

Päivi Parikka

ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTORYHMÄN TOIMINTA
VALKEAKOSKELLA

Sosiaalialan koulutusohjelma
Ylempi AMK
2016

ESIOPETUKSEN OPPILASHUOLTORYHMÄN TOIMINTA VALKEAKOSKELLA

Parikka, Päivi
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaalityön koulutusohjelma
Ylempi Ammattikorkeakoulututkinto
Tammikuu 2016
Ohjaaja: Kumpulainen, Pasi
Sivumäärä: 68
Liitteitä: 3

Asiasanat: oppilashuolto, esiopetus, vanhemmat

Opinnäytetyö toteutettiin Valkeakosken Kaupungin esiopetuksessa ja sen tarkoituksena oli kuvata oppilashuoltoryhmän toimintaa. Oppilashuoltoryhmä on moniammatillinen tiimi, jonka muodostavat esikoulun lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja, koulun sosiaalityöntekijä, terveydenhoitaja, koulupsykologi ja päiväkodin johtaja. Ryhmä käy esiopetusryhmissä havainnoimassa ja keskustelemassa ryhmien toiminnasta. Tavoitteena oli selvittää esiopetuksessa olevien lasten vanhempien tietämystä oppilashuoltoryhmästä ja ryhmässä toimivien ammattilaisten kokemuksia havainnointityön tuottamasta tiedosta.

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2013 kyselylomakkeella kahden päivähoitoalueen esiopetusryhmien vanhemmille sekä verkkokyselynä oppilashuoltoryhmän jäsenille. Teroetinen viitekehys perustuu sekä lainsäädännöllisiin lähtökohtiin että hahmottamaan käsitystä kokonaisvaltaisesta yksilöstä, joka kasvaa ja kehittyy eri ympäristöjen välisessä vuorovaikutuksessa. Analyysissä hyödynnettiin sekä fenomenologisen että konstruktivistisen lähestymistavan logiikkaa. Keskeisenä ajatuksena muodostaa merkityksiä tutkimusaineistoon perustuen.

Vanhempien tietämys oppilashuoltoryhmästä vaihteli. Monet toivoivat lisää tietoa ryhmän toiminnasta ja tarkoituksesta. Yleensäkin vanhemmat toivoivat lisää informaatiota sekä täsmennystä omasta roolistaan kokonaisuudessa. Oppilashuollon tärkein tehtävä oli vanhempien mielestä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä vaikuttaminen. Oppilashuoltoryhmän rooli ammattilaisperspektiivistä tarkoitti konsultoivaa roolia päivittäisessä toiminnassa ilmenevien haasteiden ratkaisemisessa. Ryhmän tekemä havainnointi koettiin raskaana. Moniammatillisen ryhmän palaveri koettiin kuitenkin tärkeäksi sikäli, että siellä saatiin esiin myös psykologin tai sosiaalityöntekijän näkemyksiä. Osa ryhmän jäsenistä tosin kyseenalaisti toisten ammattilaisten sitoutumista toimintaan. Havainnoinnin ei sinällään todettu tuottavan merkittävästi uutta tietoa siihen nähden, mitä esiopetushenkilöstö havainnoi joka päivä.

THE WORK OF PRE-SCHOOL STUDENT WELFARE GROUP IN VALKEAKOSKI

Parikka , Päivi

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Sciences

December 2015

Supervisor: Kumpulainen, Pasi

Number of pages: 68

Appendices: 3

Keywords: student welfare, pre-school, parents

The purpose of this thesis was to describe the work of a pre-school student welfare group in Valkeakoski. Main task was to figure out what parents know about that group and what kind of experience the multi-professional group have in terms of observing pre-school kids in their groups. The multi-professional group is formed by pre-school teacher, special kindergarten teacher, nurse, social worker, psychologist and the leader of the day-care.

This thesis is based on survey which was carried out at the autumn 2013. There was two surveys: one for the pre-school kids' parents and the other for professionals. Theoretical frame of reference covers both legal base for student welfare and understanding holistic person who is a result of interaction between different environments. Analysis applies the logic of phenomenological and constructivist paradigm. The base idea is to form meanings about student welfare.

Parents' knowledge about student welfare varied. Many of them hoped more information about work and idea of that group. Parents, on the other hand, were worried about their own role as a part of student welfare. In parents' opinion, the main task on that multi-professional groups is to influence every-day life of pre-school in terms of growing and learning.

Student welfare group has a consultative role in terms of solving challenges in every-day living in pre-school. Observing as a method was felt hard and it didn't produce any new information comparing with observation to pre-school professionals. Discussion by multi-professional group was felt meaningful in terms of psychologist's or social worker's opinions. Some of members of that group questioned about commitment of others in terms of working as a member of the group.

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANNOKSI	5
2. OPPILASHUOLLON TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	10
2.1. oppilashuollon näkyminen opetus- ja kasvatustoimintaa ohjaavissa suunnitelmissa	10
2.2. Oppilashuollon lainsäädännöllinen perusta	12
2.3. Oma laki oppilashuoltoon	13
2.4. Oppilashuollon moninaisuus	15
2.5. Kolmiportaisen tuen malli	18
2.5.1. Kolmiportainen tuki-mallin esittely	18
2.5.2. Kolmiportaisuus valkeakoskella	21
2.6. Esiopetus ja näkemys ihmisestä	23
2.7. Kasvatuksen suunnitelmallisuus ja oppilashuollon konteksti	27
2.8. Koulusosiaalityötä vai sosiaalipedagogiikkaa	31
2.8.1 Sosiaalityö (esi)koulun viitekehyksessä	31
2.8.2. Sosiaalipedagoginen viitekehys	33
3. TUTKIMUSMENENTELMÄLLISET PERUSTELUT JA TYÖN TOTEUTTAMINEN	37
3.1. Tutkimuksen lähtökohdat ja perustelut	37
3.2. Työn käytännön toteuttaminen ja analyysi	40
4. MONITASOINEN OPPILASHUOLTO	43
4.1. Vanhemmat osana oppilashuoltoa	43
4.1.1. Vanhempien näkemys oppilashuoltoryhmästä ja sen tehtävistä	43
4.1.2. Vanhempien näkemys osallisuudesta	45
4.1.3. Havaintojen merkityksellisyydestä	47
4.2. Ammatillisena oppilashuollossa	49
4.2.1. Tavoite ja tehtävä ammatillisnäkökulmasta	49
4.2.2. Yhteistyön muodot	52
4.2.3. Havainnot ja pedagoginen arvio	54
4.3. Kehittyminen kohti tulevaisuutta	56
4.4. Vaikuttamistyötä lasten hyväksi	58
4.4.1. Vanhempien tietämys oppilashuollosta	59
4.4.2. Toiminnalliset käytänteet oppilashuoltoryhmän työskentelyssä	60
4.4.3. Pedagoginen arvio toimintaa ohjaamassa	61
5. NÄKEMYKSEEN OPPILASHUOLTOTYÖSTÄ	62

LÄHTEET.....	66
--------------	----

LIITTEET

LIITE 1: Saatekirje vanhempien kyselylomakkeeseen

LIITE 2: Kyselylomake vanhemmille

LIITE 3: Kyselylomake oppilashuoltoryhmän ammattilaisille 2013

1. JOHDANNOKSI

Esiopetus toimintamuotona sijoittuu jonkinlaiseen lapsuuden siirtymävaiheeseen: ei olla ihan vielä koulussa, mutta ollaan kuitenkin sen verran isoja, että tulisi harjaannuttaa enemmän koulussa tarvittavia taitoja ja osaamista. Halu oppia on jo valtava. Esikouluvuosi on nivel päiväkodista kouluun. Sillä on paljon tavoitteita ja oma opetussuunnitelma. Lapselle itselleen se on merkityksellinen riitti kohti isoksi kasvamista – vielä on lupa olla myös pieni, vaikka onkin jo aika iso. Hallinnollisesti esiopetus tarkoittaa perusopetuslain mukaista toimintaa ja tästä näkökulmasta tarkasteltuna myös oppilashuolto kuuluu esiopetuksen palveluihin. Tarkastellessani oppilashuollon toimintaa ja eri ammattiryhmiä, en voi olla sivuamatta koulua. Niin moni toiminta saa etuliitteekseen sanan koulu: on kouluterveydenhuolto, koulusosiaalityö ja koulupsykologipalvelut. Tutkimuksessa on kyse esikoulusta. Erona edellä kuvatun lisäksi on se, että esikoulussa työskentelee useimmiten esi- ja alkuopetuskelpoinen lastentarhanopettaja eikä luokanopettaja. Valkeakoskella esiopetuksen tilat ovat fyysisestikin sijoittuneet pääosin koulujen yhteyteen.

