikuttava koulukiusaaminen. Medianäkyvyydestä huolimatta esimerkiksi Kämpin ym. (2012, 53) tutkimuksessa toistuva kiusaaminen on Suomessa kansainvälisesti vertailtuna vähäistä. Tutkijat kuitenkin havaitsivat kiusaamisen yleistyneen seuranta-ajalla 1994–2010. Lapset, jotka ovat joutuneet kaltoinkohdelluiksi koulun ulkopuolella, ovat alttiimpia myös pitkäaikaiselle kiusaamiselle koulussa (Sapouna ym. 2011). Yläkoulussa kiusaamiseen puuttuminen on erityisen tärkeää, sillä kiusaajan ja uhrin roolit ovat vielä pysyvämpiä kuin alakoulussa (Sentse, Kretschmer & Salmivalli 2015). Kiusaamisen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen on Suomessa kiinnitetty paljon huomiota, ja esimerkiksi KiVa Koulu -ohjelma on levinnyt laajasti kouluihin (ks. Salmivalli 2009; Salmivalli & Poskiparta 2009).

Monenlaiset asiat siis vaikuttavat hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin kokemiseen kouluissa. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, ettei ole yhdentekevää pitävätkö oppilaat koulussa käymisestä vai eivät. Haapasalo ym. (2010) osoittivat tutkimuksessaan, että kouluun suhtautuminen vaikuttaa kuormittumisen lisäksi siihen, miten oppilas kokee opettaja–oppilas-suhteen ja kouluun kiinnittymisen. Siinä missä koulussa viihtyminen tukee oppilaan jaksamista, voivat negatiiviset kokemukset ja kiinnittymättömyys johtaa koulun keskeyttämiseen (Archambault, Janosz, Morizot

& Pagani 2009). Toistuvat negatiiviset kokemukset vaikuttavat negatiivisesti nuoren yleiseen tyytyväisyyteen elämäänsä (Huebner, Suldo, Smith & McKnight 2004). Kouluun suhtautumisella on havaittu olevan vaikutuksia myös oppilaiden terveyteen (Vieno ym. 2004; Ravens-Sieberer, Freeman, Kokoneyi, Thomas & Erhart 2012) ja terveystyöskäytymiseen (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2012). Äärimmäisenä terveystyöskäytymisilmiönä on tutkittu kouluun suhtautumisen ja huumeiden käytön yhteyttä. Positiiviset kokemukset koulussa voivat vaikuttaa vähentävästi nuoren huumeiden käyttöön, kun taas negatiiviset kokemukset ja kouluun kiinnittymättömyys ovat lisänneet sitä (Fletcher, Bonell & Hargraves 2008).

2.3 Kouluhyvinvointiin vaikuttaminen

Kouluhyvinvoinnin kietoutuessa monella tavalla lapsen tai nuoren kasvuun ja kehitykseen on selvää, että kouluhyvinvoinnin edistäminen on tavoiteltava asia. Suomessa perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on pyritty luomaan edellytykset oppilaiden hyvinvoinnille koulussa. Myös Maailman Terveysjärjestö (WHO) on pyrkinyt ohjelmiensa kautta tukemaan hyvinvointia kouluissa terveyden edistämisen näkökulmasta (ks. WHO 2003). Lainsäädännöstä ja suosituksista huolimatta kouluhyvinvoinnin ongelmia kuitenkin esiintyy.

Muun muassa Harisen ja Halmeen (2012) esiinnostama suomalaisen koulun ongelma on oppilaiden vähäiset osallistumismahdollisuudet. Tiedetään, että oppilaille on näkemyksiä oman viihtymisensä ja terveytensä edistämisestä koulussa (Backman ym. 2012), ja jo alakouluikäiset pystyvät osallistumaan oman hyvinvointinsa edistämisen suunnitteluun ja muutosten toteuttamiseen (Giller Gådin, Weiner & Ahlgren 2009). Osallistumismahdollisuuksia on Suomessa pyritty lisäämään laajentamalla ja lakisääteistämällä oppilaskuntatoimintaa (perusopetuslaki § 47 a). Toitunutta toimintaa on kuitenkin kritisoitu näennäisdemokratiaksi, jossa oppilaille ei ole todellisia vaikutusmahdollisuuksia heitä koskeviin asioihin (ks. Marttila &

Norrena 2013; Tujula 2012). Kouluihin tarvittaisiinkin asennemuutosta, jotta oppilaiden ääni saataisiin aidosti kuuluviin.

Maailman Terveysjärjestön (WHO 2003) mukaan koulun tulisi olla ”terveellinen psykososiaalinen ympäristö” lapsille ja nuorille. Hyvinvointia kouluissa on pyritty edistämään erilaisin ohjelmin, joita on räätälöity eri ammattiryhmien vastuulle koulussa. Interventiota on suunniteltu opettajien lisäksi muuan muassa koulupsykologien (Miller, Gilman & Martens 2007), opinto-ohjaajien (Villaba 2007; Wirth 2013) ja kouluterveydenhoitajien (Borup & Holstein 2006; Reuterswärd & Lagerström 2010) toteutettavaksi. Olemassa olevien koulun ammattilaisten lisäksi on kokeiltu varsinaisen kouluhyvinvoinnin edistämistyöntekijän, kouluhyvinvointihoitajan (school wellness nurse), palkkaamista (Avery, Johnson, Cousins & Hamilton 2013). Kouluhyvinvoinnin ollessa monimutkainen ja laaja ilmiö, tarvitaan sen saavuttamiseksi kouluissa yhteistyötä ja yhteisöllisiä ponnisteluja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kouluhyvinvoinnin edistäminen onkin suomalaiskouluissa annettu kaikkien koulussa työskentelevien yhteiselle vastuulle.

Erilaiset interventio-ohjelmat ovat painottuneet fyysisen ja psyykkisen terveyden edistämiseen kouluissa (mm. WHO 2003; Borup & Holstein 2006; Reuterswärd & Lagerström 2010). Fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin voidaan ajatella luovan pohjan kokonaisvaltaisen kouluhyvinvoinnin saavuttamiselle. Suomessa Kouluterveyskyselyn avulla 8. ja 9. luokkalaisista jo vuosia kerättyä tietoa on käytetty kouluterveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen muun muassa poliittisissa ohjelmissa, KASTE-ohjelmassa, Terveys 2015 -kansaterveysohjelmassa sekä Terveyserojen kaventamisen toimintaohjelmassa (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2015b).

Yksittäisenä esimerkkinä psyykkisen terveyden edistämisestä koulussa on vuosina 2002–2004 Pirkanmaalla käynnissä ollut sosiaali- ja terveysministeriön rahoittama Koulumiete-projekti. Projektin tarkoituksena oli edistää peruskouluikäisten lasten ja nuorten mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä. Taustalla projektissa

oli muun muassa Konun (2002) kouluhyvinvointimalli. Projekti pyrki tavoitteisiinsa panostamalla kouluhyvinvoinnin tukemiseen ja poissaolojen seuraamiseen ja niihin puuttumiseen. Projekti poiki käytännöllisiä varhaisen auttamisen malleja ja suosituksia koulujen käytettäväksi. (Konu & Gråsten-Salonen 2004.)

Psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin ohella oppilaiden sosiaalinen hyvinvointi koulussa on nähty tärkeäksi. Suomessa kehitetty KiVa Koulu -ohjelma (ks. Salmivalli 2009; Salmivalli & Poskiparta 2009) pyrkii vähentämään koulukiusaamista lisäämällä oppilaiden ja muun henkilökunnan tietämystä koulukiusaamisesta ja madaltamalla puuttumiskynnystä. Eccles ja Roeser (2011) väittävät, että kouluväkivallan ja kiusaamisen lisääntyminen ja koulun huono yleinen ilmapiiri ovat toisiaan ruokkivassa suhteessa: ilmapiiriin huonontuessa kiusaaminen ja väkivalta lisääntyvät, mikä huonontaa ilmapiiriä entisestään. Pyrkimyksillä vaikuttaa positiivisesti koko koulun ilmapiiriin voi siis olla kiusaamista ja väkivaltaa vähentäviä vaikutuksia.

3 ERITYISOPETTAJAN JA KOULUKURAATTORIN MONIALAINEN YHTEISTYÖ

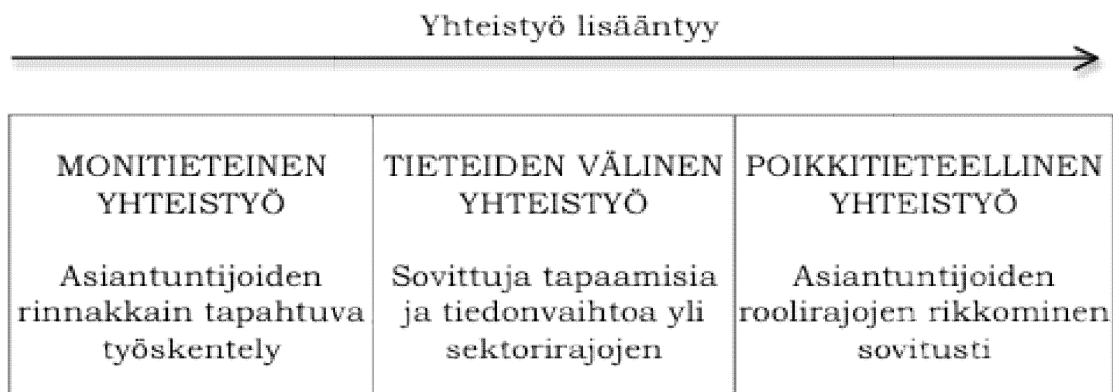
Monialainen yhteistyö on ollut jo vuosia työn kehittämisen välineenä ja kohteena useilla eri aloilla. Käytössä on useita, osittain myös päällekkäisiä, käsitteitä. Aiemmin laajasti käytössä ollut moniammatillisen yhteistyön käsite on tässä tutkimuksessa korvattu monialaisen yhteistyön käsitteellä, koska jälkimmäinen on valittu käytettäväksi niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (ks. Opetushallitus 2014, 77) kuin oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (ks. 14§). Aluksi määrittelen lyhyesti monialaiseen yhteistyöhön liittyviä käsitteitä ja sen jälkeen keskityn erityisopettajan ja koulukuraattorin tekemään yhteistyöhön.

3.1 Monialaisen yhteistyön muodot

Jyrkiäinen (2007, 16) esittää, että Suomen kouluissa on perinteisesti keskitytty toimimaan yksin ja vieroksuttu yhteistoiminnallisuutta. Oppilaiden monimutkaistuneet ongelmat ovat kuitenkin tehneet monialaisesta yhteistyöstä kouluissa arkipäivää. Monialaisesta yhteistyöstä löytyy lukemattomia erilaisia määritelmiä. Määritelmille yhteistä on se, että monialaiseen yhteistyöhön kuuluu muun muassa jakaminen, keskinäinen riippuvuus ja kumppanuus (D'amour, Ferrada-Vileda, San Martín Rodríguez & Beaulieu 2005). Tämä sanalista tuo esiin toimivan yhteistyön positiivisia, yhteistoiminnallisuuteen houkuttelevia puolia. D'amour ym. (2008) toteavat kuitenkin, että onnistunut monialainen yhteistyö ei ole itsestäänselvyys vaan pienemmistä osista koostuva vuorovaikutteinen prosessi, jonka kaikkien palasten tulisi toimia yhteen.

Kontion (2013, 11, 25) mukaan koulumaailmassa oppilashuoltoryhmä, jonka jäseniä erityisopettaja ja koulukuraattori ovat, on vakiintunut monialaisen yhteistyön muoto. Kontion tutkimuksen valmistumisen jälkeen voimaan tullut uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on muuttanut niin oppilashuoltotyössä käytettäviä nimityksiä kuin työmuotoja. Lakimuutos ei kuitenkaan ole poistanut tarvetta eikä velvoitetta tehdä monialaista yhteistyötä kouluissa.

Kontio (2013, 19) tiivistää oppilashuoltoryhmiä koskevassa tutkimuksessaan monialaisen työskentelyn sellaisiksi toimintatavoiksi, joilla ryhmässä käytössä oleva asiantuntemus yhdistetään ilmiön tai asiakkaan tilanteen kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Suomalaisen monialaisen yhteistyön käsitteelle on englannissa useita merkitykseltään hienoisesti toisistaan eroavia sanoja. Kontio (2013, 18) on havainnollistanut käytössä olevien monialaisuuteen viittaavien käsitteiden merkityseroja asiantuntijoiden tekemän yhteistyön määrän avulla (kuvio 1).



KUVIO 1. Moniammatillisen yhteistyön sisältämät eriasteiset yhteistyömuodot asiantuntijoiden näkökulmasta tarkasteltuina (Kontio 2013, 18)

Kontion (2013) mukaan monitieteisessä (multidisciplinarity) yhteistyössä asiantuntijat työskentelevät rinnakkain kanssakäymisen puuttuessa tai ollessa hyvin vähäistä. Tieteiden välisessä (interdisciplinarity) yhteistyössä tieteiden ja asiantuntijoiden rajat ovat selkeät, vaikka vastuuta onkin jaettu ja tietoja vaihdetaan. Poikkitieteellisessä (trans- ja crossdisciplinarity) yhteistyössä asiantuntijat ottavat yhdessä vastuun asiakkaasta ja toimivat yli tieteiden rajojen hänen parhaakseen. (Kontio 2013, 18.)

Isoherranen (2012, 22) on löytänyt toimivan monialaisen yhteistyön ytimeksi sosiaali- ja terveysalalla kolme asiaa: potilaslähtöisyyden, ammatillisten ja organisatoristen rajojen ylitykset sekä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen. Sama ydin on löydettävissä myös koulussa toteutuvasta monialaisesta yhteistyöstä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) korostetaan asiantuntijoiden yhteistyössä oppilaslähtöisyyttä, oppilaan etua sekä toiminnan arviointia ja kehittämistä. Oppilaan edun toteutuminen edellyttää hänen yksilöllisen elämäntilanteensa ja koulupolkunsa huomiointia ja joskus myös ammatillisten tai organisatoristen rajojen ylittämistä. Isoherranen (2012) määritelmän mukainen oppilaslähtöinen monialainen yhteistyö sopii edellä esitettyyn poikkitieteellisen yhteistyön kuvaukseen.

Nykyisessä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) säädetään, että jokaisessa oppilaitoksessa tulee olla oppilaitoskohtainen opiskeluhuoltoryhmä, joka vastaa opiskeluhuollon suunnittelusta, toteuttamisesta, arvioinnista ja kehittamisestä. Sen lisäksi yksittäisen oppilaan tarvitessa lisätukea kootaan hänen luvallaan monialainen asiantuntijaryhmä, joka selvittää tarkemman tuen tarpeen ja tekee suunnitelman tuen toteuttamisesta (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013). Nykyinen lainsäädäntö siis ohjaa kouluja toimimaan vaihtelevammassa, oppilaskohtaisissa monialaisissa tiimeissä, kun aiemmin oli tapana kokoontua säännöllisesti vakiintuneella oppilashuoltoryhmällä selvittämään oppilaiden ongelmia ja tekemään suunnitelmia niiden ratkaisemiseksi. Laki on myös erottanut pedagogisen ja oppilashuollollisen tuen toisistaan. Näistä pedagoginen tuki, jota tässä tutkimuksessa edustaa erityisopettaja, on oppilaalle pakollista, kun taas oppilashuollollinen tuki, kuten koulukuraattorin palvelut, on oppilaalle vapaaehtoista.

3.2 Monialaisen yhteistyön arviointi

Koska monialainen yhteistyö on moniulotteinen ilmiö, ei sen arviointikaan ole yksinkertaista. D'amour ym. (2008) ovat käyttäneet monialaisen yhteistyön arvioinnin apuna kehittämänsä monialaisen yhteistyön mallia (ks. kuvio 2). Mallissa on neljää

ulottuvuutta: 1) jaettu visio ja tavoitteet, 2) sisäiset tekijät, 3) hallinto ja 4) virallistaminen. Monialaisen yhteistyön monimutkaisuuden esiin saamiseksi mallin kaikki neljä ulottuvuutta ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat toinen toisiinsa. (D'amour ym 2008.)



KUVIO 2. Monialaisen yhteistyön toisiinsa vaikuttavat ulottuvuudet D'amouria ym. (2008) mukaillen.

Jaettu visio ja tavoitteet -ulottuvuus sisältää ajatuksen siitä, että yhteistyötä tekevät tahot tarvitsevat menestyäkseen yhteisen näkemyksen siitä, mitä yhteistyöllä tavoitellaan mutta myös siitä, miten yhteistyötä tulee tehdä. Niin D'amour ym. (2008) kuin Isoherranen (2012) korostavat asiakkaan edun nostamista yhteistyön tärkeimmäksi tavoitteeksi. Työskentelytapa ei tällöin hyödytä vain yhteistyön tekijöitä vaan myös asiakasta.