Tämä opinnäytetyö on syntynyt tarpeesta tutkia Valkeakosken kaupungin esiopetuksen oppilashuoltoryhmän toimintaa. Aihe on muotoutunut keskustelun pohjalta, jonka kävin varhaiskasvatuspäällikkö Arja Korhosen kanssa marraskuussa 2012. Lähestymistavaltaan tutkimus nojaa fenomenologiseen traditioon sikäli, että siinä tutkitaan ihmisten antamia merkityksiä ilmiölle (oppilashuoltoryhmä) sekä pyritään käsitteellistämään näitä merkityksiä. Kokemuksiaan ja käsityksiään oppilashuoltoryhmästä antavat niin ryhmässä työskentelevät ammattilaiset kuin vuonna 2013 esiopetuksessa aloittaneiden lasten vanhemmat. Tarkastelen esiopetuksen oppilashuoltoa kriittisesti. Tätä tukee osaltaan myös konstruktivistinen metodologia merkitysten jäsentämisessä. Tavoitteeni on herättää ajatuksia ja keskustelua sekä ravistella totuttua toimintakulttuuria. Uskon, että erilaiset tarkastelukulmat luovat mahdollisuuksia toiminnan kokonaisvaltaisempaan tarkasteluun ja sen myötä mahdollisesti toimintamallin kehittämiseen.

Tutkimuksen viitekehystä hahmotan tarkastelemalla oppilashuoltoa koskevaa lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmia. Lisäksi haluan nostaa esiin sosiaalisen näkökulman koko oppilashuoltotyöhön. Tällä tarkoitan sellaista lähestymistapaa, jossa tarkastellaan lasta kokonaisuutena, psyko-fyysis-sosiaalisena olentona ja pyritään vaikuttamaan hänen kasvamis- ja oppimiskokemuksiinsa myönteisellä tavalla ja niin että ne ylipäätään mah-

dollistuvat yksilöllisistä haasteista huolimatta. Tätä tukee myös filosofinen pohdinta ihmiskäsityksestä. Lopulta kyse on sosiaalipedagogisesta taustaorientaatiosta, jolla tarkoitan oppimisen mahdollisuutta ja kokemista olosuhteissa, joissa on samalla mahdollisuus vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, dialogiin, sekä toisten lasten että aikuisen kanssa.

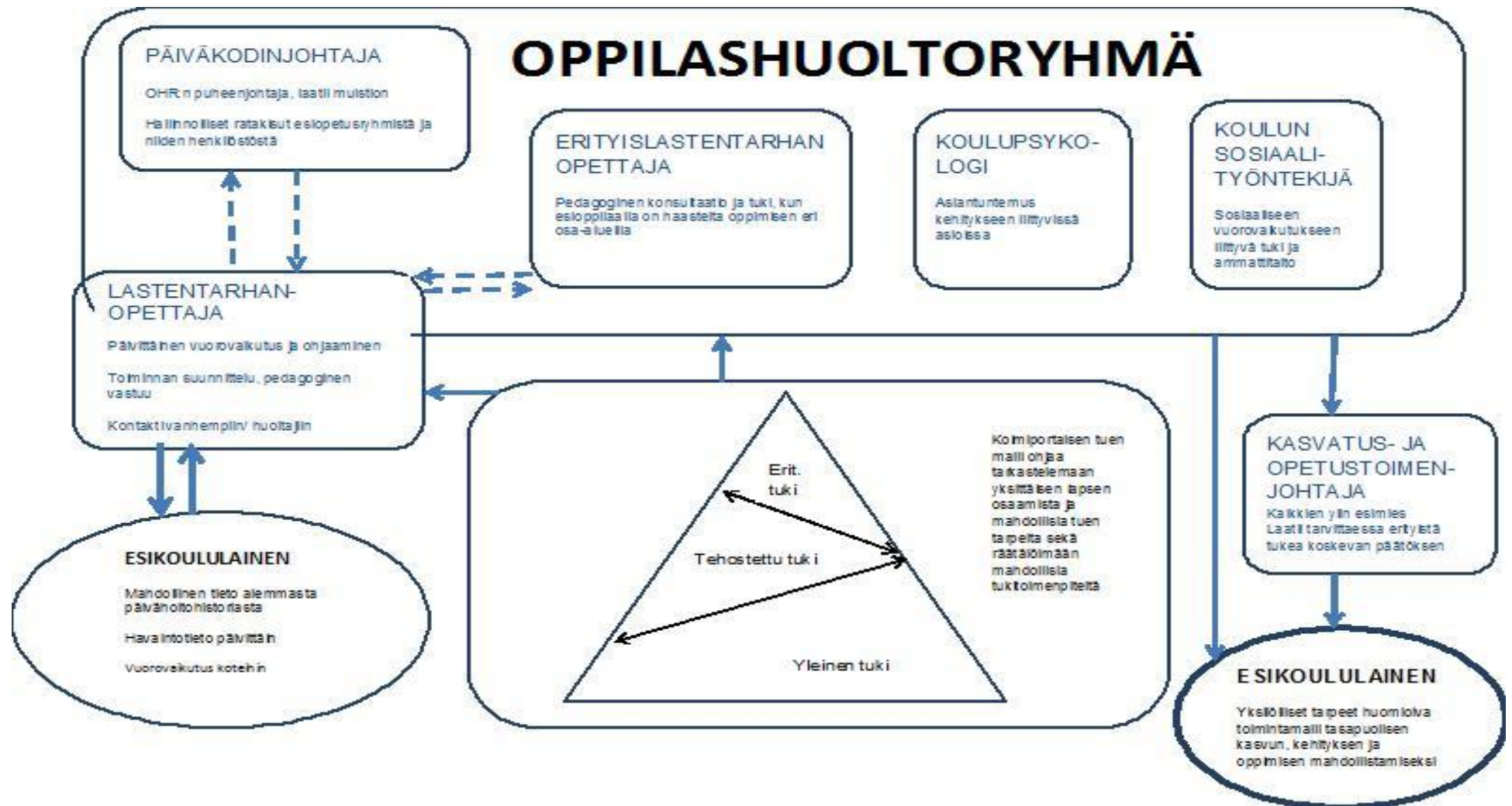
Analyysissä osoitan toisaalta sen, miten oppilashuoltoryhmä toimii suhteessa sitä ohjaviin lainsäädännöllis-suunnitelmallisiin raameihin. Lisäksi pyrin etsimään ymmärrystä oppilashuoltoryhmän työlle etenkin esioppilaisiin kohdistuvalle havainnoinnille, mutta myös vanhempien osallisuudelle oppilashuollon kokonaisuudessa. Havainnoinnilla tarkoitan niitä huomioita, havaintoja, joita esiopetuksen henkilöstö tekee lapsesta ja ryhmästä päivittäin, mutta yhtä lailla niitä asioita, joihin oppilashuoltoryhmä kiinnittää huomiota vieraillessaan esiopetusryhmissä. Tutkimusanalyysin avulla etsin myös kosketuspintaa oppilashuollon ja kotien välisessä yhteistyössä. Jotta olemassa olevaa toimintaa voidaan kehittää ja parantaa, on tärkeää kuvata sitä tutkimuksen avulla. Tämän tutkimusraportin muodossa toivon, että olen pystynyt nostamaan esiin merkityksellisiä huomioita, kysymyksiä, joiden avulla oppilashuoltoa on mahdollista kehittää kokonaisuutena entistäkin toimivammaksi ja kaikkia osapuolia huomioivammaksi.

Sen sijaan, että keskittyisin vain oppilashuollon pedagogisiin lähtökohtiin, haluan osaltani kiinnittää huomiota niihin pieniinkin toimenpiteisiin ja edistyspyrkimyksiin, joita tehdään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehittymisen auttamiseksi, sosiaalista näkökulmaa unohtamatta. En kuitenkaan kiellä, etteikö tässä tutkimusprosessissa olisi tullut sekä kohdattua että mietittyä pedagogiikkaa oppimisen ja kouluvalmiuksien näkökulmasta. Se painottuu sekä tarkasteltavassa kolmiportaisen tuen mallissa (sikäli kun se halutaan nähdä nimenomaan esi- ja alkuopetuksen työväliseenä) että yksittäisissä tutkimusvastauksissa, joita en tässä raportissa erikseen korosta. Sen sijaan tuon esille tämän tutkimuksen avulla laajempaa perspektiiviä myös kolmiportaisen tuen tulkintaan.

Esiopetuksen oppilashuoltoa koskeva tutkimus on monella tapaa erityinen. Ensinnäkin varsinaista tutkimustietoa vain esiopetuksen osa-alueella toimivasta oppiashuollosta en löytänyt. Toisaalta on perusteltua todeta se, että oppilashuolto käsitteenä on osa koulun kasvatus- ja opetustyötä. Yhdyn täysin Aila Wallinin (2011, 10) toteamukseen tarkasteluperspektiivistä sikäli, että monet asiat koskettavat yhtälailla koulua kuin esiopetustakin (tai laajemmin varhaiskasvatusta) riippumatta siitä kumpaa ollaan ensisijaisesti tar-

kastelemassa.. Kolmanneksi, kun lähestytään oppilashuollon kokonaisuutta tutkimusmielessä, siitä on saatavilla tietoa runsaastikin, sillä eri osaamisalueista (esim. sosiaalityö, erityispedagogiikka tai psykologia), on teoria- ja tutkimustietoa löydettävissä. Raportointivaiheessa olen kiinnittänyt huomiota syksyllä 2014 voimaanastuneeseen oppilashuoltolakiin, joka osaltaan kokoaa ja määrittelee oppilashuollon lainsäädännöllistä viitekehystä.

Tässä vaiheessa on perusteltua esitellä tutkimuksen kohteena oleva oppilashuoltoryhmä. Edellä oleva kuvio kuvaa Valkeakosken kaupungin oppilashuoltoryhmän toimintaprosessia. Kuvion olen laatinut havainnollistamaan oppilashuollon kokonaisuutta. Opinnäytteen tapauksessa keskiössä on esikoululainen. Lapsi, joka on sekä osallinen arjessa että erinäisten toimien kohde tarvittaessa. Keskeistä on vasemmassa reunassa kuvattu vastavuoroinen vuorovaikutus (paksut viivat) jokapäiväisessä toiminnassa esiopetushenkilöstön (lastentarhanopettaja toimii ryhmästä vastuuhenkilönä oppilashuoltoryhmään), lapsen ja hänen perheensä välillä. Lapsen päivittäinen kohtaaminen ja havainnointi sekä vuorovaikutus kotien kanssa ovat se tietolähde, jonka perusteella keskustellaan tarvittaessa muiden oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Lastentarhanopettajan päivittäiseen työhön kuuluu pedagoginen vastuu; se, miten toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan kunkin lapsen valmiudet ja osaaminen huomioiden. Lastentarhanopettajien työnkuvaan, yhdessä ryhmän muun henkilöstön kanssa, kuuluu vuorovaikutteisuus myös lasten vanhempien tai huoltajien kanssa. Avainasemassa lapsen asioiden hoitamisessa on näin ollen koko kasvatushenkilöstön välinen vuorovaikutus.



KUVIO 1. Valkeakosken esiopetuksen oppilashuolto toiminnallisena prosessina

Kuvion yläosassa on kuvattu oppilashuoltoryhmän tämänhetkinen kokoonpano Valkeakosken esiopetuksessa. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu sovitusti eri esiopetusyksiköissä ja keskustelee kokonaisuudessaan ryhmän tilanteesta, mahdolliset haasteet mukaan lukien. Kuvio kiteyttää keskeiset rooli-odotukset ja osaamiset kultakin oppilashuoltoryhmän toimintaan osallistuvalla ammattilaisella. Oppilashuoltoryhmän kokoontumisten ulkopuolella esimerkiksi lastentarhanopettaja tai lastentarhanopettaja yhdessä päiväkodinjohtajan kanssa voivat konsultoida yksittäisiä ammattilaisia tarvittaessa.

Oppilashuoltoryhmä voi konsultaatiomielessä keskustella ryhmän tilanteesta ja toimintaan liittyvistä haasteista ilman, että kukaan lapsista tulee yksilöidäksi nimensä kautta. Mikäli oppilashuoltoryhmä käsittelee yksittäisen lapsen asioita, lapsen kotiin on mennyt asiasta tietoa ja huoltajille on tarjottu mahdollisuus osallistua lasta koskevaan keskusteluun. (ks. Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 34.) Mikäli lapsen kokonaistilanne vaatii sellaisia tukitoimenpiteitä, että jokapäiväisessä toiminnassa toteutettavat asiat ovat riittämättömiä, tarvitaan päätöksiä erityisestä opetuksen järjestämisestä. Tällaiset päätökset tekee kasvatus- ja opetustoimenjohtaja. Kuvion alaosassa keskellä on havainnollistettu tämän työnkin kannalta merkityksellinen toimintatapa: kolmiportaisen tuen malli. Mallin avulla on mahdollista rakentaa kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollistavia sekä niitä tukevia järjestelyjä riippuen lasten yksilöllisistä haasteista ja tuen tarpeista. Tällä hetkellä jokainen lapsi kuuluu vähintäänkin yleisen tuen vaikutusalueeseen. Mallia käsittelemme enemmän luvussa 2.2. Lopuksi totean, että kolmiportaisen tuen malli on oppilashuoltoryhmän toiminnallinen työkalu, jotta voidaan pyrkiä mahdollistamaan yksilölliset tarpeet huomioiva oppimispolku.

Näen itse esiopetuksen rajapinnassa suhteessa niin varhaiskasvatukseen kuin kouluunkin. Se on ”valmennusta” tulevaan, oppilaaksi oppimista sekä tiettyjen taitojen ja tietojen opettelua, syventämistä. Ammattilaisperspektiivistä se on monilta osin opettamista leikinomaisesti, mutta koulun edellyttämät osaamistavoitteet huomioiden. Esiopetuksen oppilashuolto on lasten kasvun ja kehityksen tukemista, mahdollistamista, eri ammattilaisten osaamista ja keskinäistä kommunikaatiota hyödyntävin keinoin – yksittäisen lapsen tarpeet ja resurssit huomioiden. Esiopetuksessa on useita oppimiseen liittyviä tavoitteita sekä runsaasti kasvun ja kehittymisen seuraamiseen tarvittavaa osaamista ja ammattitaitoa, työmenetelmiä unohtamatta. Nämä kaikki ovat osaltaan taustoittamassa myös oppilashuoltoryhmän työtä. Seuravassa luvussa tarkastelen oppilashuoltotyön teoreettista viitekehystä ja ensimmäiseksi paneudun opetussuunnitelmiin osoittaakseni sen

tavoitteellisuuden, mikä esiopetuksen toiminnassa on ja toisaalta linkittääkseni sen oppilashuoltoon ja sen näkyvyyteen suunnitelmassa. Keskeinen näkemykseni on, että oppilashuoltoryhmän tulee varmistaa kaikille tasapuoliset mahdollisuudet kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä toimintaympäristön näkökulmasta että kasvatustilaisuuksien osaamisen, mutta olla käytettävissä etenkin silloin kun yksittäisen lapsen mahdollisuudet osallistua suunnitelman mukaiseen toimintaan ei syystä tai toisesta toteudu.

2. OPPILASHUOLLON TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tämän luvun tarkoituksena on luoda tarkastelunäkökulmaa oppilashuoltoon määrittelemällä ensinnäkin, miten oppilashuolto esitellään esiopetussuunnitelmassa ja toiseksi nostamalla esiin keskeisimmän lainkohdat, jotka vaikuttavat oppilashuollon toteuttamiseen. Luvun tarkoituksena on myös nostaa konkreettisesti esille oppilashuollon haasteita 2010-luvulla sekä esitellä ja tutkimuskohteena olevan Valkeakosken Kaupungin käytössä olevaa toimintamallia oppilashuollon viitekehyksessä. Lisäksi taustaorientaationa haluan hahmottaa ihmiskäsitystä toiminnan punaisena lankana.

2.1. OPPILASHUOLLON NÄKYMINEN OPETUS- JA KASVATUSTOIMINTAA OHJAAVISSA SUUNNITELMISSA

Oppilashuollon kehittyminen perustuu historiallisen havaintoon siitä, että koulu ei kykene toteuttamaan kasvatuksellisia-yhteiskunnallisia tavoitteitaan, ellei se huolehdi oppilaiden työkunnosta eli turvaa oppimisen fyysisiä ja materiaalisia edellytyksiä. 2000-luvun koulussa tämä tarkoittaa paitsi riittävää ravintoa, terveydenhoitoa ja kuljetusta, myös huolehtimista työrauhasta ja sen ylläpitämisestä, oppilaiden mielenterveydestä sekä koulumotivaatiosta. Oppilashuolto on kehittynyt kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamisen järjestelmä. Oppilashuolto on yhdessä koulun kanssa järjestelmä, joka pitää huolta oppilaiden psyko-fyysis-sosiaalisista tarpeista sekä opettaa heitä laajemmin yhteiskunnallisten hyvinvointipalveluiden kuluttajiksi ja kehittää heissä hyvinvointivaltiossa tarpeellisia toimintavalmiuksia. (Nivala 2006, 122).