Molemminpuolinen luottamus ja hyväksyntä ovat yhteistyön onnistumiseen liittyviä **sisäisiä tekijöitä** (D'amour ym. 2008). Ilman luottamusta yhteistyö on hataralla pohjalla. Toisaalta pelkkä työntekijöiden keskinäinen luottamus ja halu työskennellä yhdessä ei takaa onnistunutta yhteistyötä. Tarvitaan laajempia, organisaatioiden sisäisiä ja/tai niiden välisiä järjestelyjä, joita voidaan luoda hallinnollisin keinoin.

Perusta organisaation sisällä toimivalle tai organisaatioiden väliselle yhteistyölle luodaan asenteiden avulla. D'amour ym. (2008) esittävät, että **hallinnollisesti**

monialaista yhteistyötä tulee pitää organisaatiossa tärkeänä, jotta voitaisiin käytännössä saavuttaa toimivan monialaisen yhteistyön taso. Asenneilmapiirin lisäksi organisaatioon tulee hallinnon keinoin rakentaa yhteistyöhön ohjaavia ja sitä ylläpitäviä rakenteita. Johtajuudella on merkittävä rooli tässä. Tärkeää on myös luovuuden vaaliminen ja työntekijöiden, yksiköiden ja organisaatioiden välinen yhdistyneisyys. (D'amour ym. 2008.)

Jotta monialainen yhteistyö olisi mahdollisimman sujuvaa, tarvitaan myös **virallistamista** eli organisaatioissa virallistettuja ohjeita ja toimintatapoja sekä toimivia tiedonvaihtokanavia. (D'amour ym. 2008.) Kontion (2013) esittelemässä monialaisen yhteistyön mallin vertailussa tiedonvaihto oli yksi merkittävimmistä mallien eroista. Syvällisen tason yhteistyö vaatii tiivistä tiedonvaihtoa, jonka rakenteelliseen mahdollistamiseen erityisesti organisaatioiden välisessä yhteistyössä on kiinnitettävä huomiota. Mikään edellä esitetyistä ulottuvuuksista, eikä niiden osasista seiso yksinään vaan monialaiselle yhteistyölle on nimenomaan kuvaavaa ulottuvuuksien välinen vuorovaikutus (D'amour ym. 2008).

3.3 Erityisopettajan ja koulukuraattorin rooli kouluyhteisössä

Merimaan (2009, 106) mukaan erityisopettajan tehtävänä on "opettaa psyykkisestä, fyysisestä tai muusta syystä erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria". Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) näkevät erityisopettajan työnkuvan edellä esitettyä laajempaan. Heidän mukaansa erityisopettajan vastuulla on opettamisen lisäksi erityistuen tarvitsijoiden tunnistaminen, tuen toteutumisen valvonta ja koordinointi yhteistyössä eri asiantuntijoiden kanssa. Erityisopettajalla on siis tärkeä rooli oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien tuen tarpeiden yhdyshenkilönä.

Koulukuraattori puolestaan tarjoaa kouluyhteisössä sosiaalialan palveluita. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaan koulukuraattorilla tulee olla vähintään ammattikorkeakoulututkinto sosiaalialalta. Kuraattoripalvelujen tulee edistää sekä yksittäisten oppilaiden oppimista ja hyvinvointia että koko kouluyhteisön hyvin-

vointia yhteistyössä perheiden kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013). Koulukuraattorin asiantuntijuuden piiriin kuuluvat siis tuen antaminen oppimisen mahdollistamiseksi, mutta myös hyvinvointiin liittyvien ongelmien ratkominen. Kuten kouluhyvinvointia käsittelevässä luvussa (ks. luku 2.2) jo totesin, kietoutuu kouluhyvinvointi tiiviisti yksittäisen oppilaan elämässä myös oppimiseen. Sipilä-Lähdekorpi (2004, 166) tiivistääkin taitavasti kuraattorin tehtäväksi tukea pedagogisten tavoitteiden saavuttamista sosiaalityön keinojen avulla.

Aiempien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että erityisopettaja ja koulukuraattori ovat paljon tekemisissä toistensa kanssa. Kokko ym. (2014) listasivat kartoituksessaan koulukuraattorit yleisimpiin ammattiryhmiin, joiden kanssa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opettavat tekivät ei-päivittäistä yhteistyötä. Koulukuraattoreilta kysyttäessä erityisopettajat olivat kolmanneksi yleisin yhteistyökumppani koulussa (Sipilä-Lähdekorpi 2004). Yhteistyön tutkimuksellinen tarkastelu on kuitenkin keskittynyt yhteistyön määrään yhteistyömenetelmien tarkemman analysoinnin sijaan.

Kaiken kaikkiaan koulukuraattorin työtä on Suomessa tutkittu melko vähän. Viime vuosina tutkimus näyttää toteutuneen ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden ja yliopiston pro gradu -tutkielmien kautta. Muun muassa Ikonen (2014) tarkasteli koulukuraattorin tarjoamaa tukea yläkoululaisille. Koulukuraattorien tekemään yhteistyöhön liittyvässä tutkimuksessa Ikonen (2009) selvitti opettajien ja opinto-ohjaajien käsityksiä koulukuraattorin työstä ja Rytioja (2010) erityisopettajien näkemyksiä kuraattorin roolista koulussa.

Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön voidaan katsoa olevan osa toimivaa opiskeluhoitoa. He voivat työskennellä osana oppilaitoskohtaista opiskeluhoitoryhmää tai toimia oppilaan yksilöllisessä opiskeluhoitoryhmässä. Suomalaisen koulukuraattoreiden itsensä määrittelemistä tavoitteista oppilaiden hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan sopeutumisen tukeminen ovat heidän työnsä tärkeimmät tavoitteet (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 113). Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain no-

jalla molemmilla ammattiryhmillä on myös vastuu koko koulun hyvinvoinnin edistämisestä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kouluhyvinvoinnin edistäminen ja monialaisen yhteistyön kehittäminen Suomen kouluissa ovat ajankohtaisia aiheita. Huonosti viihtyvät ja uupuvat oppilaat ovat tahra hyviä oppimistuloksia tuottavan maan maineessa, mutta vakavaa huolta ovat herättäneet myös kouluväkivaltatapaukset. Erityisopettaja ja koulukuraattori ovat perinteisesti olleet osa oppilashuoltoryhmää (Kontio 2013, 11, 25), jonka tehtäviin kouluhyvinvoinnin edistäminen kuuluu. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistaminen erotti toisistaan pedagogisen tuen, jota erityisopettaja vahvasti edustaa, sekä oppilashuollon, jonka palveluntarjoajista koulukuraattori on yksi. Koulut etsivätkin nyt uusia toimivia kouluhyvinvoinnin edistämisen tapoja.

Konun (2002) tutkimuksen mukaan oppilaan saama tuki ja ohjaus itsensä toteuttamisen ulottuvuudessa sekä koulun sosiaaliset suhteet ovat kaksi tärkeintä oppilaan hyvinvoinnin vaihtelua selittävää tekijää. Tutkimustuloksen valossa voidaan sanoa, että erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät tahoillaan työtä merkittäväällä kouluhyvinvoinnin osa-alueilla. Vaikka kouluhyvinvointi teoreettisena kehyksenä koostuukin eri osa-alueista, tärkeää on osa-alueiden yhdistyminen arjessa eheäksi kokonaisuudeksi (Konu & Rimpelä 2002). Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyö voisi siis parhaimmillaan tukea kouluhyvinvointia yhtä aikaa kahdella tärkeällä kouluhyvinvoinnin osa-alueella: itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien ja koulun sosiaalisten suhteiden alueilla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaista yhteistyötä erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät tällä hetkellä yläkoulussa kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Työparien haastattelulla yhdessä halutaan tuoda esiin erityisesti toimivia yhteistyökäytäntöjä. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa tietoa erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä, sen hyödyistä ja yhteistyötä tukevista tai

haittaavista tekijöistä pienen ammattilaisjoukon kertomana molempien ammattiryhmien näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavanlaisesti:

1. Millainen käsitys erityisopettajalla ja koulukuraattorilla on kouluhyvinvoinnista?
2. Millaista yhteistyötä erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät tukeakseen kouluhyvinvointia?
3. Millaista hyötyä erityisopettajan ja koulukuraattorin tekemästä yhteistyöstä yläkoulussa on?
4. Mitkä tekijät tukevat erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin kevään ja kesän 2015 aikana. Tutkimus lähti liikkeelle erityispedagogiikan ohella suorittamistani sosiaalityön sivuaineopinnoista. Kiinnostuin koulukuraattorin työstä ja siitä millaista yhteistyötä erityisopettajat ja koulukuraattorit tekevät. Alkukevään keskityin taustatiedon keräämiseen, mikä ohjasi tutkimuksen tarkoituksen muotoilemista. Teoriaosan pääpiirteet olivat selvillä jo ennen haastattelujen toteuttamista, mutta sitä on täydennetty tutkimusprosessin edetessä. Seuraavissa alaluvuissa kerron tarkemmin aineistosta, sen hankinnasta ja analyysin toteuttamisesta. Analyysin toteuttaminen on jaettu vielä kolmeen alalukuun käyttämieni lähestymistapojen mukaan.

5.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla erityisopettajia (3) ja koulukuraattoreita (3) yhdestä kaupungista. Aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan tutustumisen jälkeen haastattelujen lähestymistavaksi valittiin työparihaastattelut, koska aihetta ei ollut aiemmin tutkittu molempien ammattikuntien näkökulmasta. Tutkimusluvan hakeminen ja haastateltavien etsiminen aloitettiin maaliskuussa 2015. Tutkimusluvan myönsi kaupungin kasvatus- ja opetuspäällikkö huhtikuun alussa 2015. Erityisopettajia ja koulukuraattoreita lähestyttiin sähköpostitse rehtoreiden ja vastaavan koulukuraattorin kautta. Yhteistyöparit ottivat sen jälkeen sähköpostitse itse yhteyttä tutkijaan haastatteluajankohdan sopimiseksi.

Krippendorff (2004, 33–34) alleviivaa tutkimuksen taustakehyksen avaamista tutkimuksen ymmärrettävyyden ja luotettavuuden parantamiseksi. Tutkijana minulla ei ollut käytännön kokemusta erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä. En ollut itse peruskoulussa käyttänyt erityisopettajan enkä koulukuraattorin

palveluita enkä ollut erityispedagogiikan harjoitteluissani koskaan tehnyt yhteistyötä koulukuraattorin kanssa. Opintojeni aikana olin kuitenkin lukenut jonkin verran teoriaa monialaisesta yhteistyöstä koulussa. Rajatessani tutkimustani tutustuin tutkimusten ja koulujen internetsivujen kautta koulukuraattorin työhön, mutta niiden antama kuva erityisopettajan ja koulukuraattorin tekemästä yhteistyöstä oli hyvin ohut. Mennessäni haastattelemaan työpareja minulle oli muodostunut kuva kouluhyvinvoinnista Konun (2002) kouluhyvinvointimallin (ks. luku 2.1) pohjalta, mutta työparien tekemästä yhteistyöstä minulla ei muuta käsitystä kuin, että yhteistyötä tehdään.

Omien ennakko-oletusteni lisäksi aineiston kontekstiin liittyvät haastateltavat ja heidän tilanteensa. Kaikilla haastatelluilla koulukuraattoreilla oli vastuullaan ala- ja yläkouluja, mutta kaikki haastatellut erityisopettajat työskentelivät yläkoulussa (ks. taulukko 2). Tutkimus rajattiin koskemaan yläkoulussa kouluhyvinvoinnin edistämiseksi tehtävää erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä. Kaikilla ammattilaisilla oli vähintään viiden vuoden työkokemus ammatissaan. Työparien yhteistyön voidaan katsoa olevan vakiintunutta, sillä yhteistyösuhteista lyhinkin oli neljä vuotta. Työpareista pisimpään yhdessä työskennellyt pari oli tehnyt yhdessä töitä kolmetoista vuotta.

TAULUKKO 2. Haastatellut erityisopettajat ja koulukuraattorit

	Työkokemus	Luokka-asteet
Erytisopettajat	5-17 vuotta	7.-9. lk
Koulukuraattorit	5-18 vuotta	1.-9. lk
Työparit	4-13 vuotta	7.-9. lk

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 68) alleviivaavat aineiston keruun ja analyysin yhteyttä laadullisessa tutkimuksessa. Jo haastatteluja suunnitellessani pidin mielessäni sen, että aineistokeruumenetelmän ja käyttämäni analyysimenetelmän on sovittava yh-

teen. Tutkimuksella pyrittiin keräämään perustietoa erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä yläkoulussa. Aineiston keräämismenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska se palvelee niin tutkimuksen tarkoitusta kuin sopii analyysimenetelmänä käytettävän sisällönanalyysin kanssa yhteen.

Haastattelut toteutettiin yhteistyöparihaastatteluina haastateltavien työpaikalla heidän toivomanaan ajankohtana huhtikuussa 2015. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelijalla on valmiiden kysymysten sijasta teemat, joista haastattelussa voidaan vapaassa järjestyksessä keskustella (Eskola & Suoranta 2005, 86; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan valmiiden kysymysten puuttuminen tuo haastateltavan äänen aineistossa paremmin esiin. Tässä tutkimuksessa halusin nimenomaan haastattelemani pienen ammattilaisjoukon äänen kuuluviin.

Haastattelun teemoja suositellaan testattavaksi ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja (Eskola & Suoranta 2005, 89; Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73). Ennen yhteistyöparien haastattelua tein esihaastattelun puhelimitse suunnitelluin teemoin yhdelle opettajalle. Esihaastattelun jälkeen tein teemoihin muutamia tarkennuksia, mutta suuria muutoksia ei esihaastattelun perusteella ollut tarpeen tehdä. Teemat (liite 1) toimitettiin etukäteen haastateltaville sähköpostitse samalla viikolla, kun haastattelut toteutettiin.

Haastattelut kestivät 1h 10min, 1h 13min ja 1h 4min. Yhdestä haastattelusta erityisopettaja joutui poistumaan noin 10 minuuttia ennen haastattelun päättymistä ja jäljelle jääneet teemat käytiin läpi koulukuraattorin kanssa. Muuten haastatteluisa ei ollut katkoja. Haastattelut nauhoitettiin, ja nauhoitukset litteroitiin toukokuun aikana. Haastattelut on numeroitu yhdestä kolmeen. Myöhemmin tulosten raportoinnin yhteydessä haastattelusitaateissa käytetään merkintöjä Haastattelu 1, Haastattelu 2 tai Haastattelu 3 kertomaan, mistä kohtaa aineistoa sitaatti on otettu. Aineistoesimerkeissä erityisopettajasta käytetään lyhennettä eo ja koulukuraattorista lyhennettä kk. Koska haastateltavien anonymiteetin säilyminen on tärkeää, on tut-

kimuksen raportoinnissa käytettäviä aineistokatkelmia muokattu esimerkiksi korvaamalla haastateltavien käyttämät henkilöiden nimet ammattinimikkeellä ja poistamalla katkelmista kouluun tai paikkakuntaan liittyvät tiedot.