Oppilashuolto on hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä. Se on myös kaikkea sellaista toimintaa, joka lisää em. hyvinvoinnin osa-alueiden edellytyksiä. Oppilashuollon voi kiteyttää tasapainoisen ja terveen kasvun ja kehityksen edistämiseksi sekä oppimisen tukemiseksi. (Esi- ja alkuopetuksen perusteet 2010, 38.) Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain myötä (2014) myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita on täsmennetty ja perusteissa todetaan, että oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa esiopetuksen perustoimintaa. Oppilashuoltotyötä ohjaa lapsen edun ensisijaisuus ja sen tavoitteena on edistää hyvän, kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. (Opetushallituksen julkaisuja 1)

Oppilashuolto on osa esiopetuksen toimintakulttuuria ja sen tehtävä on kehittää hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä sekä vahvistaa yhteisöllistä toimintakulttuuria. Esiopetuksen oppilashuollon tarkoituksena on edistää myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä sekä puuttua tarvittaessa ongelmiin. Oppilashuollon päämääränä on mahdollisimman varhain tunnistaa, ehkäistä lieventää tai poistaa oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia tai muita ongelmia. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö, joka osaltaan suojaa mielenterveyttä ja ehkäisee syrjäytymistä sekä edistää koko esiopetusyhteisön hyvinvointia. (Esi- ja alkuopetuksen perusteet 2010, 38.)

Tarkasteltaessa Valkeakosken kaupungin oppilashuollon järjestämistä, voidaan todeta, että se on ainakin suunnitelmatasolla järjestetty varsin kattavasti. Valtakunnallisella tasolla tarkastelu perustuu jokaisen oikeuteen ja mahdollisuuteen onnistua oppimisessa omista lähtökohdistaan käsin, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä. Oppimisen ja koulunkäynnin, kasvun ja kehityksen tukeminen tarkoittaa sellaisia ratkaisuja, jotka vaikuttavat yhteisöön ja oppimisympäristöön sekä vastaavat erilaisiin yksilöllisiin tarpeisiin. Edelleen opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävä tukea kasvuun ja oppimiseen heti mahdollisten haasteiden ilmetessä. Koulun (ja esiopetuksen) johdolla on vastuu tuen järjestämisestä ja toteuttamiseen liittyvistä ratkaisuista. Oppilaalle ja hänen huoltajilleen tulee antaa tietoa sekä mahdollisuus tulla kuulluksi tuen järjestämistä koskevassa asiassa. Keskeistä on huolehtia tuen jatkuvuudesta siirryttäessä päiväkohtaisesta esiopetukseen ja kouluun sekä edelleen toisen asteen opetukseen. (Valkeakosken Kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv 2013-14 b.)

2.2. OPPILASHUOLLON LAINSÄÄDÄNNÖLLINEN PERUSTA

Oppilashuoltoa säätelevät ja määrittävät useat lait, kuten perusopetuslaki, lastensuojelulaki ja terveydenhuoltolaki. Oppilashuolto kuuluu sekä opetustoimen että sosiaali- ja terveystoimen tehtäviin. Edellä mainitut lait ovat saaneet viime vuosina lisätäsmennyksiä ja laki velvoittaa tätä nykyä eri ammattilaiset entistä tiiviimpään yhteistyöhön. (Laitinen & Hallantie 2011, 14-16.) Vuoden 2007 opetusministeriön laatimassa taustamuistiossa (ks. Laitinen & Hallantie 2011, 12) todetaan, että oppilashuoltotyön painopistettä siirretään korjaavasta ennaltaehkäisevään työhön. Tavoitteena on luoda ennaltaehkäiseviä työskentelymalleja - menetelmiä ja -tapoja esi- ja perusopetukseen. Keskeistä on tukea lasta niissä yhteisöissä, joissa hän jo on (esim. esiopetusryhmä). Toisekseen muistiossa todetaan moniammatillisen ja hallintokuntien, organisaatioiden ja koulutusasteiden rajat ylittävän yhteistyön merkityksellisyys. Yhteistyön rakenteita tulisi edistää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen sekä sosiaali- ja terveystoimen välillä. (Laitinen & Hallantie 2011, 12.)

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä edellä mainittujen osatekijöiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Edelleen Lastensuojelulain (417/2007) 8§:ssä edellytetään, että kunnan tulee lapsille, nuorille ja lapsiperheille suunnattuja palveluja (esim. päivähoido, opetus) järjestäessään ja kehittäessään huolehtia, että palvelut tukevat vanhempia heidän kasvatustehtävässään sekä mahdollistaa lasten, nuorten ja lapsiperheiden tarvitseman erityisen tuen tarpeen selville saamisen. Samaisen lain (417/2007) 9§ toteaa vielä, että esi- ja perusopetuksessa opiskelevien lasten ja nuorten koulunkäynnin tueksi, erilaisten sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien ehkäisemiseksi ja poistamiseksi on kunnan toimesta järjestettävä koulukuraattori- ja -psykologipalveluita. Terveystoimilaki määrittelee kouluterveydenhuollon palveluista perusopetuksen oppilaille (Terveystoimilaki 1326/2010 16§). Lapsella on oikeus saada esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. (Perusopetuslaki 628/1998 25§, 26a §.)

Perusopetuksen lainsäädäntö ei erottele koulupsykologista työtä ja koulusosiaalityötä, vaan viittaa lastensuojelulain säädöksiin. Taustaorientaationa lienee näkemys siitä, että niin koulusosiaalityö kuin koulupsykologin työ tuottavat palveluita, joilla ehkäistään

sosiaalis-psykkisiä vaikeuksia, edistetään myönteistä kasvua tarjoamalla yleistä ja erityistä tukea ja ohjausta. Työssä keskeistä ovat yhteistyö ja moniammatillisuus sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön ja koko kouluyhteisön kehittäminen hyvinvoinnin turvaamisen näkökulmasta. Sosiaalityön henki tulee esiin jo perusopetuslain tasolla, kun tarkastellaan oppivelvollisuutta ja oppilaiden turvallista koulunkäyntiä sekä koulunkäynnin tuen määrittelyä. Lain tarkennuksissa kiinnitetään huomiota oppilaan mahdollisuuden ja oikeuteen oppia sekä näiden mahdollistamisessa tarvittavaan riittävään tukeen heti tuen tarpeen ilmettyä sekä moniammatillista arviota sen toteuttamiseksi. Tuki on määritelty kolmiportaiseksi: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki merkitsee oikeutta laadukkaaseen ja turvalliseen oppimiseen ja kasvuun; tehostettu tuki yksilöllisiä ja suunnitelmallisia toimenpiteitä oppimisen ja kasvun turvaamiseksi. Erityinen tuki koostuu selkeistä ja konkreettisista muutoksista, joita voivat esimerkiksi olla opetuksen järjestäminen pienryhmässä tai lastensuojelulliset toimenpiteet. (Wallin 2011, 95-96.)

2.3. OMA LAKI OPPILASHUOLTOON

Syksyllä 2014 voimaanastuneen oppilas- ja opiskelijahuoltolain pääpaino on sekä yhteisöllisessä että ennaltaehkäisevässä työssä: yhteisöllisyys määritellään toimintakulttuuriksi, joka edistää oppilaiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Ennaltaehkäisevän työn näkökulmasta lain merkitys on edistää edellä lueteltuja yhteisöllisyyden osa-alueita sekä turvata varhainen tuki sitä tarvitsevalle ja turvata myös oppilashuollon palvelujen saatavuus ja laatu. Vastuu oppilashuollon toiminnan kokonaisuudesta on kaikilla niillä henkilöillä, jotka työssään vastaavat jostakin em. osa-alueesta. Lisäksi kyseisten henkilöiden, tässä tapauksessa myös lastentarhanopettajien, tehtävänä on yhteisötasolla edistää sekä oppilaiden että koko esikouluyhteisön hyvinvointia sekä edistää kotien ja esikoulun välistä yhteistyötä. Yksilötason oppilashuolto määritellään sellaisiksi yksilötason palveluiksi, joita tarjoavat esimerkiksi kouluterveydenhuolto sekä koulun psykologi- ja kuraattoripalvelut. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 2-5§.)