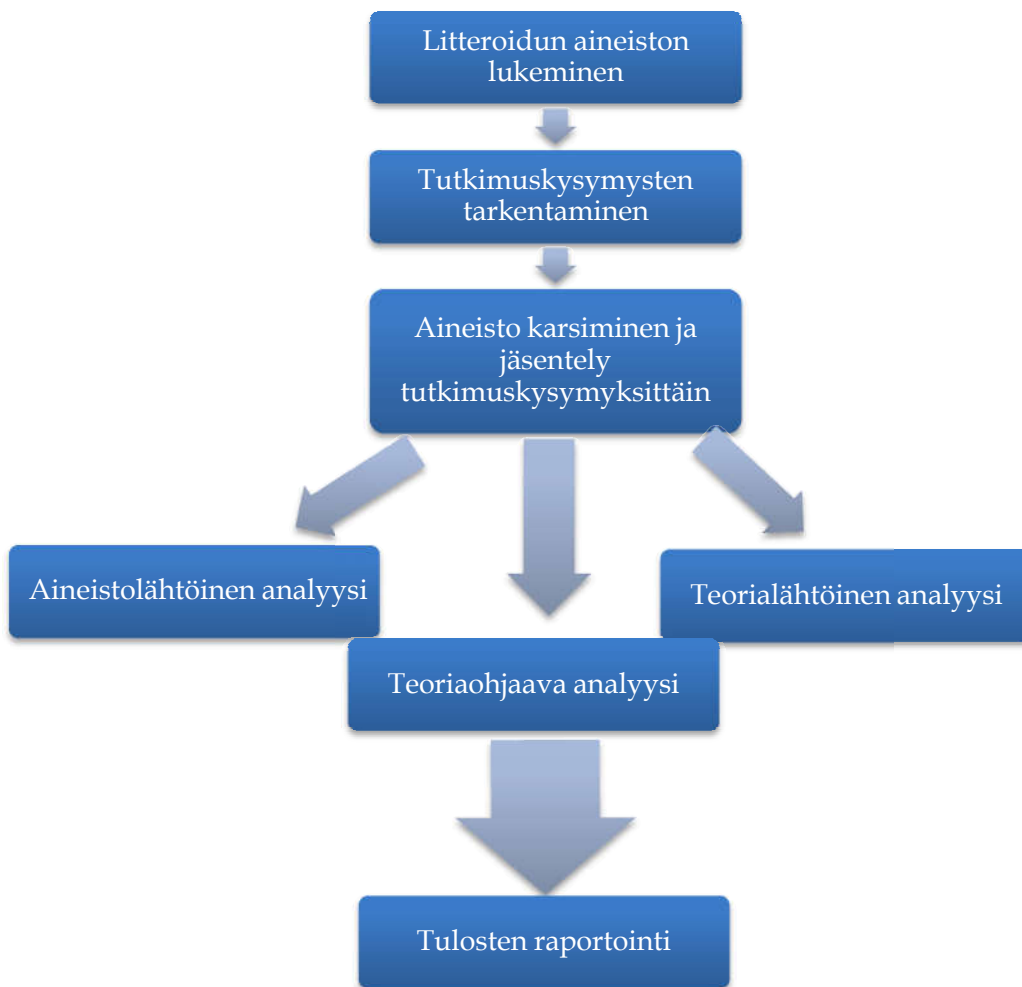
Haastatteluaineiston litteroinnin tarkkuutta määrittää käytettävän analyysimenetelmän suhde kieleen. Laadullisessa sisällönanalyysissä kieltä käytetään kuvaamaan olemassa olevaa todellisuutta (Eskola & Suoranta 2005, 160), jolloin tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kielen avulla raportoitu todellisuus kielen yksityiskohtien tai kielenkäytön tapojen sijasta. Tässä tutkimuksessa aineisto litteroitiin sanatasoisesti. Aineistoa oli kirjoitettuna tekstinä 1,5 rivivälillä, fonttikoolla 12 yhteensä 119 sivua.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (n.d.) eettisten periaatteiden mukaisesti tässä tutkimuksessa on huomioitu haastateltavien osallistumisen vapaaehtoisuus, yksityisyys ja tietosuoja. Kerätty haastatteluaineisto säilytettiin asianmukaisesti ulkopuolisten ulottumattomissa tutkimuksen ajan ja hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat olivat aikuisia ja osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkimuksen toteutuksen eettisyyden varmistamiseksi haastateltaville annettiin kirjallisesti tietoa tutkimuksesta ja kerätyn haastatteluaineiston käytöstä (Liite 2). Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin vielä ennen haastattelun aloittamista, ja haastateltavia muistutettiin mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuneiden ja tutkimusluvan myöntäneen tahon kanssa sovittiin, että heille toimitetaan valmis tutkimusraportti sähköisesti tutkimuksen valmistuttua.

5.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Litteroitu aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Sisällönanalyysillä pyritään muodostamaan tiivistetty, toistettava ja validi kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Krippendorff 2004, 18; Tuomi & Sarajärvi 2013, 103, 108). Tässä tutkimuksessa keskityttiin selvittämään erityisopettajan ja koulukuraat-

torin yläkoulussa tekemän yhteistyön muotoja, sen hyötyjä ja mahdollistajia. Aineiston tarkastelun tausta-ajatuksena on, että kieli toimii todellisuuden raportointivälineenä (Eskola & Suoranta 2005, 160).



KUVIO 3. Aineiston analyysin eteneminen

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aluksi koko aineistoa läpi. Patton (2002, 40) suosittelee aluksi koko aineistoon tutustumista kokonaiskuvan muodostamiseksi. Jo haastattelujen tekovaiheessa oli käynyt selväksi, että alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä oli muokattava. Luettuani aineiston läpi muotoilin tutkimuskysymyksiä uudelleen. Sen jälkeen aloin karsia aineistoa siten, että poistin aineiston, joka ei tut-

kimuskysymysten valossa ollut relevanttia. Samalla lajittelin aineiston tutkimuskysymyksittäin neljän otsikon alle: mitkä ovat käsitykset kouluhyvinvoinnista, millaista yhteistyötä on, millaisia hyötyjä yhteistyöllä on ja mitkä tekijät edistävät yhteistyötä. Sama aineistokatkkelma saattoi sopia useammankin kysymyksen alle.

Tämän jälkeen analyysi eriytyi aineiston lähestymistavan mukaisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 104, 108) kirjoittavat, että laadullisen aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysi pyrkii löytämään aineistosta merkityksiä joko teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Tässä tutkimuksessa analyysiä on toteutettu näillä kaikilla kolmella tavalla (ks. kuvio 3). Erityisopettajan ja koulukuraattorin käsitykset kouluhyvinvoinnista analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, yhteistyömuotojen ja yhteistyön hyötyjen tarkastelu oli aineistolähtöistä, kun taas yhteistyötä tukevien tekijöiden esiin tuomisessa käytettiin lähtökohtana D'amourin ja kumppaneiden (2008) kehittämää monialaisen yhteistyön mallia (ks. luku 3.2). Esitän tarkemmin analyysiprosessin aineiston lähestymistavan mukaisesti omissa alaluvuissaan.

5.2.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii erityisesti tilanteisiin, joissa tutkittavasta ilmiöstä on vähän tietoa ja sen olemuksesta tarvitaan perustietoa (Eskola & Suoranta 2005, 19). Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä on tutkittu vain vähän. Joitain tutkimuksia (mm. Kontio 2013) on tehty yhteistyöstä osana suurempaa oppilashuoltoryhmää. Tässä tutkimuksessa on mielenkiinnon kohteena ollut nimenomaan oppilashuoltoryhmätyön lisäksi tehtävä, vain erityisopettajan ja koulukuraattorin välinen yhteistyö. Oletin, että aineistolähtöisen analyysin kautta tutkimus voisi tuottaa valoa nimenomaan tästä vähän tutkitusta yhteistyön puolesta.

Lähestymistavan valitsemisen jälkeen Miles ja Huberman (1994, 10) ohjaavat aloittamaan aineiston käsittelyn pelkistämällä, joka voi jatkua koko analysointiprosessin ajan. Koottuani aineiston tutkimuskysymyksittäin siirryin etsimään ai-

neistopätkille sopivia, pelkistettyjä ilmaisia. Kouluhyvinvointikäsitusten, yhteistyötapojen ja yhteistyön hyötyjen tarkastelussa lähdin liikkeelle aineistosta, ja pelkistetyt ilmaiset muotoutuivat aineistokatkelmista niitä lukemalla (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä

Aineistokatkelma	Pelkistetty ilmaus
"Ne me käyrään säännöllisesti tuolla luokissa ja me tehään semmosia tilannekartotuksia että et niinku työrauha on semmonen kestoaihe."	LUOKKATYÖ, TYÖRAUHA
"Elikkä täällä on tää joustavan perusopetuksen ryhmiä nii sitten me aina lähetään yhdessä sitä työstämään että ketkä nyt olis mahdollisia potentiaalisia ehdokkaita jotka sinne sopis."	JOPO
"Niin se seiskoilla ehkä painottuu eniten se ennaltaehkäisevä työ ja periaatteessa sitte ysillä niissä lähtökeskusteluissa ja niissäki myös siihen tulevaan niinku suuntaan."	LUOKKATYÖ, ENNALTAEHKÄISY
"Se on ne meidän varmaan niinku selkein ja isoin yhteistyä noitten ryhmäytysten lisäksi on juuri nää kenellä on paljo poissaoloja ja ketkä on niinku tipahtamassa että miten sitte ku sitä tukea tarvitaan sekä siihen opiskeluun että sitten siihen oppilashuollolliseen puoleen."	RYHMÄYTYS, POISSAOLIJAT

Esimerkiksi yhteistyön muotojen alle siirtämissäni aineistokatkelmissä käytin pelkistettyinä ilmaisuina muun muassa sanoja luokkatyö, JOPO ja työrauha. Luokkatyö kuvasi tekstikatkelmia, joissa haastateltavat kertoivat tekevänsä töitä tietyn luokan kanssa tai luokkahuoneessa. JOPO taas tiivistä tekstikatkelmat, jotka käsittelivät joustavaa perusopetusta. Työrauha-ilmaisua käytin pätkiin, joissa haastattelussa puhuttiin luokkien tai koulun työrauhasta tai sen puuttumisesta.

Löydettyäni kaikille tekstikatkelmille tiivistetyt ilmaisut keräsin kaikki käyttämäni ilmaisut tutkimuskysymyksittäin taulukoihin (ks. taulukko 4). Taulukon avulla hahmotin, montako kertaa mikin ilmaisu aineistossa esiintyi. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 120) nimittävät aineiston määrällistä tarkastelua kvantifioinniksi. Lukumäärät auttoivat minua huomaamaan esimerkiksi, mitkä yhteistyön muodoista olivat yleisimpiä ja mitkä ainutkertaisia. Käytin ilmaisujen määrällistä esittämistä nimenomaan apuna aineiston hahmottamisessa, en varsinaisena analyysimenetelmänä. Tulosten raportoinnissa olen käyttänyt joissain kohdissa hyödyksi keräämiäni taulukoita mainitsemalla jonkin asian olevan ainutlaatuinen tai jonkin esiintyneen aineistossa eniten. En kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi koota tuloslukuun tarkempia määrällisiä tuloksia aineistosta.

TAULUKKO 4. Luokkiin liittyvät pelkistetyt ilmaisut mainintojen määrän mukaan

Luokkatyö	6lk	7lk	9lk	JOPO	Poissaolijat
15	4	10	1	1	5

Pelkistämisen ja aineiston kvantifioinnin jälkeen kirjoitin itselleni lyhyet kuvaukset löytämistäni asioista. Sen jälkeen siirryin vaiheeseen, jota kutsutaan aineiston ryhmittelyksi eli klusteroinniksi (Miles & Huberman 1994, 11; Tuomi & Sarajärvi 2013, 110-111). Kokosin yhteen asioita, jotka näyttivät jotenkin liittyvän yhteen, ja pyrin löytämään niille yhteisen nimen. Käytin apuna tekemiäni taulukoita. Tämä vaihe vaati useita yrityksiä ennen kuin lopulliset ryhmät muotoutuivat ja niille löytyi kuvaavat nimet. Miles ja Huberman (1994, 12) korostavat, ettei analyysin eteneminen ole suoraviivaista vaan prosessissa voidaan palata aikaisempiin vaiheisiin tarpeen mukaan.

Yhteistyön toteuttamismuodoista muodostin kolme ryhmää: koko ikäluokkaa koskeva, yksittäisiä luokkia koskeva ja yksittäisiä oppilaita koskeva yhteistyö. Yhteistyön hyödyt lajittelin suoraa ihmisiin kohdistuviin hyötyihin ja säästettyinä

resursseina näkyviin hyötyihin. Edelleen ryhmien muodostamisen jälkeen pyrin löytämään niille yhdistävät yläkategoriat. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2013, 111–112) kutsuvat aineiston abstrahoinniksi. Muodostamieni yläkategorioiden oli sovittava tutkimuskysymysten alle. Yläkategoriat nimesin käsityksiksi kouluhyvinvoinnista, yhteistyön muodoiksi ja yhteistyön hyödyiksi.

Onnistuneen jaottelun jälkeen kirjoitin ylös tulokset. Kirjoittamisprosessin aikana vielä palasin aineistoon ja etsiessäni löydöksiäni kuvaavia aineistolainauksia tein samalla varmistuksia jaotteluni oikeellisuudesta. Suuria muutoksia jaotteluun ei enää tarvinnut tehdä, mutta joitain tarkennusta vaativia yksityiskohtia löytyi. Analyysiprosessi jatkui siis vielä kirjoittamisenkin aikana. Tuloksia tarkastellessani huomasin, että yhteistyön muodot olivat varsin samanlaisia työparien kesken. Sen sijaan eroa löytyi työparien tavasta tehdä työtä. Jatkoin analyysia edelleen muodostamalla työparien yhteistyön määrän ja tehdyn työn päällekkäisyyden mukaan aineistosta neljä työparityyppiä.

Tulosten raportoinnissa olen hyödyntänyt aineiston jaottelua tutkimuskysymyksittäin. Vastaankin kaikkiin neljään tutkimuskysymykseeni omissa alaluvuissaan. Nämä alaluvut olen jakanut tarvittaessa pienempiin osiin analyysissa muodostamieni kategorioiden avulla. Tulosluvun rakenne pyrkii omalta osaltaan havainnollistamaan tekemäni analyysin kulkua ja tuloksia.

5.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Teoriaohjaava sisällönanalyysi sijoittuu menetelmänä aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin väliin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117). Lähtiessäni analysoimaan erityisopettajien ja koulukuraattoreiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista aloitin aineistosta. Luettuani aineistoa läpi ja löydettyäni sopivat pelkistetyt ilmaisut aineiston pätkille, etsin aineistosta samankaltaisuuksia, joista muodostin yhteisen luokan: kuvauksen erityisopettajien ja koulukuraattoreiden käsityksistä kouluhyvinvoinnista. Yhden kuvauksen luominen aineistosta oli mahdollista, sillä työpari-

en käsitys kouluhyvinvoinnista oli hyvin samankaltainen. He käyttivät jopa samoja sanoja käsitettä määritellään.

Teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen analyysin erottaa toisistaan se, että aineistolähtöisessä analyysissä kaikki kategoriat muodostetaan aineistosta lähtien, kun teoriaohjaava analyysi käyttää aiempaa tietoa tai käsitteitä hyväkseen aineistoabstrahointivaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117). Löydettyäni aineistosta aineistolähtöisesti yhtenäisen määritelmän kouluhyvinvoinnille vertasin sitä Konun (2002) kouluhyvinvointimalliin (ks. luku 2.1) ja sen neljään ulottuvuuteen. Jälkimmäinen osa analyysiä tapahtui siis teoriaohjaavasti. Erityisopettajan ja koulukuraattorin käsitykset kouluhyvinvoinnista ovat tulososiossa omassa luvussa ja kouluhyvinvointikäsitteen ja yhteistyön toteutumisen peilaaminen Konun (2002) malliin on tehty omaan lukuunsa tulososion loppuun.

5.2.3 Teorialähtöinen analyysiprosessi

Yhteistyön mahdollistajien löytämisessä käytin hyväkseni D'amourin ym. (2008) monialaisen yhteistyön teoriaa. Kun aineistolähtöisessä analyysissä etsitään kategoriat aineistosta aiempia havaintoja ja teorioita hyödyntämättä, muodostetaan teorialähtöisessä analyysissä analyysirunko aiemman tiedon pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113). Lajiteltuani yhteistyön mahdollistajat -otsikon alle aineiston osat, joissa puhuttiin yhteistyötä edistävästä tai haittaavista tekijöistä, muodostin teorian avulla kategoriat analyysia varten. Käytin D'amourin (2008) neljää monialaisen yhteistyön osa-aluetta (ks. luku 3.2).

Analyysirunkoa voidaan käyttää joko tiukasti tai väljästi. Tiukkaa analyysirunkoa käytettäessä aineisto lajitellaan vain analyysirungosta löytyvien kategorioiden alle. Väljä runko taas mahdollistaa uusien kategorioiden luomisen, mikäli aineistosta löytyy asioita, jotka eivät valmiiseen runkoon sovi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113.) Tässä tutkimuksessa jaottelin tiukan analyysirungon avulla ensin yhteistyön mahdollistajat neljän yläkategorian alle (ks. taulukko 5). Taulukkoon olen li-

sännyt D'amourin ym. (2008) käyttämät kategorioiden tarkennukset, jotta ne avaisivat yläkategorioiden sisältöä lukijalle. Jaottelun jälkeen kävin kunkin kategorian läpi etsien tekstikatkelmille sopivat pelkistetyt ilmaukset. Sen jälkeen kirjoitin kustakin kategoriasta itselleni kuvauksen. Aineistolähtöisessä analyysiprosessissani tein ennen kuvauksen kirjoittamista pelkistetyistä ilmauksista määrällistä erittelyä. Teorialähtöisessä analyysissä en nähnyt tarpeelliseksi laskea pelkistettyjen ilmauksien esiintymismääriä, koska olin jo saanut analyysirungon avulla aineiston ryhmiteltyä yläkategorioiden alle.