Laki on säädetty tasoittamaan maantieteellistä eriarvoisuutta ja jokaisen lapsen subjektiivista oikeutta saada tarvittavia palveluita. Vuonna 2012 tehdyn Esiopetuksen laadun arvioinnin yhteydessä selvitettiin myös esiopetuksessa järjestettävän oppilashuollon

tilaa. Tulosten perusteella osassa kunnista oli puutteita oppilashuollon järjestämisessä eivätkä oppimisen tuen rakenteet olleet riittävän suunnitelmallisia. Erityisesti päiväko-deissa toteutetun esiopetuksen oppilashuolto on vieras asia; moniammatillista työtä tehtiin lähinnä yksittäisen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. Hallituksen esityksessä uudeksi oppilashuoltolaiksi todetaan, että keskeisiä ongelmia tällä hetkellä ovat palveluiden riittämättömyys sekä alueellinen epätasa-arvo, jolloin tuen saamisen epäsuhta johtaa myös koulutukselliseen epätasa-arvoon. Esiopetuksen näkökulmasta oppilashuoltotoiminta ei ole jäsentynyttä ja suunnitelmallista. Vaikka esiopetuksessa tehdään laaja-alaista yhteistyötä, sitä ei mielletty oppilashuoltotyöksi. Nykyiset lait takaavat jokaiselle oppilaalle jo nyt subjektiivisen oikeuden oppilashuollon palveluihin, mutta kuten edellä on jo todettu, niiden saatavuudessa on alueellisesti huomattavia eroja. Tämä johtuu kuntien prioriteeteista ohjata taloudellisia resursseja kyseisiin palveluihin. Uuden oppilashuoltolain tavoite on selkeyttää säädösten hallittavuutta ja toimivuutta oppilaiden ja opiskelijoiden parhaaksi. Keskeinen tavoite on oppilashuoltotyön painopisteen siirtäminen korjaavasta ennaltaehkäisevään sekä yksilökeskeisestä yhteisöllisempään työhön. Tavoitteena on parantaa koko oppilaitosyhteisön (esiopetusyhteisön) hyvinvointia sekä vahvistaa oppilashuollon suunnitelmallisuutta ja toteuttamista niin toiminnallisena kokonaisuutena kuin monialaisena yhteistyönä. Uuden lain myötä toiminnot yhtenäistyivät ja vähentäisivät alueellisia eroja, laki mahdollistaisi myös oppilashuollollisen jatkumon esiopetuksesta perus- ja toisen asteen opetukseen. Laki säätäisi myös kunnan velvollisuudesta kirjata lastensuojelulain 12§:ssä mainittuun lasten- ja nuorten hyvinvointisuunnitelmaan oppilashuollon tavoitteet, arvion toiminnan kokonaistarpeesta sekä käytettävissä olevista palveluista ja toimet, joilla vahvistetaan yhteisöllistä opiskelijahuoltoa. (HE 67/2013, 23-24, 32-33.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki määrittelee erikseen myös oppilaitoskohtaisesta opiskeluhoitoryhmästä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 14§). Ryhmällä tarkoitetaan sellaista ammattialaisten muodostamaa ryhmää, jonka tarkoituksena on vastata (esi)koulun yleisestä opiskelijahuollon suunnittelusta, ohjauksesta, kehittämisestä ja arvioinnista. Ryhmän on tarkoitus olla monialainen, mutta lainsäädännössä määritellään vain ryhmää johtava henkilö (koulutuksen järjestäjän nimeämä henkilö), joka tässä tapauksessa on päiväkodinjohtaja. Ryhmä voi tarvittaessa kuulla myös muita asiantuntijoita. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 14§.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosasiakirjassa (Opetushallituksen säädökset 1) tarkennetaan oppi-

lashuoltoryhmiä todeten, että opetuksen järjestäjän tulee nimetä oppilashuollon ohjausryhmä sekä yksikkökohtaiset oppilashuoltoryhmät. Lisäksi yksittäistä lasta koskevia asioita voidaan käsitellä erikseen kootussa asiantuntijaryhmässä. Yksikkökohtaisen oppilashuoltoryhmän tulee vastata yksikön oppilashuollon suunnittelusta, toteutuksesta, kehittämisestä ja arvioinnista. Keskeiseksi asiaksi nousee vuorovaikutus eri toimijoiden välillä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja eri alojen osaajista lapsen huoltajiin. (Opetushallituksen säädökset 1.)

Koulun rooli yhteiskuntaan valmentavana, siihen sopeuttajana sekä toimintavalmiuksia tuottavana instituutiona kyseenalaistuu maailman nopean muutoksen seurauksena. Maailma monimutkaistuu eikä osata ennustaa mahdollisia kouluvuosien jälkeisiä nuorten elämän toimintaympäristöjä. koulu ei voi valmentaa yhteen ajattelutapaan, toimintaympäristöön ja -kulttuuriin, vaan sen on annettava valmiuksia hajanaisten ympäristöjen välillä liikkumiseen, valintojen tekemiseen, omien elämänprojektien rakentamiseen. (Nivala 2006, 114-115.) Nivala toteaaakin, että koulu on jo joutunut muuttamaan toimintatapojaan enemmän vuorovaikutukselliseen ja neuvottelevaan suuntaan. Kouluympäristössä oleellista on ilmapiirin luominen ja muokkaaminen; tunneilmasto vaikuttaa myös tiedolliseen oppimiseen. Parhaimmillaan hyvä tunneilmasto vaikuttaa vahvistavasti yhteisöllisyyteen. (Nivala 2006, 116.)

2.4. OPPILASHUOLLON MONINAISUUS

Oppilashuolto on käsitteenä erittäin kattava. Ensinnäkin oppilashuoltotyöstä vastaavat käytännössä kaikki ammattilaiset, jotka jollakin tavalla vaikuttavat sekä yksittäisten erikoululaisten että laajemmin koko esikoulu- ja kouluyhteisön toimintaan. (ks. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 4§.) Oppilashuolto on myös yhteistyötä esiopetuksen ja kodin välillä. (ks. Lastensuojelulaki 2007, 8-9§; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 4§ ja 8§) Näin ollen oppilashuollon yksi painopiste on yhteisöllisessä toiminnassa, yhteisvastuullisuudessa, johon Esiopetussuunnitelman perusteet (2010, 38) kiinnittää huomiota määritellessään oppilashuoltotyötä käytännön tasolla. Yhteisöllisyys tarkoittaa sekä lapsen että vanhemman osallisuuden lisäämistä osana esiopetusyhteisöä. Esiopetussuunnitelman perusteissa todetaan, että kodeilla on ensisijainen kasvatusvastuu, jota esiopetus tukee, ja vanhemmilla asiantuntemus omasta lapsestaan. Koska lapsi elää, kasvaa ja kehittyy erilaisissa toimintaympäristöissä (koti ja esikoulu), kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen varmistamiseksi tarvitaan yhteistyötä. Yhteistyötä

kutsutaan kumppanuudeksi, jonka tavoitteena on mahdollistaa vanhemmille keino osallistua ja vaikuttaa kasvatustyön tavoitteiden asetteluun, suunnitteluun ja arviointiin. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lapselle tehtävän henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laadintaa. Henkilökohtaisella oppimissuunnitelmalla tarkoitetaan sellaista pedagogista asiakirjaa, joka turvaa lapselle hyvät kasvun ja oppimisen edellytykset että lisää opettajan tietoisuutta lapsesta ja helpottaa kasvatus- ja opetustyön suunnittelua. Suunnitelman laadinnassa myös vanhempi saa tietoa lapsestaan. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 26, 32-33, 38.) Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan myös monialaisen yhteistyön suunnittelua, kehittämistä ja arviointia yhteistyössä eri toimijoiden, kuten varhaiskasvatus, neuvola ja muut kuntatason viranomaiset, jotka työskentelevät lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Lasten ja huoltajien osallisuus sekä heidän kuulluksi tuleminen katsotaan yhteisöllisyyttä vahvistavaksi ja yhteenkuuluvuutta, huolenpitoa sekä avointa vuorovaikutusta edistäväksi toiminnaksi. Erilaisten osallisuutta lisäävien tai mahdollistavien toimien katsotaan osaltaan edistävän ongelmien ennaltaehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista sekä riittävän varhaisen tuen tarjoamista. Turvallisuuden näkökulmasta esiopetusyhteisössä tulee olla suunnitelma lasten suojelemiseksi kiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä. Myös koko esiopetusympäristön terveellisyydestä ja turvallisuudesta tulee huolehtia. (Opetushallituksen säädökset 1.) Yhteisöllisyyttä edistävät siis ne olosuhteet, jossa lapsi kokee olonsa turvalliseksi psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa sellaisia toimenpiteitä, jossa lapsella on mahdollisuuksia kohdata vertaisiaan ja olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa, tunnetta ja kokemuksia omasta ainutlaatuisuudestaan (minä kelpaan juuri sellaisena kuin olen), positiivista ja rakentavaa palautetta, onnistumisia, sekä kunnioitusta ja mahdollisuuksia itsensä toteuttamiselle (mielipiteen ilmaisu, toimintaan osallistuminen). Yhteisöllisyyttä ovat myös kaikki ne toimenpiteet, jotka varmistavat toiminnan jatkuvuutta tai turvallisuutta, tilojen fyysiset puitteet, toiminnan edellyttämän välineistön saatavuus ja tarkoituksenmukaisuus, yhtä lailla myös pihan hiekoitus ja valaistus talvisissa olosuhteissa. Kaiken tämän oivaltaminen osaksi oppilashuollon kokonaisuutta edistää kuuluisaa me-henkeä: one for all and all for one.