TAULUKKO 5. Teorialähtöisen analyysin eteneminen

Yläkategoriat	Aineistokatkelma	Pelkistetty ilmaus	Arviointi
Jaettu visio ja tavoitteet	"Niin se ja sitte se että meillä on se sabluuna mitä me tehdään ni se hän tavoitteenahan sillä on se työrauha ja sitten just tää ja ja tietysti siinä nää kaikki muutki."	TAVOITTEET, TYÖTAPA, ASIAKKAAN ETU	Yhteinen oppilaan edun tavoittelu
a) tavoitteet			
b) asiakaskeskeisyys			
Sisäiset tekijät	"...mä tiedän että koulukuraattori ihan varmaan auttaa ja sitte mää pyrin aina auttaan.."	LUOTTAMUS, TUKI	Kunnioittavat ja luottamukselliset suhteet
a) molemminpuolinen hyväksyntä			
b) luottamus			
Hallinto	"Juu juu ei oo tullu kyllä koskaan sellasta epäluottamusta. Että on tavallaan siunaus tälle."	ASENNE	Avoimesti tai peitellysti positiivinen suhtautuminen Resurssit ongelmana
a) yhteistyön keskeisyys			
b) johtajuus			
c) luovuuden tukeminen			
d) yhdistyneisyys			
Virallistaminen	"...se on tietysti semmonen asia aina että se on persoona-kysymys että et sen takia sen tavallaan tämmönen virallistaminen jossain yhteisöllisessä jutussa ois hirveen hyvä tehdä..."	VIRALLISTAMINEN	Vain vähän virallistettuja toimintatapoja
a) virallistamiskäytännöt			
b) tiedonvaihto			

Kirjoittamieni kuvausten perusteella tein D'amourin ym. (2008) teoriaa vasten arviointia työparien monialaisen yhteistyön vahvuuksista ja kohdista, jotka voisivat tukea paremmin sitä (taulukko 5). Arviointi vaati teorian, aineiston ja kirjoittamieni kuvausten vuoropuhelua. Todettuani näiden kolmen olevan linjassa keskenään siirryin kirjoittamaan tuloksia tutkimusraporttiini. Jaoin yhteistyön mahdollistajat yhteistyötä tukevat tekijät ja yhteistyötä jarruttavat tekijät. Molempien lukujen rakenne tulososiossa noudattaa D'amourin ym. (2008) mallia.

6 ERITYISOPETTAJAN JA KOULUKURAATTORIN YHTEISTYÖ YLÄKOULUSSA

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymys kerrallaan omissa alaluvuissaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan työparien käsityksiä kouluhyvinvoinnista. Tämän jälkeen kerron millaista yhteistyötä erityisopettaja ja koulukuraattori yläkoulussa tekevät. Kolmas alaluku käsittelee erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön hyötyjä ja neljännessä alaluvussa esittelen yhteistyötä edistäviä tai haittaavia tekijöitä. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä vetäen samalla tuloksia yhteen. Aineistoesimerkit on kaikissa alaluvuissa erotettu muusta tekstistä kursiivilla.

6.1 Erityisopettajien ja koulukuraattoreiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista

Kouluhyvinvointia määritellessään työparit puhuivat *laajasta, kokonaisvaltaisesta* asiasta, johon *liittyy niinku kaikki*. Käsitteenä se ei ollut heille aiemmin tuttu, eikä sen määrittely tiiviisti ollut helppoa. Yksi haastateltavista oli tutkinut asiaa internetin avulla saatuaan haastattelun teemat ennakkoon sähköpostitse. Käsitteen outoudesta huolimatta työparit käyttivät samanlaista kieltä ja paljon jopa samoja sanoja sitä määritellessään.

Kaikkien työparien kouluhyvinvoinnin määritelmässä esiintyi *turvallisuus*. Heidän mukaansa hyvinvoivaan kouluun on hyvä tulla eikä siellä tarvitse kenenkään pelätä. Sen ja oppilaan yleisen hyvinvoinnin nähtiin kietoutuvan toisiinsa. Kouluhyvinvoinnin eteen tehtävän työn päätavoitteena korostui nimenomaan oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen. Yhdessä haastatteluista myös opettajat tuotiin

esiin tärkeänä osana hyvinvoivaa koulua. Haastateltu erityisopettaja painottaa parisuhde-vertauksen kautta opettajien merkitystä koko koulun hyvinvoinnille.

eo: Mää oon kuullu josku semmosen vertauksen että se on vähän niinku parisuhde, että ku opettajanhuone toimii niin luokassa homma toimii. Se [kouluhyvinvointi] on vähä niinku parisuhteessakin että ku vanhempien välit toimii nii sitte se perheki toimii - - - se on niinku semmonen kokonaisuus että ne ei voi sillain tarkastella ikään kuin ihan pelkistään osina että oppilaan hyvinvointi - toki se on siis niinku oma kokonaisuutensa mutta että kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Haastattelu 1)

Muita kouluhyvinvoinnin kannalta tärkeitä asioita työparien mukaan olivat välittävä ilmapiiri, avun ja tuen saaminen sekä toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö. Avun saamista edisti koulussa *henkisesti matalat kynnykset*, jolloin apua tarvitsevat uskaltavat sitä pyytää. Työparit työskentelivät sen eteen, että niin oppilaat, muut opettajat kuin vanhemmatkin voisivat helposti lähestyä heitä. Toimivan yhteistyön kotien kanssa nähtiin edistävän myös koulussa hyvinvoinnin tukemiseksi tehtäviä pyrkimyksiä.

Kouluhyvinvoinnista keskusteltaessa haastatteluissa nousi esiin myös oppilaiden osallistumismahdollisuudet sekä koulun toimintakulttuuri. Yksi haastatteluista toivoi koulussaan lisättävän oppilaiden osallistumismahdollisuuksia esimerkiksi ottamalla oppilasjäseniä mukaan koulun yhteisölliseen hyvinvointityöryhmään. Koulun toimintakulttuuri ja yhteisöllisyys hyvinvoinnin mahdollistajina tulivat esiin kaikissa haastatteluissa. Yläkoulun aineenopettajajärjestelmä jättää haastateltavien mukaan jotkut oppilaat liian vähälle huomiolle ja toisaalta vastuu oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisesta saattaa kasautua koulukuraattorin ja erityisopettajan kaltaisille työntekijöille. Haastatteluissa peräänkuulutettiin kaikkien koulun ihmisten vastuuta kouluhyvinvoinnista ja sen eteen tehtävää suunnitelmallista työtä.



KUVIO 4. Kouluhyvinvoinnin mahdollistajat työparien kuvaamana

Yhteenvetona (kuvio 4) voidaan sanoa, että haastatellut erityisopettajat ja koulukuraattorit näkivät kouluhyvinvoinnin oppilaan näkökulmasta laajana kokonaisuutena, jonka mahdollistaa turvallinen ympäristö, tuen ja avun saaminen sekä arvostava, välittävä ja yhteisöllinen ilmapiiri. Kouluhyvinvointia ei myöskään voi saavuttaa ilman toimivaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

6.2 Yhteistyön muodot

Kaikki työparit olivat työskennelleet yhdessä jo useamman vuoden ja heidän yhteistyönsä oli vakiintunutta. Yhteistyötä kuvattiin *tarveperustaiseksi*. Sitä siis toteutettiin, jotta pystyttäisiin vastaamaan koulun arjessa esiin nouseviin vaatimuksiin.

Kouluyhteisöissä tiedettiin yhteistyöstä ja opettajat osasivat kääntyä heidän puoleensa apua tarvitessaan. Erityisopettajan ja koulukuraattorin tekemän yhteistyön tarkoituksena oli edistää hyvinvointia yläkoulussa oppilaan etu työnsä johtoajatuk-sena. Koska haastatteluissa painottui oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen yhteis-työn tavoitteena, tässä tarkastellaan nimenomaan erityisopettajan ja koulukuraatto-rin oppilaisiin liittyvän yhteistyön muotoja.



KUVIO 5. Erityisopettajan ja koulukuraattorin oppilaisiin liittyvän yhteistyön muo-dot

Haastateltavien työparien tekemä oppilaisiin liittyvä yhteistyö (ks. kuvio 5) voitiin jakaa kolmeen alueeseen: koko ikäluokkaa, yksittäisiä luokkia ja yksittäisiä oppilai-ta koskeva yhteistyö. Oppilasryhmiin liittyvän jaon lisäksi yhteistyön muotoja voi-tiin tarkastella myös ongelmien ratkaisuun keskittyvien tai niitä ennaltaehkäisevien toimien suhteen. Koko ikäluokkaa koskevat yhteistyön muodot painottuivat on-gelmien ennaltaehkäisyyn, kun taas yksittäisten oppilaiden tai luokkien kanssa teh-tävässä työssä pyrittiin pääasiassa ratkaisemaan jo ilmenneitä ongelmia tai estä-

mään niiden pahanemista. Seuraavaksi alaluvuissa kuvataan kolmea yhteistyön muotoa tarkemmin.

6.2.1 Koko ikäluokkaa koskevat yhteistyön muodot

Kaikki työparit näkivät siirtymävaiheen alakoulusta yläkouluun oppilaan elämässä tärkeänä taitekohtana, jossa erityisopettajan ja koulukuraattorin osaamisen yhdistämisestä oli erityisesti hyötyä. Koko ikäluokkaa koskeva, ennaltaehkäisevä yhteistyö keskittyikin juuri tähän koulupolun vaiheeseen. Kaksi työparia oli mukana uusien seitsemänsien luokkien muodostamisessa keväisin osallistumalla niin oppilaiden siirtopalaveriinhin kuin oppilaiden jakamiseen uusiksi luokiksi. Työparien lisäksi luokkien muodostamiseen osallistui myös muuta koulun henkilökuntaa. Yhdestä työparista vain koulukuraattori osallistui luokkien muodostamiseen. Paneutumalla uusien luokkien jakamiseen pyrittiin saamaan aikaan toimivia luokkia ja siten ehkäisemään jo ennalta esimerkiksi työrauhaongelmia. Aineistossa ainutlaatuisena työmuotona nousi esiin työparin tapa käydä keväisin paikan päällä niissä kuudensissa luokissa, joista oppilaita oli syksyllä tulossa heidän yläkouluunsa.

Syksyllä kaikissa työparien edustamisissa kouluissa järjestettiin seitsemäsluokkalaisille ryhmäytyspäivä tai -päiviä, joiden suunnitteluun ja toteutukseen kaksi työpareista osallistui. Kolmannesta parista osallistui vain erityisopettaja. Päivän toteutustapa vaihteli kouluittain, mutta tavoitteena kaikilla oli tutustuttaa eri kouluista tulleita oppilaita toisiinsa ja tukea näin luokan yhteishengen syntymistä. Päivän mainittiin olevan arvokas tapa myös koulun henkilökunnalle tutustua uuteen ikäluokkaan ja madaltaa oppilaiden kynnystä henkilökunnan lähestymiseen. Jo ryhmäyttämispäivänä nousi joskus esiin niitä luokkia, jotka tarvitsivat enemmän tukea yhteishengen löytämisessä. Tämä mahdollisti lisätuen suunnittelun ennen varsinaisten ongelmien ilmaantumista.

Kolmas koko ikäluokkaa koskeva yhteistyön muoto oli yhdeksäsluokkalaisille järjestettävät lähtökeskustelut. Tämä työmuoto oli aineistossa ainutlaatuinen.

Yksi työpareista kävi keväisin kaikissa yhdeksänsissä luokissa pitämässä keskustelutilaisuuden, jossa voitiin vielä selvittää mahdollisia ongelmia yhdessä. Työmuodon tarkoituksena oli varmistaa, että kaikki oppilaat voisivat lähteä peruskoulusta niin, ettei luokkatovereista jäisi ikäviä muistoja tai oppilaiden välille selvittämättömiä kiistoja.

eo: Ja sitte viä ysiluokalla mikä tää turnee on meillä nyt vasta alkamassa tää tän vuoden ysiluokkalaisten kohdalla et sitte kartotetaan et kaikille jäi hyvää mieli - - - et niinku jos on jotain sanottavaa nii sanotaan se ääneen et jos jotaki saa korjattua vielä niin välejään et vois sillain hyvillä mielillä jättää peruskoulun - - - (Haastattelu 1)

Työpari näki lähtökeskustelut hedelmällisenä työmuotona, jonka he toivoisivat leviävän myös muihin kouluihin. Heidän mukaansa myös oppilaat pitivät lähtökeskusteluja hyödyllisinä.

6.2.2 Yksittäisiä luokkia koskevat yhteistyön muodot

Yksittäisiä luokkia koskevassa yhteistyössä pyrittiin tavallisimmin ratkomaan huonon työrauhan tai yhteishenkeen liittyviä pulmia. Luokissa käytetyt menetelmät valittiin tapauskohtaisesti. Yhden työparin yhteistyö keskittyi nimenomaan tällaiseen luokkatyöhön, kun taas yksi pareista ei juurikaan käynyt yhdessä luokissa vaan tällaisten ongelmien selvittely kuului koulukuraattorin työtehtäviin. Yksi työpareista kertoi kiertävänsä luokissa ja tekevänsä *ilmapiirikartoituksia*, joiden perusteella selvisi, tarvitaanko luokassa joitain toimenpiteitä ja millaisia tarvittavat toimenpiteet voisivat olla. Toinen pareista taas kertoi menevänsä luokkiin, joissa tiedetään olevan ongelmia. Ongelmalliset luokat tulevat työparin tietoon yleensä henkilökunnan yhteisissä palavereissa tai suoraan opettajilta. Usein tilanteessa oma opettaja oli jo yrittänyt ratkaista ongelmia siinä onnistumatta. Joskus tarve luokkatyökentelyyn saattoi tulla ilmi myös oppilailta itseltään tai heidän vanhemmiltaan.

Luokkatyössä työparit järjestivät ennen kaikkea oppilaille tilaisuuden avoimeen keskusteluun.

eo: - - - me pystytään luomaan sit se niinku ryhmiin semmonen tunnelma että ne aika rohkeesti uskaltaaki lähtee puhumaan asioista ja niinku - - - jotenkin ne aistivat sen että et me ollaan heijän puolella tietyl tavalla ja meijän tarkoitus on niinku auttaa heitä ja tietysti me tuuaan se esilleki hyvin voimakkaasti - - - (Haastattelu 3)

Työparit kertoivat, että heillä oli luokkaan mennessään jokin tavoite ja suunnitelma työskentelyn toteuttamiseksi, mutta varsinainen toteutus eteni oppilaiden esiin ottamien asioiden mukaan spontaanisti. Kyky spontaaniuteen ja suunnitelmien nopeaan muuttamiseen tuotiin esille välttämättömänä työparien piirteenä luokkatyön onnistumisessa, sillä ennalta tehty suunnitelma saattoi osoittautua luokassa toimimattomaksi.

Eräs työpareista puhui luokkatyöstä interventioina. Interventiot toteutuivat monivaiheisina prosesseina. Tavoitteiden asettaminen, oppilaiden vanhempien ja opettajien mukaan ottaminen, varsinainen työskentely luokassa, työskentelyn ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi sekä seuranta kuuluivat kaikki osiksi interventiota. Yhteistyön ollessa vakiintunutta työpari ei tarvinnut paljoa aikaa intervention suunnitteluun ja toteutukseen, mutta tärkeän seuranta-ajan järjestäminen oli välillä vaikeaa.

kk: - - - niin tavallaan ensimmäisenä tulee se että onko aikaa pystyykö tässä vaiheessa vielä repimään niinku jostain sitä aikaa että että pystyis vetämään koska sitten taas tämmöset asiat vaikka me niinku helposti suunnitellaan niitä ja tehdään mutta että täytyyhän niissä jonkunlainen suunnitelma olla ja jatkumo ja tavoite että mitä me niillä tunneilla haetaan ettei se voi olla semmonen että me vaan nyt mennään ja puhutaan jotain ja sitte se jää siihen - - - (Haastattelu 3)

Yksi työpareista teki paljon spontaania selvittelytyötä. Työmuotona se voidaan luokitella joko yksittäisiä luokkia tai oppilaita koskevien työmuotojen alle tilanteesta riippuen. Usein tällaiset selvittelytapaukset liittyivät kiusaamiseen. Työpari tarttui välittömästi toimeen huomattessaan itse tai saadessaan kiusaamistapauksen tietoonsa, ja puhutti kiusaamiseen sotkeutuneita oppilaita, jotta tilanne saataisiin päätökseen mahdollisimman nopeasti.

kk: että ehkä semmosta spontaania ei oo monessakaan että meillä niinku se varmaan toimii meillä kyllä aika hyvin.

eo: Joo kyllä

kk: että että tota me pystytään sitte et otetaanpas se ja tehdäänpäs, haetaanpas se tähän ja nyt selvitetään kertaheitolla koko juttu. - - -

eo: vaan silloin ku tilanne on päällä niin se on parempi niinku selvittää tuareeltaan ni se on opettajilleki ihan ok et se on eri asia koetilanne tai jotain muuta. (Haastattelu 1)

Työtapa sopi koulun yleiseen toimintakulttuuriin, ja aineenopettajat mahdollistivat asioiden nopean selvittämisen päästämällä oppilaita tunnilta tai sallimalla työparin tulon luokkaan keskustelemaan oppilaiden kanssa ilmoittamatta tarpeen vaatiessa.