Yksi oppilashuollon selkeä tavoite on ennaltaehkäisevässä työssä. Kuten edellä olevassa luvussa 2.1. totesin, lainsäädännöllisellä tasolla on entistä enemmän kiinnitetty huomiota erilaisten ongelmien ennaltaehkäisyyn tai varhaiseen puuttumiseen. Kristiina Laitinen & Merja Hallantie (2011) viittaavat julkaisussaan Huomisen hyvinvointia – kehys

oppilashuollon kehittämiseksi Opetusministeriön taustamuistioon (2007), että oppilashuoltoon on edelleen tavoitteena luoda sellaisia ennaltaehkäiseviä toimintatapoja, -malleja ja rakenteita, jotka yksilöihin kohdistuvan oppilashuollon sijaan kiinnittäisivät huomiota niihin erilaisiin ryhmiin, luokkiin tai yhteisöihin, joiden jäsenenä yksilöt ovat. Esiopetuksen ja koulun ennaltaehkäisevänä toimintatapana tulee kehittää varhaista puuttumista ja tuen oikea-aikaista kohdentamista. Työyhteisötasolla tulee kiinnittää huomiota toimintakulttuurin myönteiseen vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuisten keskuudessa. (Laitinen & Hallantie 2011, 12.) Uusi Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2014, 3§) painottaa myös, että oppilashuoltoa tulee toteuttaa ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä, koko yhteisöä tukevana toimintana. Edelleen lain henkeen kuuluvat kaikki sellaiset toimet, jotka edistävät tai tukevat lapsen hyvää kasvua, kehitystä ja oppimista. Kyse on sellaisesta toimintakulttuurista, jolla on myönteinen vaikutus hyvinvoinnin osaluoksiin, kuten esimerkiksi terveyteen, sosiaaliseen vastuullisuuteen, vuorovaikutukseen tai osallisuuteen. Sen tavoitteena on ehkäistä ongelmien syntyä tai vähintäänkin turvata riittävä tuki tarvittaessa. Psykologi- ja kuraattoripalveluilla tarkoitetaan sellaista tukea tai ohjausta koulunkäyntiin, joka edistää yhteisön hyvinvointia ja vuorovaikutusta kodin ja (esi)koulun välillä sekä tukee oppimista, hyvinvointia ja psyko-sosiaalisia valmiuksia. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 2-4§, 7§.) Esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on luoda terve ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö, suojata mielenterveyttä, ehkäistä syrjäytymistä ja edistää koko esiopetusyhteisön hyvinvointia. (Esiopetus suunnitelman perusteet 2010, 38). Tiivistäen voi siis todeta, että kaikki sellaiset toimet, jotka jollakin tavalla joko tukevat tai edistävät, niitä tavoitteita, joita hyvä kasvu, kehitys ja oppiminen edellyttävät, ovat ennaltaehkäisevää toimintaa. Toisaalta myös ne toimet, joilla pyritään puuttumaan epäkohtiin, osataan tunnistaa ja reagoida riittävän varhain, ovat ennaltaehkäiseviä, jotta tilanne ei muutu entistä haastavammaksi. Mielenkiintoiseksi tämän pohdinnan tekee se, mikä on oppilashuoltoryhmän rooli tässä kokonaisuudessa.

Kuten jo edellä on todettu oppilas- ja opiskelijahuoltolaki painottaa yhteisöllisyyttä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 3-4§). Huomiota kiinnitetään tai ainakin tulee kiinnittää erityisesti vuorovaikutukseen; sen mahdollisuuteen ja laatuun. Myönteisyyden kokemukset vuorovaikutustilanteissa vahvistavat yhteenkuuluvuutta ja osallisuuden tunnetta. Vuorovaikutus tarkoittaa ennen kaikkea mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa (vrt. Esiopetus suunnitelman perusteet 2010, 38). Yhteisöllisyys on toimintakulttuuria,

joka ymmärtää yksilöiden mahdollisuudet olla mukana yhdessä, yhtäaikaisesti, mutta kuitenkin jokaisen yksilöllisten resurssien rajoissa. Haaste on melkoinen yhtälössä, jossa pyritään samanaikaisesti tuottamaan palvelut taloudellisesti tehokkaalla tavalla. Yhteisöllisyys on voimavara, joka kysyy samalla ihmistä ja ihmisyyttä. Yhteisöllisyyden toteuttaminen ammattitaitoisen, osaavan ja motivoituneen henkilökunnan kanssa nostaa edelleen kysymyksen oppilashuoltoryhmän roolista yhteisöllisyyden osatekijänä, mahdollistajana.

2.5. KOLMIPORTAISEN TUEN MALLI

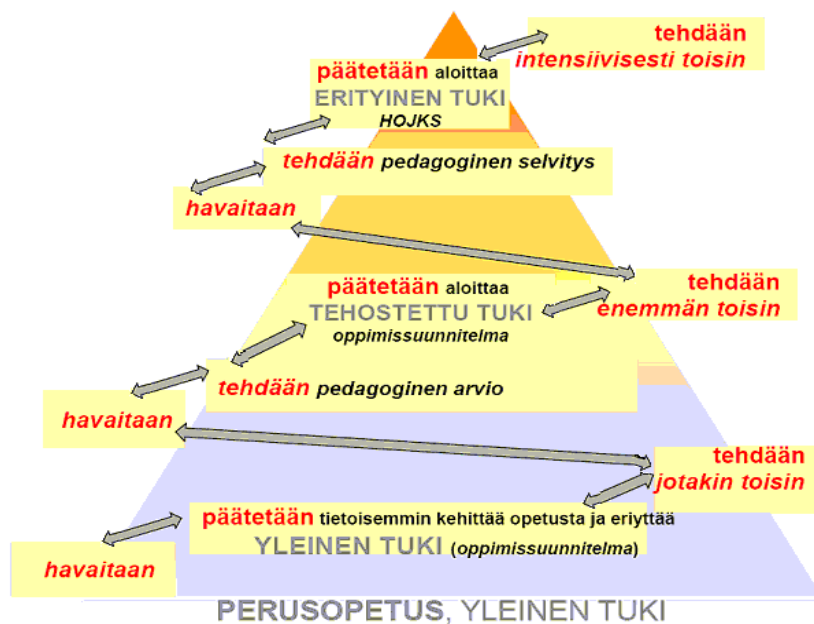
Tässä luvussa esittelen Kolmiportaisen tuen mallin, joka on toimintatapa ja työmuoto Valkeakosken kaupungin kasvatus- ja opetuspalveluissa. Aluksi tuon esille hanketyön kautta saatua tietoa aiheesta ja jäljempänä konkreettisemmin, miten asiaa toteutetaan tutkimuskohteena olevan Valkeakosken kaupungin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

2.5.1. KOLMIPORTAINEN TUKI-MALLIN ESITTELY

Oppilashuollon taustalla on ajatus pedagogisesta inklusioajattelusta. Tällä tarkoitetaan erityisopetusta tarvitsevien lasten sulauttamista yhdenvertaisina osaksi tavanomaista luokassa tapahtuvaa kouluopetusta.(ks. Oja 2012). Myös perusopetuslaki (1998, 30§) vetoaa yhdenvertaisuuteen:

”Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.” Inklusion ajatukseen kuuluu toteuttaa opetusta lähikoulussa ja taata oikeus oppimiseen ja osallisuuteen erityisyydestä riippumatta. Tämän toteuttamiseksi on kehitetty Kolmiportaisen tuen malli, jonka tarkoituksena ja tavoitteena on kohdentaa tarkoituksenmukaista tukea erilaisiin kasvun, kehityksen ja oppimisen alueilla ilmeneviin tarpeisiin.

Jäljempänä tarkastelen enemmän oppilashuollon lainsäädäntöön perustuvia lähtökohtia ja niihin nojautuvia opetussuunnitelmia, mutta totean Sirpa Ojaa (2012, 45) lainaten, että esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaisesti ennakoinnin ja varhaisen tuen tulee näkyä jokaisen työyhteisössä työskentelevän aikuisen työssä monin eri tavoin. Valtakunnallisesti toteutetun kehittämishankkeen (KELPO) aikana on muotoutunut oma ja erityinen osa-alueensa joustavan esi- ja alkuopetuksen tai esi- ja alkuopetuksen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kehittämistyössä. Pilottihankkeiden ja muotoutuneiden käytänteiden tarkoituksena on ollut tarjota yksilöllistä tukena esi- ja alkuopetuksen aikana niin paljon laadullisesti, määrällisesti ja ajallisesti, että oppilaalla on saanut mahdollisimman yksilöllisen, turvallisen ja myönteisen alun koulupolulle inklusiivisessa ympäristössä. (Oja 2012, 45-46.)