6.2.3 Yksittäisiä oppilaita koskevat yhteistyön muodot

Yksittäisten oppilaiden ongelmista erilaiset mielenterveyden ongelmat nousivat haastatteluissa useimmin esiin. Esimerkkeinä oppilaiden pulmista työparit mainitsivat sosiaalisten tilanteiden pelon, masennuksen ja koulu-uupumuksen. Nämä näkyivät muun muassa oppilaiden runsaina poissaoloina. Yksi yhteistyöpareista ei tehnyt varsinaista yhteistyötä yksittäisten oppilaiden ongelmien hoidossa, vaikka he hoitivat välillä molemmat saman oppilaan asioita.

Yksi työpareista kertoi tekevänsä menestyksellistä yhteistyötä erityisesti paljon poissaolevien oppilaiden tukemisessa.

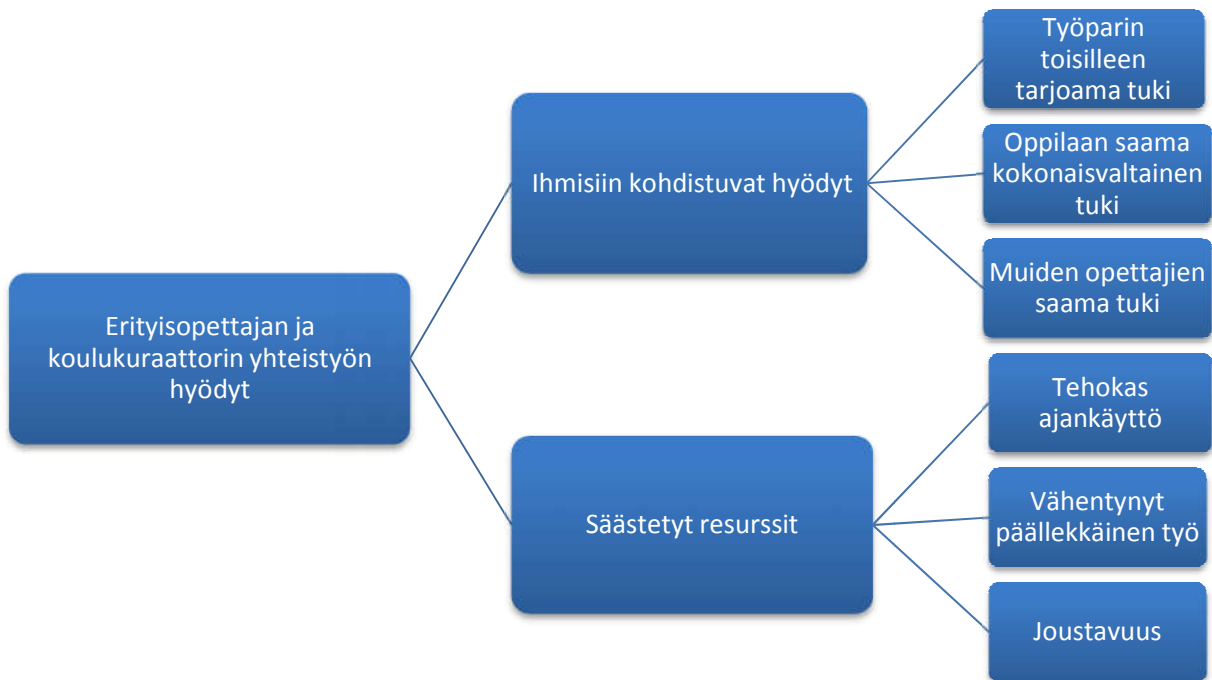
eo: Ja joskus näissä tapauksissa sitten ku on näit koulua käymättömiä on erilaisia järjestelyjä mutta joskus on sellasia jotka ei käy niinku omilla tunneilla ollenka että ne käy niinku mun luona opiskelemassa sen mitä käy ni sit tuntuu että että opettajilla ei varsinaisesti oo enää semmosta niinku ei ne nää niitä oppilaita et sit ne on niinku mun ja koulukuraattorin semmosia omia. (Haastattelu 2)

Yhteistyö muotoutui yksittäisen oppilaan ongelmien ja tapauskohtaisesti räätälöityjen auttamiskeinojen mukaan. Tiivis yhteistyö mahdollisti erityisopettajan ja koulukuraattorin joustavan keskinäisen työnjaon, mikä edisti tehokasta osaamisen ja resurssien hyödyntämistä.

Kaikissa haastatteluissa sivuttiin yläkoulun aineenopettajajärjestelmän luomaa ongelmaa, missä luokanvalvoja ei välttämättä opeta oppilasta koskaan tai vain kurssin verran, jolloin hän ei juurikaan tunne oppilasta. Yksittäisten oppilaiden asioissa työpari oli usein oppilaan parhaiten koulussa tunteva kaksikko ja he osallistuivat oppilaan asioissa palavereihin myös koulun ulkopuolella. Paremman oppilaantuntemuksen lisäksi haastatteluissa todettiin, että laaja-alaisen erityisopettajan oli usein helpompi irrottautua opetustyöstä erilaisia palavereja varten kuin aineenopettajana toimivien luokanvalvojien.

6.3 Yhteistyön hyödyt

Erityisopettaja–koulukuraattori -työparit toivat esille tekemänsä yhteistyön monenlaisia positiivisia seurauksia. Olen jaotellut aineistossa esiintyvät hyödyt kahteen pääluokkaan: ihmisiin kohdistuviin hyötyihin ja säästettyihin resursseihin (ks. kuvio 6). Molemmat pääluokat jakautuvat kolmeen alaluokkaan, joita esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.



KUVIO 6. Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön hyödyt

Yhteistyöllä oli välittömiä ihmisiin kohdistuvia positiivisia seurauksia niin työparille itselleen, oppilaille kuin koulun muille opettajillekin. Välittömien ihmisiin liittyvien hyötyjen rinnalla nousi esiin seurauksia, jotka tulevat toimivan yhteistyön kautta tehokkaana ajankäyttönä, vähentyneenä päällekkäisenä työnä ja joustavuutena eli säästyneinä resursseina.

6.3.1 Ihmisiin kohdistuvat hyödyt

Työparina työskentely antoi erityisopettajalle ja koulukuraattorille monipuolista tukea. Se edisti jaksamista ja auttoi työn mielekkyyden säilyttämisessä. Työparin lisäksi oppilaat ja koulun muut opettajat hyötyivät työparin osaamisen yhdistämisestä. Yhteistyön vaikutuksen näkeminen koko koulun hyvinvoinnille oli haastateltaville vaikeaa. Yksi haastateltavista totesikin, että vaikutuksen voisi nähdä paremmin, mikäli nykytilannetta voisi verrata tilanteeseen, jossa yhteistyötä ei olisi lainkaan. Haastateltavat toivat kuitenkin esiin pyrkimyksensä yhdessä vaikuttaa

positiivisesti koko koulun hyvinvointiin. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin työparin, oppilaiden ja opettajien yhteistyöstä saamia hyötyjä.

Työparin toisilleen tarjoama tuki. Kahden ammattilaisen osaamisen yhdistämisestä hyötyivät molemmat työparin osapuolet. Aineistossa painottui nimenomaan työparin itselleen saamat hyödyt yhteistyöstä. Toisesta osapuolesta saatiin monenlaista tukea ja apua työhön. Yhden ammattikunnan edustajan tietämys ei välttämättä olisi riittänyt löytämään ratkaisuja oppilaiden monimutkaisiin ja -tahoisiin ongelmiin, jolloin työparin jäsenten erilainen osaaminen ja kokemus täydensivät toisiaan.

eo: Niis on aina niin monta monessa sitte loppujen lopuks mutta on se itelle helpotavaa ettei tarvi ite olla kaikesta perillä niinku sitte siitä ulkopuolisesta - - - (Haastattelu 2)

kk: Mää ainaki oon kokenu et se on tosi tärkeätä siinä on opettaja koska sitte taas niinku monesti joku esimerkiks jos on luokassa rauhatonta tällai nii siihen voi vaikuttaa ihan semmoset niinku opinnolliset jutut et jos on aine vaikeeta tai jos se opettaja opettaa sitä esimerkiks liian nopeasti tai jotain tämmösiä nii sitte taas erityisopettaja osaa niinku niihin jut -tut- tuota puuttua ja niitä asioita lähteä selvittelemään sit ihan eri tavalla ku minä että. (Haastattelu 3)

Oppilasryhmien kanssa työskennellessä työparit kokivat hyödylliseksi sen, että mukana on kaksi aikuista ja epäselvissä tilanteissa myöhemmin työpari pystyi vahvistamaan tapahtumien kulun eli toisen tuki toimi eräänlaisena *oikeusturvana*.

Erityisesti koulukuraattorit toivat esille, että kouluyhteisöstä löytynyt työpari on tärkeä apu ja tuki. Vaikka koulupsykologi on koulukuraattorille tavallisempi yhteistyökumppani kouluissa kuin erityisopettaja, pitivät kaikki haastatellut kuraattorit erityisopettajia erinomaisina työpareina.

kk: No sis kyllä se semmonen niinku jos ei mietitä meidän koulua ni tavallaan se että esimerkiks kuraattori on monella koululla aika yksin että tavallaan niitä työparia tarvitaan sieltä ja se on pakko löytää jostain jostain muusta ku me tehdään kuitenkin aika yksi yksin tätä työtä että et se semmonen niinku kyllä se aina se se semmonen niinku työparin kanssa tehtävä työ on niinku hedelmällisempää et siinä tulee sitten niitä näkökulmia ja mun mielestä erityisesti juuri se että ne on kahden eri ammattikunnan edustajia et oli se sitten psykologi tai joku opo tai joku luokanopettaja tai aina tämmöset jutut on niinku niitä mitä ehottomasti pitäis vaalia ja tehdä vielä enemmän että myös opettajat on herkullisia niinku yhteistyökumppaneita ja hyviä yhteistyökumppania - - - (Haastattelu 3)

Tiiviissä yhteistyössä työparit olivat oppineet tuntemaan toistensa vahvuuksia ja työtapoja, ja he saattoivat antaa toimintaehdotuksia toisilleen. Usein he myös ohjasivat vanhempien yhteydenottoja tai oppilaita omalta vastaanotoltaan toistensa luo, kun tunnistivat ongelman, jonka ratkaisemiseen toisen asiantuntemus sopisi. Työparit tunsivat toistensa resurssit eivätkä siten lupailleet oppilaille tai vanhemmille toisiltaan palveluita, joita ei olisi voitu toteuttaa. Työssä kohtaamissaan ongelmissa he luottivat toistensa apuun.

Työparityöskentely mahdollisti keskustelun oppilaan ongelmista. Toisen osaamisen lisäksi tärkeäksi yhteistyön hyödyksi nousi työparilta saatu henkinen tuki. Esimerkiksi koulua käymättömien oppilaiden kohdalla työparin toinen osapuoli saattoi olla ainoa henkilö kouluyhteisössä, joka tunsu oppilaan ja jonka kanssa saattoi keskustella hänen asioistaan. Työpari auttoi näkemään omat rajat ja löytämään uusia näkökulmia omien ajatusten ollessa jumissa. Yksi työpari mainitsi, että yhteistyön tekeminen toi vaihtelua normaaliin koulukuraattorin ja erityisopettajan yksin tehtävään arkityöhön ja tuki sitä kautta heidän työssä jaksamistaan.

Oppilaiden saama kokonaisvaltainen tuki. Työparin itsensä lisäksi oppilaat olivat merkittäviä hyötyjiä erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä. Asiantuntijuuden yhdistäminen tarjosi haastateltavien mukaan oppilaille kokonais-

valtaisempaa tukea kuin työntekijöiden toimiminen yksinään olisi tarjonnut. Yksi työpari kertoi oppilaiden hyötyvän siitä, että he ovat vieraampia kuin esimerkiksi oma luokanvalvoja. Heidän kokemuksensa mukaan oppilaat avautuvat helpommin vieraammille ihmisille ongelmistaan esimerkiksi opettajien kanssa. Vaikka aineistossa määrällisesti painottui työparin itsensä saama tuki, toivat haastateltavat painokkaasti esille yhteistyön hyötynä oppilaiden saaman tuen.

Muiden opettajien saama tuki. Työparit tarjosivat koulun muille opettajille tukea ja mahdollisuuksia ongelmien jakamiseen. Opettajat kääntyivät työparien puoleen huolineen, vaikkei työparilla olisi heti ollutkaan ratkaisua ongelmiin.

eo: No kyllä mä ainaki sen oon aistinu että emmä tiä pysty pystyykö aatteleen niinku oppilaiden kannalta et koko koulun hyvinvoinnille mut ollaan me merkittävässä roolissa tos opettajanhuoneessaki että kyl siellä usein tulee opettajat

kk: Me olemme hyvin keskeisessä siellä.

eo: purkamaan huolia ja murheitaan eikä me niitä välttämättä niitä sillä hetkellä ratkasta mutta ihan jo se että saa niinku tuoda julki huolensa ja sitte se asia jää niinku muidenki tietoisuuteen niin tota kyl mä koen että sekin on sellanen. (Haastattelu 2)

Yksi työpari kertoi konsultoivansa aineenopettajia ja toimivansa erityisesti tilanteissa, joissa luokanvalvojan tai aineenopettajan omat keinot luokan kanssa olivat loppuneet.

6.3.2 Säästetyt resurssit

Kaksi työpareista mainitsi yhteistyöllä voitavan säästää resursseja. Toimiva yhteistyö mahdollisti tehokkaan ajankäytön ja vähensi päällekkäistä työtä. Tällöin työparin osapuolten oli mahdollista käyttää työaikaansa nimenomaan tärkeään perustyöhön. Työparit kertoivat pystyvänsä myös joustamaan eri tavalla kuin esimerkiksi aineenopettajina toimivat luokanvalvojat. Jousto mahdollisti työtapoja, joihin

muiden koulun opettajien olisi ollut vaikeaa osallistua. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin työparien ajankäyttöä, päällekkäisen työn välttämistä ja jouston hyödyntämistä. Nämä kolme puolta limittyvät arjessa toisiinsa, ja siksi en ole niitä tässä kään voinut irrottaa toisistaan.

On sekä tehokasta ajankäyttöä että päällekkäisen työn vähentämistä, että työparin kummankin osapuolen ei tarvinnut käyttää aikaa jonkin tehtävän hoitoon, kun toinen teki sen molempien puolesta. Esimerkiksi yksi koulukuraattoreista sai erityisopettajalta ryhmäytämispäivänä kerätyt tiedot uusista oppilaista, vaikka ei itse päivään osallistunutkaan. Hänen oppilaisiin tutustumiseen käyttämänsä aika siis lyheni huomattavasti ja päällekkäinen selvittelytyö väheni. Työparin keskinäinen joustavuus mahdollisti tällaisen työskentelyn.

Työaika ja vaivaa säästyivät myös työparin jakaessa oppilaan asioiden hoitamiseen liittyvät tehtävät keskenään ja pitäessä toisensa ajan tasalla asioiden tilasta.

eo: Ei meillä sillä tavalla semmosta päällekkäisyyttä et jompi kumpi olis jo hoitanu jo jonkin asian mitä rupee ite hoitamaan et meki kuitenkin ku kommunikoidaan oikeesti niin paljo näissä yhteisissä asiakkaissa tai asiakkaiden asioissa keskenämme että että kyllä se niinku on selkeesti sitten että mä soittelen ny sinne että sitte katoon sen jälkeen ja näin sitte tästä. (Haastattelu 2)

Neuvottelu ja tiivis tiedotus siis säästi myös työparia päällekkäiseltä työltä. Varsinaisen asioiden päällekkäisen hoitamisen lisäksi toisen ei tarvinnut käyttää aikaa tietojen kaiveluun, kun he jakoivat säännöllisesti tilannetietoja toisilleen.

Toimiva kommunikaatio ja tietojen jakaminen olivat avainasemassa joustavassa töiden jakamisessa. Työpari sovitti töitään yhteen siten, että se, jolla oli enemmän aikaa tai mahdollisuuksia otti tehtäviä hoitaakseen, vaikka ne tavallisesti olisi hoitanut toinen.

kk: Mutta sitte jos on jotaki kiirettä niin kyllä se sit kyllä sääki [erityisopettaja] varmaan oot niinku ton palaverin jonkun koonnu ku kokoonkutsunut ja tän tyypistä ja joka voi sillain niinku aatella että se ois enemmän mun jonku verkoston. (Haastattelu 2)

Esimerkiksi yksi koulukuraattoreista kertoi hoitavansa pääasiassa puhelut eri tahoille, sillä hänen oli omalla työpuhelimellaan, omassa työhuoneessaan se helpompi hoitaa. Näin kumpikin saattoi käyttää työaikansa mahdollisimman tehokkaasti ja oppilaan asiat eivät jääneet roikkumaan.

Työpari edusti monesti koulua erilaisissa oppilaiden palaverissa koulun ulkopuolella. Sen lisäksi, että he tunsivat oppilaan hyvin, oli laaja-alaisen erityisopettajan irrottautuminen koulusta helpompaa kuin luokanvalvojana toimivan aineenopettajan, vaikka vaatikin järjestelyä. Tämä töiden järjestelymahdollisuus teki myös muun haastateltavien kertoman kaltaisen välittömän tai nopealla aikataululla järjestetyn toiminnan mahdolliseksi. Työpari siis käytti hyväkseen tehokkaasti olemassa olevaa joustoa, ja toteutti vapautuvan resurssin avulla tärkeää yhteistyötään.

6.4 Yhteistyön mahdollistajat

Käytän yhteistyön mahdollistajien kuvaamiseen D'amourin ja kumppaneiden (2008) kehittämää ja testaamaa monialaisen yhteistyön mallia (ks. luku 3.2). He ovat käyttäneet mallia apuna monialaisen yhteistyön arvioinnissa. Yhteistyömallissa on neljä arvioitavaa osa-aluetta: jaettu visio ja tavoitteet, sisäiset tekijät, hallinto ja virallistaminen. Työparien mainitsemat yhteistyötä tukevat tekijät painottuvat jaetun vision ja tavoitteiden sekä sisäisten tekijöiden osa-alueille. Näitä kahta osa-aluetta arvioitaessa aineistosta ei löytynyt yhtään mainintaa tekijöistä, jotka jarruttaisivat heidän yhteistyötään. Hallinnon alueelta löytyi joitakin yhteistyötä tukevia seikkoja mutta myös yhteistyötä jarruttavia asioita. Virallistaminen osa-alueena nousi esiin kaikkein ongelmallisimpana alueena yhteistyötä. Seuraavaksi tarkastelen omissa

alaluvuissaan D'amourin ym. (2008) monialaisen yhteistyön mallin mukaan yhteistyötä tukevia ja sitä jarruttavia tekijöitä.

6.4.1 Yhteistyötä tukevat tekijät

Kaikkia työpareja yhdisti **jaettu visio ja tavoitteet**. Vaikka niitä ei välttämättä ollut kirjoitettu ylös, työskenteli työpari yhdessä samaan suuntaan pyrkien. Heille oli tärkeää oppilaan paras, hänen hyvinvoinnissa. Tämä päämäärä tuotiin esiin kaikissa haastatteluissa.

eo: Mun mielest semmonen kultanen taikka se semmone tähti mikä siällä taivaalla loistaa on justiin se oppilaan etu

kk: Mmm

eo: et niinku et niinku mitä me vaan tehään nii aatellaan et mikä on sen lapsen etu ettei me aatella et nyt tulee mulle renikka rintaa (nauraa). (Haastattelu 1)

kk: Mut onks meijän yhteistyöllä jotain tavoitteita se onki sitten... no kai se nyt jonkilainen semmonen tämmönen että yhdistetään niinku tiedot ja taidot. Ja yritetään saada hyvää aikaan.

eo: Ja oppilaan hyvinvointi siinä tietysti on se.

kk: Nii, nii. Hyvähän se on tavote. (Haastattelu 2)

Yhteistyön tavoitteiksi tunnistettiin oppilaan edun ja hyvinvoinnin tavoittelemisen lisäksi osaamisen ja voimien yhdistäminen. Yhteistyöparit toivat esiin myös tavoitteen vaikuttaa koko koulun hyvinvointiin ja toimintakulttuuriin, vaikka he eivät pystyneet arvioimaan siinä onnistumistaan.

Työparit korostivat haastattelussa yhteistyönsä **sisäisiä tekijöitä**. Nämä tekijät tulivat useimmin esille haastateltavien kertoessa hyvästä ja sujuvasta yhteistyöstä. He ilmaisivat arvostavansa toistensa osaamista ja he hyödynsivät erilaista osaamistaan jatkuvasti yhteistyössään. Työparit tiesivät saavansa apua toisiltaan

sitä tarvitessaan. Myös heidän työtapansa sopivat hyvin yhteen. Kaikki yhteistyöparit kertoivat pitävänsä toistensa kanssa työskentelystä. Heidän *kemiansa* sopivat yhteen. Tärkeänä pidettiin myös molempien vastuullisuutta, mikä edisti työmäärän tasaista jakautumista molemmille osapuolille.

kk: Että mää uskosin että me molemmat ollaan kuitenkin aika vastuuntuntosia että sillen se ei oo niinku millään lailla epätasapainossakaan se [työnjako]asia. (Haastattelu 2)

Yhteistyön mahdollistavia **hallintoon** liittyviä asioita löytyi aineistosta useita. Kaikki työparit toivat esiin hyvät fyysiset mahdollisuudet yhteistyöhön: koulukuraattori oli paljon paikalla kyseisellä koululla, työparin työhuoneet ja/tai luokat sijaitsivat lähekkäin, yhteistyön suunnitteluun ei tarvinnut käyttää paljoa aikaa, koulukuraattorilla oli melko joustavat aikataulut ja erityisopettajalla oli mahdollisuuksia irrottautua opetuksesta.

Kaikissa haastatteluissa työparit mainitsivat yhteistyöstä puhuttaessa koulun yleisen toimintakulttuurin, jonka olen luokitellut aineistossa hallinnolliselle osaluokalle. Kaikissa kouluissa oli totuttu tekemään yhteistyötä eli hallinnollisesti yhteistyötä pidettiin keskeisessä asemassa koulussa. Työpareilla oli rehtorin hyväksyntä ja luottamus työn suunnittelulle ja toteutukselle. Myös aineenopettajat joko avoimesti tai hiljaisemmin osoittavat hyväksyntänsä työmuodoille ja työparin yhteistyöhön käyttämälle ajalle. Kysyttäessä laajemman kaupungin organisaation suhtautumisesta yhteistyöhön työparit olivat yksimielisiä siitä, että suhtautuminen ei ainakaan ole negatiivista. Kaupunki on jopa järjestänyt kohdennettua koulutusta juuri erityisopettajille ja koulukuraattoreille.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistaminen oli tuonut muutoksia koulujen **virallistettuihin** yhteistyökäytäntöihin. Yhdessä koulussa ei muutoksia juurikaan ollut tehty, sillä oppilashuoltoryhmän toiminnan oli todettu olevan uudenkin

lain mukainen. Koulussa oli jo hyvät, virallistetut toimintatavat, joita ei haluttu tuhota.

eo: - - - että et ehkä enemmänki ymmärrys siihen että se laki oli ehkä sit sitä et ku on paljon kouluja joissa ehkä ei toimi asiat että ne asiat pitäis saaha toimimaan et eihä se tarkoita sitä että me puretaan jo toimivia malleja ja luottamuksellisia suhteita että me lähetään ra niinku jättämään pois semmosia työmuotoja jotka on todettu hyviks ja tärkeiks. (Haastattelu 3)

Muita virallistettuja käytäntöjä työparien kertomana olivat seitsemäsluokkalaisten ryhmäyttämispäivät. Nämä olivat käytössä kaikissa työparien kouluissa ja niitä pidettiin hyvänä toimintamuotona.

6.4.2 Yhteistyötä jarruttavat tekijät

Hallinnon osa-alueella aikataulut olivat suurin este sille, että työparit olisivat voineet tehdä enemmän yhteistyötä. Kahdessa koulussa erityisopettajan opetustehtävästä ei ollut enää mahdollista nipistää lisää aikaa yhteistyölle ja yhdellä koulukuraattorilla oli poikkeuksellisen monta koulua vastuullaan, mikä vei aikaa yhteistyöltä. Aikatauluista sopiminen vaati aina priorisointia. Työpareilla oli tiedossaan se, että yhteistyöhön toteuttamiseen tarvittu aika jouduttiin ottamaan jostain toisesta vähemmän välttämättömästä työtehtävästä.

kk: et nää on aina vähän sen mukaan että et sitten me jostain revitään se aika kun tulee tällöinen niinku tarve että et täytyy mutta että sitä ei oo mihin missään...

eo: Ja se on aina jostain muualta pois.

kk: Nii, poissa, nii. (Haastattelu 3)

Haastattelussa yksi työpareista pohtikin ääneen voisiko erityisopettajan lukujärjestyksessä olla *rastitunteja*, joita voisi käyttää esimerkiksi luokkamuotoisen yhteistyön

toteuttamiseen. Työparit pohtivat myös kouluilla yleisesti vallitsevaa asennetta, joka asettaa akateemisen osaamisen muiden taitojen yläpuolelle ja vaikuttaa siten muun muassa ajankäyttöön ratkaisuihin koulussa. Esimerkiksi jos sosiaalisten taitojen oppimista ei nähdä tärkeänä, ei siihen voida käyttää oppitunteja.

Vaikka työparien mukaan koulussa hallinnollisin keinoin annettiin tilaa yhteistyölle, ei siihen oltu täysin tyytyväisiä. Kaksi työpareista toivoi koulunsa toimintakulttuurin muuttuvan yhteisöllisemmäksi. Tämä yhteisöllisyys jakaisi vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisesta entistä enemmän kaikkien koulussa työskentelevien vastuulle. Muuttunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki oli lisännyt luokanvalvojen vastuuta, mutta ongelmia kaikkien vastuuttamisessa oli edelleen.

Työparit olivat kaikki työskennelleet yhdessä useamman vuoden ajan ja heidän tapansa tehdä yhteistyötä oli jo vakiintunut. **Virallistetut** käytännöt kuitenkin vaikutti työpareilla olevan vähän. Yhteistyömuotoihin liittyi tavallisesti nimenomaan käytännöstä noussut tarve ja spontaanius, eikä niitä ollut virallistettu, vaikka niitä jatkuvasti arjessa käytettiin. Yksi kuraattoreista ilmaisikin toiveen siitä, että heidän tekemiään työmuotoja voitaisiin kirjoittaa ylös koulun toimintasuunnitelmiin.

kk: - - - tavallaan tämmönen virallistaminen jossain yhteisöllisessä jutussa ois hirveen hyvä tehdä - - - (Haastattelu 1)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki oli tuonut muutoksia kahden koulun virallistettuihin yhteistyökuvioihin. Lain muuttumisen seurauksena oppilashuoltoryhmät sellaisenaan oli hajotettu, mikä aiheutti sen, että toisessa koulussa koulukuraattori ja toisessa koulussa erityisopettaja kokivat jääneensä hieman pimentoon oppilaiden asioissa. Yhdessä koulussa oppilashuoltoryhmä oli säilyttänyt toimintansa.

Lakimuutoksen myötä yhteistyöparien tiedonvaihto oli siirtynyt enemmän kahdenkeskiseksi. Yksi työpareista totesi, että he kommunikoivat luokkamuotoisesta yhteistyöstä paljon arjessa, tavatessaan opettajanhuoneessa tai käytävällä. Yksit-

täisten oppilaiden asioissa he eivät tehneet yhteistyötä eivätkä välttämättä olleet edes tietoisia, että joku oppilaista käytti molempien palveluita. Virallistamisosa-alueelle kuuluvassa tiedonvaihdossa siis oli hyvin erilaisia käytäntöjä, joista osa toimi yhteistyön jarruna.

6.5 Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön tarkastelua

Haastatellut yhteistyöparit olivat hyvin yhteentoimivia, yhdessä viihtyviä ja toisiinsa tukeutuvia. Heidän työtapansa olivat vuosia jatkuneen työskentelyn myötä vaikiintuneet. Työparit käyttivät keskenään samanlaisia työmuotoja, mutta myös ainutlaatuisia esimerkkejä nousi haastatteluissa esille. Yhteistyön muotojen sijaan enemmän eroja löytyi yhteistyön määrässä sekä tehdyn työn ja roolien päällekkäisyydessä. Esittelen seuraavassa alaluvussa näitä eroja hieman tarkemmin. Sen jälkeen toisessa alaluvussa tarkastelen vielä erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä kouluhyvinvoinnin edistäjänä Konun (2002) kouluhyvinvointimallin valossa.

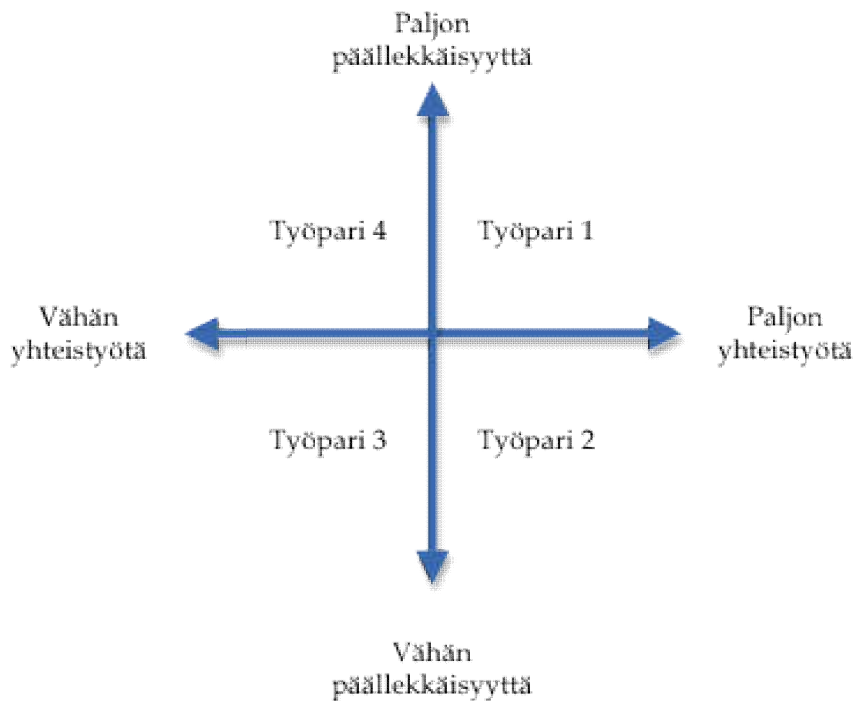
6.5.1 Työparityypit

Työpareista voitiin muodostaa työparityyppejä (ks. kuvio 7) sen mukaan, kuinka tiiviisti he tekivät yhteistyötä keskenään ja kuinka paljon päällekkäisyyttä heidän töissään esiintyi. Työparit 1, 2 ja 3 ovat aineistosta löytyneet työparityypit. Työpari 4 sen sijaan on kuvitteellinen työparityyppi, joka voisi aineiston luoman kuvan perusteella myös olla olemassa.

Työparityyppi 1 teki määrällisesti paljon ja tiiviisti yhteistyötä toistensa kanssa. Heidän tapansa tehdä yhteistyötä oli hyvin spontaani. He käyttivät niin koko ikäluokkaa, yksittäisiä luokkia kuin yksittäisiä oppilaita koskevia yhteistyön muotoja. Heidän keskinäiset roolinsa sekoittuivat usein ja ne määritettiin uudelleen tilanteen mukaan. Heidän tekemänsä monialainen yhteistyö sopii poikkitieteellisen yhteistyön kuvaukseen (ks. luku 3.1), missä asiantuntijat voivat sovitusti rikkoa pe-

rinteisiä roolirajoja. Tiivis ja spontaani yhteistyötapa sisälsi kuitenkin paljon päällekkäistä työtä.