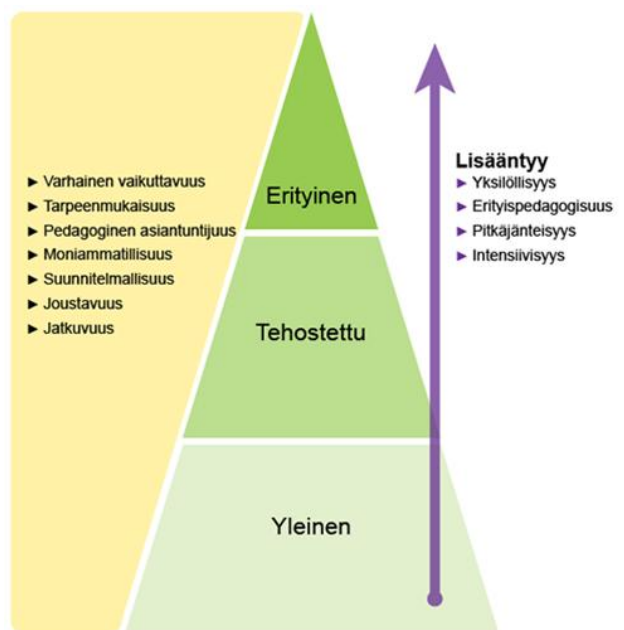
Kuvio 2. Kolmiportainen tuki (peda.net-www-sivut)

Kolmiportaisen tuen malli on kehitetty esi-, perus- ja lisäopetukseen. Yleinen tuki on kaikille oppilaille kuuluvaa tilapäistä tukea, jota tulee tarjota heti kun tuen tarve ilmenee. Tehostetun tuen tarve merkitsee oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemisen tai laajenemisen ehkäisemistä. Tällöin olennaista on interventioiden riittävän aikainen aloittaminen. Tehostettua tukea käytetään silloin, kun oppilas tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti ja tuen tarve on jatkuva. Erityistä tukea tarjotaan oppilaalle, joka ei voi saada riittävää tukea muilla tavoin tai hänen tilansa vaatii muita mukauttamistoimenpiteitä, esimerkiksi oppiaineiden yksilöllistämistä. Kuviossa esiintyvät *havaitaan*-elementit ovat tärkeitä, sillä niillä viitataan jatkuvaan pedagogiseen arviointiin. Pedagogisen arvioinnin kautta seurataan oppilaan edistymistä ja tuen tarpeessa tapahtuvia muutoksia säännöllisesti. Kolmiportaisen tuen mallin on tarkoitus olla kokonaisuudessaan läpäisevä. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaan tulee voida siirtyä joustavasti tasolta toiselle tuen tarpeiden muuttuessa esi-, perus- tai lisäopetuksen aikana. Tuen suunnittelun lähtökohdانا on oppilas ja hänen yksilöllisyytensä – kaikkien käytettävissä olevien tukimuotojen paletista jokaiselle oppilaalle kohdennetaan yksilöllisesti räätälöity tukikokonaisuus. Opettajan näkökulmasta korostuu sensitiivisyys; oppilastuntemus ja oppijälähtöisyys. (Oja 2011, 46-48.)

Pedanet-kouluverkon [www](http://www.peda.net)-sivuilla tiivistetään osuvasti kolmiportaisen tuen tavoitteita ja tarkoituksia. Ensinnäkin Erityisopetuksen strategian (2007) ja perusopetuksen laadun kehittämistoiminnan (2008-) myötä on uudistettu oppilaille annettavia tukitoimia. Kokonaisuudessaan tuen painopistettä on siirretty varhaiseen ja ennaltaehkäisevään tukeen. Varhaisen puuttumisen näkökulmasta, asioihin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhain eikä kyse ole vain varhaiskasvatuksessa, esi- tai alkuopetuksessa tehdyistä interventioista, vaan puuttumista läpi koulupolun sellaisiin asioihin, jotka aiheuttavat oppimiselle esteitä. Seuraavaksi esiteltävä kolmiportaisen tuen malli sekä varhaisen puuttumisen käytänteet on pitänyt ottaa kunnissa käyttöön vuoden 2011 aikana tehtyjen laki- ja opetussuunnitelmamuutosten myötä. (Kolmiportainen tuki –peda.net-[www](http://www.peda.net)-sivut)

2.5.2. KOLMIPORTAISUUS VALKEAKOSKELLA

Valkeakosken Kaupungin varhaiskasvatuspalveluissa tuen kolmiportaisuus nähdään seuraavasti:



Kuvio 3. Tuen kolmiportaisuus Valkeakoskella (Haavisto& Nieminen 8.5.2014)

Jokainen lapsi kuuluu vähintään yleisen tuen vaikutuspiiriin. Yleisen tuen lähtökohtana on ajatus, että päivähoidon arki on itsessään kuntouttavaa. Toiminta määritellään laadukkaaksi, pedagogiseksi perustoiminnaksi, jossa toimintaa ja oppimisympäristöä muokataan lapsen tarpeita vastaavaksi. (Haavisto& Nieminen 8.5.2014, ks. Opetushallituksen julkaisu). Tällä tarkoitetaan niitä jokapäiväisiä toimintatapoja tai -menetelmiä, joiden avulla on mahdollisuus tarjota lapselle virikkeellinen ja kehittävä kasvuympäristö. Konkreettisia toimintoja ovat esimerkiksi tarkoituksenmukaiset ja turvalliset leikki- ja työvälineet, monipuolinen ohjattu toiminta, pienryhmätoiminta sekä lapsen kohtaaminen ja oppimisen mahdollistaminen ikä ja kehitystaso huomioiden. Yleistä tukea on myös kokonaisvaltainen näkemys lapsen hoitopäivästä; terveellinen ravinto, säännöllinen rytmi, mahdollisuus lepoon, sopiva ohjatun toiminnan ja vapaan leikin/ toiminnan välinen suhde.

Tehostettu tuki tarkoittaa lapsen havainnoinnin lisääntymistä ja tehostettujen tukitoimien käyttöönottoa - se voi tarkoittaa myös useita samanaikaisia tukitoimia. Keskeistä on tuen säännöllisyys. Tehostettuun tukeen kuuluvat myös muutokset toimintaympäristöissä sekä käytettävissä menetelmissä ja välineissä. Erityinen tuki on käytössä tilanteissa, joissa kiinnitetään huomiota lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Tavoitteena on tukea erityisesti lapsen itsetuntoa ja oppimismotivaatiota. Erityisen tuen perustana on kaikki edellä mainitut tukimuodot ja niiden hyödyntäminen. Lisäksi toiminnan keskiössä on erityypedagoginen osaaminen ja moniammatillinen yhteistyö. (Haavisto& Nieminen 8.5.2014.)

Erilaisia tukimuotoja on useita ja niitä voidaan jaotella esimerkiksi rakenteellisiksi ja sisällöllisiksi tukimuodoiksi. Tehostetun tuen piirissä rakenteellisiksi tukimuodoiksi katsotaan esimerkiksi ryhmäkoon pienentäminen tietyin perustein, kuten monikulttuurisuus ja kielenkehitys, lapsen selkeä tarve yksilöllisempään tukeen ja ohjaukseen tai jatkuva tarve tukeen ja ohjaukseen, lapsen tarve tukeen ja ohjaukseen pitkäaikaissairautensa vuoksi sekä kuntouttava päivähoitopaikka (lastensuojelullinen tukitoimenpide). Erityisen tuen rakenteellisia toimintoja käytetään kun lapsella on jatkuva tarve tukeen ja ohjaukseen eri tilanteissa ja hänellä on kuntoutussuunnitelma sekä tilanteissa, jolloin lapsella on erikoissairaanhoidon lausunto. Lapselle määritetään nk. resurssikerroin edellä kuvattujen tuen ja ohjauksen tarpeen määrittelyn perusteella. Kerroin suhteuttaa lapsen tuen tarvetta ja vaikuttaa lapsiryhmän kokoon pienentävästi (esim. lapsen tarve erityiseen tukeen, kerroin 2,8 tarkoittaa käytännössä, että lapsi on 2,8 lapsen ”paikalla”). Lasten tuentarpeet ja suhdeluku vaikuttavat myös ryhmän henkilöstömitoitukseen. (Haavisto& Nieminen 8.5.2014. ks. myös Valkeakosken Kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv 2013-14 a.)

Joitakin esimerkkejä sisällöllisistä tukimuodoista kuvasin havainnollistaakseni yleistä tukea. Sisällöllisiä tukimuotoja ovat myös henkilöstön riittävä osaaminen ja kehityksen tuntemus, keskustelut ja sopimukset vanhempien kanssa (esiopetussuunnitelma), päivästrukturi, päivittäisten toimintojen eriyttäminen, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen, perustoimintojen harjaannuttaminen eli kehityksen osa-alueiden vahvistaminen, leikin tukeminen sekä yhteistyö lastenneuvolan kanssa ja moniammatillinen yhteistyö. (Haavisto& Nieminen 8.5.2014).