Työparityyppi 2 teki myös paljon yhteistyötä, mutta he sopivat tarkasti työnjaosta ja rooleista, eivätkä tehneet päällekkäistä työtä. He osallistuivat aktiivisesti seitsemäsluokkalaisten koko ikäluokkaa koskevaan työhön ja yksittäisten oppilaiden kohdalla tehtävään yhteistyöhön, mutta eivät tehneet yksittäisiä luokkia koskevaa yhteistyötä. Myös työpari 2 rikkoi sovitusti ammatillisia rooleja ja teki poikkitieteellistä yhteistyötä keskenään.



KUVIO 7. Työparityypit työtavan mukaan jaoteltuna

Työparityyppi 3 taas teki yhteistyötä pääasiassa osallistuen seitsemäsluokkalaisten ryhmäytämispäiviin sekä suunnitellen ja toteuttaen yksittäisille luokille tarveperustaisia interventioita. Heidän yhteistyönsä oli siis määrällisesti vähäisempää kuin kahden muun parin. Luokkatyössä työtapa oli spontaani ja keskinäiset roolit vaihtelivat, mutta yksittäisiin luokkiin liittyvän työn ulkopuolella he pitäy-

tyivät erityisopettajan ja koulukuraattorin rooleissaan. Roolien pysyvyys oli työparin mielestä syy sille, ettei heidän työssään esiintynyt päällekkäisyyttä. Työparin yksittäisiä luokkia koskevassa työssä he vaihtelivat joustavasti roolejaan ja työtapa sopii poikkitieteellisen yhteistyön kuvaukseen. Luokkatyön ulkopuolella heidän keskinäiset roolinsa taas olivat tiukat, eivätkä he välttämättä edes tienneet hoitavansa saman oppilaan asioita. Tämän kaltaista yhteistyötä kuvaa monitieteisen yhteistyön käsite (ks. luku 3.1). Siinä asiantuntijat työskentelevät rinnakkain, pysyen omissa rooleissaan ja kommunikoiden keskenään asiakkaan asioista vähäisesti. Toisaalta työpari tapaa toisiaan oppilashuoltopalaverissa ja tarvittaessa vaihtaa tietoja yksittäisistä asiakkaista, mikä sopisi kuvaukseen tieteiden välisestä yhteistyöstä (ks. luku 3.1).

Työparityyppi 4 eli kuvitteellinen työpari tekisi vähän yhteistyötä keskenään, samalla tehden paljon päällekkäistä työtä. Monialaisen yhteistyön kuvauksista monitieteinen yhteistyö kuvaisi tätä työparityyppiä parhaiten. Asiantuntijoiden päällekkäisen työn lisäksi todennäköisesti myös asiakas joutuisi kertomaan samat asiat molemmille asiantuntijoille erikseen, koska asiantuntijoiden välinen tiedonkulku ei olisi sujuvaa.

6.5.2 Erityisopettaja ja koulukuraattori kouluhyvinvoinnin edistäjinä

Erityisopettajien ja koulukuraattorien esiintuomat käsitykset kouluhyvinvoinnista olivat hyvin samanlaisia keskenään. Hyvinvoiva koulu oli heidän mukaansa ennen kaikkea turvallinen. Konun (2002) kouluhyvinvointimallissa (ks. luku 2.1) fyysinen turvallisuus on yksi koulun olosuhteet -ulottuvuuden osatekijöistä. Työparien kertomuksissa turvallisuus viittasi myös siihen, että koulussa ei tarvitse pelätä opettajia eikä oppilaita. Opettaja–oppilas-suhde, koulukiusaaminen ja ilmapiiri kuuluvat kaikki kouluhyvinvointimallin sosiaalisten suhteiden ulottuvuuteen. Työparit esittivät myös kodin ja koulun välisen toimivan yhteistyön edistävän kouluhyvinvointia. Myös Konu (2002) pitää sitä osana sosiaalisten suhteiden ulottuvuutta.

Kaksi edellä mainittua kouluhyvinvoinnin ulottuvuutta, koulun olosuhteet ja koulun sosiaaliset suhteet, olivat näkyvimmin esillä työparien määritelmässä. Kouluhyvinvointimallin mahdollisuus itsensä toteuttamiseen -ulottuvuus tuli esiin työparien kertomuksissa haluna tarjota apua ja tukea sitä tarvitseville. Terveystilala-ulottuvuus sen sijaan ei näkynyt erityisopettajien ja koulukuraattoreiden antamissa kouluhyvinvoinnin määritelmässä, mutta he toivat sen esiin kertoessaan millaisia hyvinvoinnin ongelmia heidän oppilaillaan esiintyi.

Tarkasteltaessa työpareja kouluhyvinvoinnin edistäjinä he ovat kaikki ottaneet roolinsa ensisijaisesti oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä. Heidän yhteistyönsä painottuu selvästi kouluhyvinvointimallin sosiaalisten suhteiden osa-alueelle. Ikäluokkiin liittyvillä työmuodoilla pyrittiin luomaan luokkiin hyvä ilmapiiri ja työrauha ja siten ehkäisemään sosiaalisten suhteiden alueella ongelmia. Haastatteluissa mainittiin tärkeänä myös ohjauksen ja kannustuksen tarjoaminen yksittäisille oppilaille. Tämä sopii kouluhyvinvointimallin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien osa-alueeseen.

Vaikka työparien kouluhyvinvoinnin edistämiseksi tekemä yhteistyö painottui ryhmien sosiaalisten suhteiden tukemiseen ja toisaalta yksilöiden henkiseen tukemiseen, mainittiin haastatteluissa myös esimerkkejä yhteistyöstä kahden muun kouluhyvinvointimallin osa-alueilla. Yksi työpari mainitsi erityisopettajan konsultoitavan luokkien työrauhaongelmissa aineenopettajia, mikäli opetuksellisilla järjestelyillä voitaisiin parantaa luokan tilannetta. Opetukselliset järjestelyt ovat osa koulun olosuhteet -ulottuvuutta. Kaikki työparit kertoivat kohtaavansa terveystilala-ulottuvuuteen liittyviä mielenterveyden ongelmia koulussa. Yhden työparin yhteistyön kohdistumisalue oli paljon poissaolevat oppilaat, joilla poissaolojen taustalta löytyi usein mielenterveysongelmia.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin aluksi tämän tutkimuksen tuloksia. Sen jälkeen käyn läpi luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Viimeisessä alaluvussa esitän haasteita erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön tutkimiselle tulevaisuudessa.

7.1 Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöllä kouluhyvinvointia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista yhteistyötä erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät yläkoulussa kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Työparit tekivät koko ikäluokkaa, yksittäisiä luokkia ja yksittäisiä oppilaita koskevaa yhteistyötä. Koko ikäluokkaa koskevissa yhteistyömuodoissa työ painottui ongelmien ennaltaehkäisyyn, kun taas yksittäisten oppilaiden kanssa tehtävä työ keskittyi olemassa olevien ongelmien ratkaisemiseen. Yhteistyö hyödytti työparia itseään, mutta myös oppilaat saivat kokonaisvaltaisempaa tukea työparin yhdistäessä osaamisensa. Koulun muut opettajat saivat työparilta tukea ja apua. Toimiva yhteistyö myös säästi aikaa ja tehosti siten resurssien käyttöä. Työparien yhteistyön vahvuudet olivat jaettujen tavoitteiden ja sisäisten tekijöiden alueella. Sen sijaan käytäntöjen virallistamisella voitaisiin yhteistyötä vahvistaa entisestään.

Suomalaisessa koulussa panostetaan paljon akateemiseen osaamiseen, ja panostus on kantanut kansainvälistenkin vertailujen mukaan hedelmää. Suomalaiskoululaiset hallitsevat kouluaineensa. Hyvät oppimistulokset eivät kuitenkaan ole taanneet hyvinvointia kouluissamme. Konu (2002, 65-66) kehitti kouluhyvinvointimallinsa välineeksi oppilaiden ja koulujen hyvinvoinnin arviointiin mutta myös luomaan pohjaa koulutusta suunnittelevilla tahoilla käytäville keskusteluille. Malli auttaa suunnittelijoita kiinnittämään huomiota kouluhyvinvoinnin eri puoliin. Ko-

nun kouluhyvinvointimalli ei kuitenkaan tarjoa suoraan käytännön ratkaisuja hyvinvoinnin tukemiseen koulussa. Tässä tutkimuksessa on esitetty tällä hetkellä käytössä olevia, toimivia käytäntöjä, joilla erityisopettaja ja koulukuraattori pyrkivät kouluhyvinvointia edistämään. Näitä käytäntöjä on mahdollista hyödyntää halutessa kehittää koulun eri ammattiryhmien yhteistyötä kouluhyvinvoinnin edistämiseksi.

Erityisopettajan ja koulukuraattorin tekemällä yhteistyöllä voidaan tämän tutkimuksen perusteella tukea juuri niitä osasia koulusta, jotka suomalaisessa koulujärjestelmässä ovat huonossa kunnossa. Sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen osa-alueet eivät ole ainoastaan niitä kouluhyvinvoinnin osa-alueita, jotka kaipaavat lisähuomiota (ks. Harinen & Halme 2012) vaan myös kouluhyvinvointiin kaksi eniten vaikuttavaa hyvinvoinnin ulottuvuutta (Konu 2002, 45, 48). Haastattelujen työparien yhteistyö keskittyi ennalta ehkäisemään ja ratkaisemaan pääasiassa juuri näiden kahden alueen ongelmia kouluissa.

Yksi kouluhyvinvoinnin yli muiden nouseva osa-alue on nuorten itsensä kertomana kaverisuhteet (Janhunen 2013). Haastatellut työparit panostivat kaikki erityisesti yläkoulun alussa toimivien, hyvän ilmapiirin seitsemänsien luokkien muodostumiseen. Lisäksi yksittäisten luokkien kanssa tehtävän yhteistyön ajatuksena oli tukea nimenomaan luokkien toimivuutta. Verrattaessa nuorten näkemyksiä kouluhyvinvoinnin tukipilareista ja tässä tutkimuksessa tehtävän erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyömuotojen kohdistumista, näyttävät ne osuvan kohdalleen. Yhteistyön panos on juuri sillä kouluhyvinvoinnin osa-alueella, mitä nuoret itse pitävät tärkeimpänä.

Niin kouluhyvinvoinnin edistämisen kuin tehokkaan resurssien hyödyntämisen näkökulmasta, voidaan erityisopettaja–koulukuraattori -työparien yhteistyötä pitää hyödyllisenä. Erityisopettaja ja koulukuraattori eivät kuitenkaan monessa koulussa ole toisilleen ilmeisiä työpariehdokkaita. Monelle erityisopettajalle koulukuraattori on tuttu lähinnä oppilashuoltoryhmästä. Tämä tutkimus osoittaa, että

yhteistyölle on paikkansa myös oppilashuoltoryhmän ulkopuolella. Koska oppilas- ja opiskelijahuoltolain uudistaminen on muuttanut useimpien koulujen oppilashuoltoryhmiä erottamalla toisistaan pedagogisen ja oppilashuollollisen tuen, on toimivien kouluhyvinvointia edistävien käytänteiden löytäminen tärkeää. Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyö yhdistää paitsi kahden ammattilaisen osaamisen, myös tuo pedagogisen ja oppilashuollollisen tuen takaisin lähemmäs toisiinsa.

Haastatellut erityisopettajat ja koulukuraattorit olivat tyytyväisiä mahdollisuuteensa työskennellä tiiviisti yhdessä. Erityisopettaja ja koulukuraattori eivät ole tyypillinen työpari kouluilla, vaan usein koulukuraattorin ensisijainen yhteistyökumppani löytyy koulupsykologista (Sipilä-Lähdekorpi 2004). Kaikilla kouluilla ei kuitenkaan ole omaa koulupsykologia tai sekä kuraattorin että koulupsykologin ollessa vastuussa useammasta koulusta, ei heidän yhteistyölleen ole fyysisiä edellytyksiä. Kaikki haastatellut koulukuraattorit olivatkin sitä mieltä, että tiiviin yhteistyösuhteen luominen opettajiin on hyvä vaihtoehto. Yläkoulussa laaja-alainen erityisopettaja on luonteva yhteistyökumppani, mutta alakoulussa myös luokanopettaja on hyvä vaihtoehto. Koska tiivis yhteistyö erityisopettajien ja koulukuraattoreiden välillä on melko tuntematon tapa, voisikin olla hyödyllistä lisätä yhteistyötä jo opettajien ja koulukuraattoreiden koulutusvaiheeseen. Kun koulutuksen aikana toisen ammattiryhmän kanssa työskentely tulisi tutuksi, olisi sitä helpompi jatkaa myös työelämässä.

Erityisopettaja- ja koulukuraattoriopiskelijoiden yhteistyön tiivistäminen ei ratkaise kaikkia ongelmia, sillä työelämässä tapahtuvan yhteistyön kehittämistä estävät usein resurssit. Koulukuraattori saattaa olla koululla paikalla vain yhtenä päivänä viikossa, jolloin yhteistyölle jää hyvin vähän aikaa. Kaikki haastatellut työparit nimesivät tärkeäksi yhteistyön mahdollistajaksi sen, että koulukuraattori on paljon paikalla ja että hänellä on koululla oma työhuone. Kouluilla, joilla kuraattori on harvoin paikalla, on riski tutkimuksessa muodostetun työparityyppi nelosen

kaltaiselle tilanteelle. Siinä erityisopettaja ja koulukuraattori tekevät vähän yhteistyötä, mutta paljon päällekkäistä työtä. Tiukkojen, äärimmilleen venytettyjen resurssien aikana olisikin syytä tarkistaa, että koulussa työskentelevät ammattilaiset työskentelevät yhdessä säästäten resursseja sen sijaan, että tekisivät työtä rinnakkain hoitaen samoja asioita moneen kertaan.

Vaikka tämä tutkimus keskittyi tarkastelemaan kahden koulussa työskentelevän ammattiryhmän yhteistyön toteutumista, ei kouluhyvinvointia voida saavuttaa ilman laajempaa yhteistyötä. Salmela-Aro (2008) on osoittanut, että koulun yhteisillä toimintatavoilla voidaan tukea kouluhyvinvointia. Haastateltavat peräänkuuluttivatkin kouluihin yhteisöllistä, välittävää toimintakulttuuria. Myös nuoret itse nostivat koulun yleisen ilmapiirin ja yhteishengen tärkeäksi kouluhyvinvoinnin osatekijäksi (Janhunen 2013). Kouluilla on oiva tilaisuus nyt paneutua kouluhyvinvointia monipuolisesti tukevan toimintakulttuurin kehittämiseen, kun ensi syksynä voimaan tuleva uusi perusopetuksen opetussuunnitelmakin (ks. Opetushallitus 2014) siihen ohjaa.

7.2 Luotettavuus

Lincoln ja Guba (1985, 290) määrittelevät tutkimuksen luotettavuuden sen perusteella, miten tutkija onnistuu vakuuttamaan lukijansa tutkimuksensa paikkaansapitävyydestä ja tärkeydestä. Tynjälä (1991) on suomentanut Lincolnin ja Guban (1985) käyttämät neljä tutkimuksen luotettavuuden peruspilaria vastaavuudeksi, siirrettävyydeksi, tutkimustilanteen arvioinniksi ja vahvistettavuudeksi. Käytän näitä käsitteitä oman tutkimukseni luotettavuuden tarkasteluun.

Vastaavuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkija pystyy osoittamaan tutkimuksen tulosten vastaavan tutkittujen tulkintoja todellisuudesta (Lincoln & Guba 1985, 290; Tynjälä 1991). Tutkimuksen vastaavuuteen siis vaikuttaa tutkijan tekemät tulkinnat ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on Eskolan ja Suorannan (2005, 210) sanoin ”keskeinen tutkimusväline”, eikä tutkimusta voida

pitää luotettavana, ellei tutkija ole avannut toisaalta omia lähtökohtiaan ja toisaalta tutkimuksen toteuttamisprosessia tutkimusraportissa. Parantaakseni tutkimuksen vastaavuutta olen pyrkinyt kuvaamaan Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa sekä omat lähtökohtani että tutkimusprosessin kulun mahdollisimman seikkaperäisesti. Olen voinut lähteä tekemään haastatteluita tilanteesta, jossa minulla on hyvin ohut kuva tutkimastani ilmiöstä. Haastattelujen edetessä kuva vahvistui ja on varmasti vaikuttanut niin haastatteluihin kuin myöhemmin aineiston tulkintaan.

Tulosten siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkijan on pystyttävä arvioimaan tulostensa siirtämistä toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 290). Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyö, kuten monialainen yhteistyö usein, on riippuvainen monesta asiasta. Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista siirtää eri kouluihin ja eri kouluasteille, kunhan huomioi kunkin koulun ominaispiirteet. Resurssipula vaivannee lähes kaikkia kouluja, jolloin mahdollisuudet yhteistyön toteuttamiseen eivät ehkä ole yhtä hyvät kuin tähän tutkimukseen osallistuneilla työpareilla. Lisäksi merkittävän lisävaikutuksen työparityöskentelyn onnistumiseen tuo aina työparin henkilökohtaiset ominaisuudet ja niiden sopiminen yhteen. Vaikka tulokset vaativat siirrettävyyden mahdollistamiseksi olosuhteiden huomiointia, on niitä mahdollista käyttää peilinä koulussa toteutuvan erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyölle.

Lincolnin ja Guban (1985, 290) mukaan luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan tulisi arvioida tutkimukseensa liittyviä ulkoisia tekijöitä, mutta myös tutkijaan itseensä liittyviä seikkoja. Tynjälä (1991) antaa esimerkkinä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tutkijaan liittyvistä tekijöistä haastattelutekniikan kehittämisen ja haastattelun tutkijan ajatuksiin vaikuttajana. Aineiston keruuvaiheessa oma kokemattomuuteni haastattelijana vaikutti väistämättä siihen, millainen kerätty aineisto lopulta oli. Ennen tätä tutkimusta olin tehnyt vain yhden haastattelututkimuksen kandidaatin työnäni. Tehdessäni haastatteluita huomasin haastattelutekniikassani pientä kehitystä. Myös kuvani erityisopettajan ja koulukuraattorin teke-

mästä yhteistyötä kehittyi haastattelujen edetessä ja se vaikutti siihen, millaisia kysymyksiä tein haastatteluprosessin edetessä. Haastattelujen välillä siis oli eroja: esimerkiksi viimeisin tutkimushaastattelu oli haastatteluista jäsentynein. Kenties olen viimeisessä haastattelussa jättänyt kysymättä jotain, koska oma käsitykseni ilmiöstä oli jo alkanut muotoutua kahden edellisen haastattelun kuluessa.

Uusi tutkimuksellinen näkökulma tässä tutkimuksessa oli yhteistyöparien haastattelu yhdessä. Aiempi tutkimus (mm. Ikonen 2014; Kokko ym. 2014; Rytioja 2010; Sipilä-Lähdekorpi 2004) on keskittynyt selvittämään yhteistyötä vain toisen ammattikunnan näkökulmasta. On todennäköistä, että työntekijöiden haastattelu yksitellen olisi tuottanut erilaisia tuloksia. Kynnys kertoa tyytymättömyyttä herättävistä asioista yhteistyössä on korkeampi, kun yhteistyökumppani on mukana tilanteessa. Tämän tutkimuksen tärkeimpänä antina pidän kuitenkin nimenomaan työparihaastatteluissa esiin tuotuja konkreettisia hyvän ja toimivan yhteistyön malleja.

Luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella tutkimuksen vahvistettavuutta eli sitä, miten tutkija onnistuu vakuuttamaan lukijansa tekemiensä valintojen oikeellisuudesta (Lincoln & Guba 1985, 300). Tynjälä (1991) ottaa esiin vahvistettavuuden parantajan triangulaation. Tässä tutkimuksessa olen lähestynyt aineistoa käyttäen aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa ja teorialähtöistä sisällönanalyysitapaa. Eri lähestymistavat on valittu niin, että ne palvelisivat parhaiten tarkoitusta. Aineistolähtöistä lähestymistapaa käytin vastatakseni tutkimuskysymykseen, josta ei ollut aiempaa tutkimustietoa. Teorialähtöinen lähestymistapa tuli kyseeseen yhteistyön arvioinnissa, koska aiheesta oli käytettävissä laadukasta aiempaa tutkimustietoa, jota vasten minun oli mahdollista peilata omaa aineistoni. Teoriaohjaava sisällönanalyysi taas sopi kouluhyvinvointikäsitteiden tarkasteluun. Tässä etenin aluksi aineiston mukaan etsien haastateltavien käsityksiä, mutta lopulta päätyen peilamaan niitä olemassa olevaan Konun (2002) käsitteelliseen kouluhyvinvointimalliin. Useiden aineiston lähestymistapojen lisäksi olen pyrkinyt varmistamaan tutkimuk-

seni vahvistettavuutta selostamalla tutkimusprosessia ja liittämällä tulososioon aineistokatkelmia monipuolisesti koko aineistosta.

Aiemmin listattujen luotettavuuden tukipilareiden lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa luonnollisesti aineiston kattavuus. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on pieni, eikä tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkea erityisopettajien ja koulukuraattoreiden yhteistyötä suomalaisilla yläkouluilla. Aineiston koon lisäksi se on myös valikoitunutta: haastateltavat työparit ilmoittivat itse halukkuutensa osallistua tutkimukseen, ja he olivat kaikki erittäin tyytyväisiä tekemäänsä yhteistyöhön. Yleisen yhteistyön kuvauksen sijasta tutkimustulokset toimivatkin kurkistusikkunana toimivaan erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöhön yläkoulussa, ja niitä on mahdollista hyödyntää niin yksittäisen ammattilaisen kuin laajemman organisaation tasolla erityisopettajan ja koulukuraattorin välisen yhteistyön kehittämisessä.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen heikkous on pieni aineisto. Tulevaisuudessa haluttaessa laajemmin selvittää erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyön yleisyyttä ja tavallisia työmuotoja voitaisiin käyttää määrällistä lähestymistapaa. Määrällinen kyselymuotoinen tutkimus saavuttaisi suuremman joukon, mikä mahdollistaisi yhteistyön esiintyvyydestä ja tavallisimmista yhteistyömuodoista tehtävät johtopäätökset. Kyselylomakkeessa voisi käyttää hyväksi esimerkiksi tässä tutkimuksessa löydettyjä yhteistyön muotoja ja työparityyppejä.

Käsillä oleva tutkimus rajautui koskemaan erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyötä yläkoulussa. Tutkimuksessa nousi esiin yhteistyön merkitys aineenopettajajärjestelmän jättämien aukkojen paikkaajana. Haastatellut ammattilaiset kertoivat jossain tapauksissa tuntevansa oppilaita paremmin kuin muu koulun henkilökunta. Alakoulussa asetelma on hyvin erilainen luokanopettajien tuntiessa oppilaansa erityisopettajaa ja koulukuraattoria paremmin. Yksi työpareista mainitsi

yhteistyön positiivisena puolena sen, että luokkatyössä oppilaiden oli joskus helpompi avautua vieraammille ihmisille ongelmistaan. Alakoulussakin on siis todennäköisesti tilanteita, joissa erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä olisi hyötyä. Tässä tutkimuksessa esiin tulleiden työtapojen lisäksi sieltä voisi löytyä myös erilaisia yhteistyön muotoja. Erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä saadun kuvan täydentämiseksi olisikin syytä tutkia yhteistyön toteutumista myös alakoulussa.

Erityisopettajien ja koulukuraattoreiden kouluhyvinvointia edistävän yhteistyön kehittämisen näkökulmasta voisi selvittää yhteistyön kohteiden eli oppilaiden kokemuksia toiminnasta. Oppilaiden kokemukset avaisivat tässä tutkimuksessa esiin tulleita yhteistyön hyötyjä tarkemmin. Toisaalta myös yhteistyömuotojen ja -tapojen kehittämisen paikat, jotka jäivät nyt vähälle käsittelylle, voitaisiin paremmin saada näkyviin. Samoja näkökulmia voisi valaista myös koulun muiden opettajien kokemuksia erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä selvittelevä tutkimus.

Tätä tutkimusta varten tehdyissä haastatteluissa esiin nousi ongelma, joka johtui pitkän ajan kuluessa vakiintuneista työskentelytavoista ja -muodoista. Työparien oli välillä vaikea sanoittaa tekemäänsä työtä, koska se oli heille osittain niin itsestään selvää. Havainnointitutkimus voisi tuottaa tarkempaa tietoa siitä erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyöstä ja heidän keskinäisestä roolituksestaan, jota haastattelussa oli vaikea pukea sanoiksi. Havainnointiaineisto voisi siten paikata tähän tutkimukseen jäänyttä aukkoa ja tuoda esiin piiloon jääneitä työtapoja. Havainnointi olisi myös hyvä keino selvittää tarkemmin monialaisen yhteistyön luonteeseen kiinteästi yhdistyvää joustavaa ammatillisten roolien vaihtamista erityisopettajan ja koulukuraattorin yhteistyössä.

LÄHTEET

- Allardt, E. 1980. Hyvinvoinnin ulottuvuudet. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Ahlström, B. 2010. Student participation and school success. The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry* 1 (2), 97–115.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. 2009. Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health* 79 (9), 408–425.
- Avary, B., Johnson, T., Cousins, M. & Hamilton, B. 2013. The school wellness nurse: A model for bridging gaps in school wellness programs. *Pediatric Nursing* 39 (1), 13–18.
- Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C. & Öhrling, K. 2012. Learning within and beyond the classroom: Compulsory school students voicing their positive experiences of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (5), 555–570.
- Borup, I & Holstein, B. 2006. Does poor school satisfaction inhibit positive outcome of health promotion at school? A cross-sectional study of schoolchildren's response to health dialogues with school health nurses. *Journal of Adolescent Health* 38, 758–760.
- D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J., San Martin-Rodriquez, L. & Pineault, R. 2008. A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. *BMC Health Services Research* 8 (1), 188–201.
- D'amour, D., Ferrada-Vileda, M., San Martín-Rodriquez, L. & Beaulieu, M. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 1, 116–131.

- Ding, C. & Hall, A. 2007. Gender, ethnicity and grade differences in perceptions of school experiences among adolescents. *Studies in Educational Evaluation* 33, 159–174
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. 7. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eccles, J. & Roeser, R. 2011. School as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 225–241.
- Fletcher, A., Bonell, C. & Hargraves, J. 2008. School effects on young people's drug use: a systematic review of intervention and observational studies. *Journal of Adolescent Health* 42, 209–220.
- Gillader Gådin, K., Weiner, G. & Ahlgren, C. 2009. Young students as participants in school health promotion: an intervention study in a Swedish elementary school. *International Journal of Circumpolar Health* 68 (5), 498–507.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2), 133–150.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2012. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health Education* 112 (3), 256–271.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huebener, E., Suldo, S., Smith, S. & McKnight, C. 2004. Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools* 41 (1), 81–93.
- Ikonen, S. 2014. Koulukuraattori yläkoululaisen tukena. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.

- Ikonen, K. 2009. "Semmonen tietty tiukkuus ja kuitenkin sitte semmonen sydämelisyys": käsityksiä koulukuraattorin asiantuntijuudesta kouluyhteisössä. Lapin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsingin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Janhunen, K. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Itä-Suomen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjoin diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin yliopisto. Jyväskylän yliopisto. <http://www.peda.net/img/portal/3010918/veturiraportti04022014.pdf?cs=1394801201>. Luettu 2.4.2015.
- Konu, A. 1998. Peruskoulun yläasteen hyvinvointikatsaus. Viisi tapaustutkimusta ja kirjallisuuskatsaus. 48/1998. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. 2002. Factor structure of the school well-being model. Health Education Research 17 (6), 732–742.
- Konu, A., Lintonen, T. & Autio, V. 2002. Evaluation of well-being in schools. A multilevel analysis of general subjective well-being. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice 13 (2), 187–200.

- Konu, A. & Rimpelä, M. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Krippendorff, K. 2004. 2. painos. Content analysis. An Introduction to its methodology. SAGE Publications.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. http://www.oph.fi/download/142520_koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_suomessa_ja_pohjoismaissa_1994-2010_who-koululaistutkimus_hbsc-study_.pdf. Luettu 22.2.2015.
- Lapsen oikeuksien komitea. 2011. 57. istunto. Päivitetty versio 7.9.2011. <http://www.mll.fi/@Bin/22524847/Lapsen+oikeuksien+komitean+suositukset+Suomelle.pdf>. Luettu 4.3.2015.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. SAGE Publications.
- Marttila, E. & Norrena, J. 2013. Päätöksenteon ulkopuolella. Oppilaskuntatoiminta Jyväskylän alakouluissa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -työ.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. 2. painos. Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. SAGE Publications.
- Miller, D., Gilman, R. & Martens, M. 2008. Wellness promotion in the schools: Enhancing students' mental and physical health. *Psychology in the Schools* 45 (1), 5–15.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 30.12.2013/1287.
- Patton, M. 2002. 3. painos. Qualitative research & evaluation methods. SAGE Publications.

- Ravens-Sieberer, U., Freeman, J., Kokonyei, G., Thomas, C. & Erhart, M. 2009. School as a determinant for health outcomes – a structural equation model analysis. *Health Education* 109 (4), 342–356.
- Rytioja, M. 2010. Kasvatusta vai sosiaalityötä? Erityisopettajien näkemyksiä koulukuraattorin roolista koulussa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European psychologist* 13 (1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2009. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence* 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. 2011. Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology* 8 (2), 215–227.
- Salmivalli, C. 2009. KiVa Koulu: suomalainen innovaatio kiusaamisen vähentämiseksi. *Haaste* 9 (4), 7–9.
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2009. Avain KiVaan kouluun: lyhyt opas KiVa Koulu -ohjelmaan osallistuvalla koululla. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sentse, M., Kretschmer, T. & Salmivalli, C. 2015. The longitudinal interplay between bullying, victimization and social status: age-related and gender differences. *Social Development* 24 (3), 659–677.
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., Enz, S. & Aylett, R. 2011. Individual and social network predictors of the short-term stability of bullying victimization in the United Kingdom and Germany. *British Journal of Educational Psychology* 82, 255–240.
- Sipilä-Lähdekorpi, P. 2004. "Hirveesti tekijänsä näköistä". Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampere: Finn Lectura.

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–172.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015a. Kouluterveydstutkimuksen tulokset. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/koulu-terveyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain>. Luettu 2.6.2015.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015b. Kouluterveyskysely. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/koulu-terveyskysely>. Luettu 13.9.2015.
- Tujula, M. 2012. Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa? Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -työ.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. 10. uudistettu painos. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. N.d. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettisen periaatteet. Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisen periaatteet. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissä/eettiset-periaatteet>. Luettu 28.8.2015.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E. & Mirandola, M. 2004. School setting, school climate and well being in early adolescence: a comprehensive model. *European Journal of School Psychology* 2 (1–2), 219–238.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. 2007. Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology* 39, 177–190.

- Villaba, J. 2007. Incorporating wellness into group work in elementary schools. *The Journal for Specialists in Group Work* 32 (1), 31–40.
- Väljærvi, J. 2005. Oppimisen ympäristöt ja opiskeluolosuhteet. Teoksessa P. Kupari & J. Väljærvi (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla*. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus, 183–222.
- Wirth, J. 2013. The effect of a classroom intervention on adolescent wellness, success skills, and academic performance. ProQuest Information & Learning. <http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/1433268728?accountid=136582>. Luettu 11.9.2015
- World Health Organization. 2003. Creating an environment for emotional and social well-being. An important responsibility of an Health-Promoting and Child Friendly School. Information series on school health: document 10. www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_childfriendly_03.pdf. Luettu 9.9.2015.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelussa käytetyt teemat

Taustatiedot

Kouluhyvinvointi

Yhteistyön alku

Kouluhyvinvoinnin edistämisen tavoitteet

Työnjako

Kouluhyvinvoinnin edistäminen ja yhteistyö käytännössä

Kouluhyvinvoinnin edistämisen onnistumisen ja yhteistyön arviointi

Muuta aiheeseen liittyvää?

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta haastatteluun osallistuville

Tutkimukseen osallistuminen

Tämä haastattelu liittyy pro gradu -tutkielmaani erityispedagogiikan oppiaineeseen Jyväskylän yliopistossa. Tutkimus on laadullinen ja sen tarkoituksena on selvittää erityisopettajan ja koulukuraattorin tekemää yhteistyötä oppilaan kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkielman tekemistä ohjaa Anja Rantala Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta erityispedagogiikan oppiaineesta. Tutkimuksen tekemisessä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä..

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtuu yhteistyöparien haastatteluilla. Yhden haastattelun kesto on yhdestä kahteen tuntiin. Aineisto kerätään vain tätä tutkimusta varten ja analysoidaan sisällönanalyysimenetelmin. Haastatteluaineisto säilytetään asianmukaisesti ja hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua syksyllä 2015. Sitoudun toimittamaan valmiin tutkielman sähköisesti haastateltaville.

YHTEYSTIEDOT:

Tutkimuksen tekijä
Marjaana Suominen
p. xxx xxxxxxxx

Tutkimuksen ohjaaja
Anja Rantala
p. xxx xxxxxxxx