Aila Wallin (2011) tarkastelee kolmiportaista tukea koulusosiaalityön näkökulmasta. Hän määrittelee kasvun edistämistä, huolen havaitsemista ja varhaista tukea toteamalla, että ennakoivan lastensuojelun perusidea on luoda ja kehittää kaikkien saatavilla olevia, hyvinvointia tukevia palveluja, ennakoivan työn polkuja tai vyöhykkeitä. Edellä mainittujen toimenpiteiden tavoitteena on edistää tietyssä elämäntilanteessa olevien selviytymistä siten, että varsinaista lastensuojelun asiakkuutta ei synny. Käytännön tasolla ennakoivan työn polku käsittää sekä varhaista tukea että kuntouttavaa työtä. Wallinin mukaan sosiaalityöntekijän ammattitaitoa tulisi koulussa hyödyntää ennakoivan työn vyöhykkeiden ja polkujen arvioinnissa. Sosiaalityöntekijän kysymykset sekä itselleen työntekijänä että yhteisöltä ja asiakkailta kysytyt kysymykset edesauttavat määrittelemään edellä kuvattuja polkuja kasvun edistämisen ja varhaisen tuen näkökulmasta. Tässä näkökulmassa painottuu ammattilaisen ja asiakkaan välinen vuorovaikutus, yhtäältä myös vuorovaikutus sidosryhmien kanssa (esim. opettajat). (Wallin 2011, 101-102.)

Edellä käsitellyn kolmiportaisen tuen mallin voi liittää tukevasti sekä opetussuunnitelmiin että lainsäädäntöön, kummastakin löytyy perusteet mallin toteutukselle. Liisa Heinämäki (1997) työryhmineen muistuttaa, että kuvatus kaltaisessa työskentelyssä on merkityksellistä lapsen kehityksen tuntemista sekä yleisellä että yksilötasolla. Tieto oppilaan aikaisemmista oppimistilanteista ja –kokemuksista sekä taustasta tai mielenkiinnon kohteista ovat merkityksellistä tietoa, johon tämänhetkistä havaintotietoa voi suhteuttaa. (Heinämäki 2007, 13.) Lasta tulee siis tarkastella kokonaisuutena. Seuraavassa kappaleessa tarkastelenkin esiopetuksen taustalla vaikuttavia käsityksiä ihmisestä.

2.6. ESIOPETUS JA NÄKEMYS IHMISESTÄ

Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Tämä toteutuu ohjaamalla lasta vastuulliseen toimintaan, yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen ja toisten ihmisten arvostamiseen. Lisäksi esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisolosuhteita. Esiopetuksessa tulee myös huomioida niin varhaiskasvatukselliset kuin perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Edellä kuvatut esiopetukselle asetetut tavoitteet on asetettu valtakunnallisesti, joista Valkeakosken kaupunki on muokannut kuntakohtaisen sisällön täsmentämällä esiopetuksen keskeiseksi tehtäväksi edellä mainittujen lisäksi elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisen. Toiminnan ydin on kiteytetty viiteen keskeiseen arvoon: turvallisuuteen, tasa-arvoon, luottamukseen, luot-

tamukseen ja iloon. ”Hyvillä mielin yksin ja yhdessä” on esiopetuksen toiminnallinen painopiste, jonka tavoitteena on tukea lapsen itsetunnon, minäkuvan ja sosiaalisten taitojen kehittymistä myönteisellä tavalla. (Valkeakosken Kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv 2013-14 a.)

Opetussuunnitelmassa on havaittavissa käsitys lapsesta (yksilöstä) kokonaisvaltaisena; psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Holistisen ihmiskäsityksen kautta yksittäinen esioppilas tuleekin nähdä eri perspektiiveistä ymmärtäen hänen kokemuksiaan ja tunteitaan ja pyrkiä suhteuttamaan hänen mahdollisuuksiensa tarkastelemalla niitä ympäristöjä (siis maailmaa), jossa hän elää ja toisaalta havaitsemalla hänen tapojaan antaa asioille merkityksiä, kokea ja tuntea. Samansuuntainen näkemys nousee esiin myös 1.8.2014 voimaan astuneessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa, joka huomioi kokonaisvaltaisesti hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin merkitystä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 3§).

Lauri Rauhala lähestyy ihmisyyden kolmiulotteisuutta tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden näkökulmista. Ihminen todellistuu näiden ulottuvuuksien kautta. Tajunnallisuuden Rauhala määrittelee inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Rauhala jäsentää tajunnallisuutta edelleen kuvaamalla mieltä, joka antaa merkityksiä; sen avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme ja uskomme eri ilmiöitä ja asioita sellaisiksi kuin ne kulloinkin ovat. Elämys on tajunnan tila ja aina suhteessa mieleen. Rauhala viittaa käsitteisiin psyykkinen ja henkinen toteamalla, että käsitteillä viitataan ihmisen olemassaoloon kokevana yksilönä. (Rauhala 2005, 32-35.) Ihmisen keho puolestaan on järjestelmä, jossa sen kaikki osat vaikuttavat toisiinsa. Tämä on orgaanista olemassaoloa, jossa eri elimet erilaisine toimintoineen vaikuttavat toisiinsa. Joskin tajunta antaa tulkintoja esimerkiksi elintoimintojen symboliikasta ja tulkinnat taas ovat riippuvaisia siitä teoriasta tai elämänskatsomuksesta, joka tulkitsijalla on. Kehollisuus ei siis ilmene merkityksien tai käsitteellisten vaikutteiden muodossa, vaan hyvinkin konkreettisesti. (Rauhala 2005, 38-39.) . Situaatio Rauhala määrittelee elämäntilanteeksi ja osaksi maailma, johon yksilö joutuu suhteeseen. Situaatioon vaikuttaa esimerkiksi yhteiskunnalliset olot, maantieteellisen ja ilmastolliset olosuhteet, kulttuuri ,tavat ja tottumukset sekä arvot ja normit. Joka tapauksessa situaatio on tilanteena aina ainutkertainen Situationaalisuus ihmisen olemassaolon perusmuotona tarkoittaa siis ihmisen kietoutuneisuutta maailman omien situaatioidensa kautta. (Rauhala 2005, 32-34.) Kulttuuri sen sijaan on yksi todellisuuden rakenne, johon yksilö on suhteessa. Tästä seuraa, että pelk-

kä olemassa olo mahdollistaa ihmiselle osallisuuden kulttuuriin. (Rauhala 2012. 40-41.) Kulttuurin voi määritellä yksilöiden välisiksi suhteiksi sekä niitä määritteleviksi merkitysjärjestelmiksi. Lisäksi kulttuuri koostuu suhteista asioihin ja ilmiöihin. Kulttuuri tulee nähdä prosessimaisena, muuttavana ihmisyksilöiden osuutta tähdentävänä. (Rauhala 2012, 17-18, 34.)

Suotuisien kasvu-, kehitys- ja oppimisolosuhteiden mahdollistaminen esimerkiksi sisältää ihmisyyden eri ulottuvuuksia, kun sitä tarkastellaan esimerkiksi itsetunnon, minäkuvan ja sosiaalisten taitojen vahvistamisen kautta tai yhteisten sääntöjen noudattamisena. Tarkastelu osoittaa ihmisyyden monimutkaisuuden, koska minäkuvan koen liittyvän niin psyykkiseen, fyysiseen kuin sosiaaliseenkin ulottuvuuteen. Tähän liittyy olennaisesti yksilön, tässä tapauksessa lapsen, kokemus omasta itsestään fyysisenä olentona (esim. terveys, ulkonäkö tai liikunnallinen osaaminen) sekä sosiaalisena olentona (esim. roolit erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ystävä- ja toverisuhteet). Kokemuksella viitataan tajunnallisuuteen ja siihen ymmärrykseen, joka lapselle syntyy itsestään suhteessa toisiin ja ympäröivään maailmaan. Muistutan vielä, että ympäröivää maailmaa määrittää erilaiset säännöt ja määräykset (lait), jotka ovat yhteydessä siihen kulttuuriin, jossa eletään –sen arvoihin ja ihanteisiin. Näin ollen esiopetuksen tavoitteet ovat varsin korkeat, sillä sen tulisi tukea, edistää ja vahvistaa kaikkea edellä mainittua. Vieläpä mahdollisimman myönteisellä ja rakentavalla tavalla.

Jäljempänä luvussa 2.8.2 tarkastelen sosiaalipedagogista viitekehystä koulumaailmassa tehtävässä sosiaalityössä. Tässä vaiheessa haluan kuitenkin nostaa esiin sosiaalipedagogisesta lähestymistavasta haasteen, jonka pedagoginen ja oppimiseen painottuva koulu- maailma on jossain suhteessa oivaltanut, mutta kokonaisvaltainen oivaltaminen etsii vielä muotoaan. Sosiaalipedagogiikka nimittäin haastaa koulut oppilaitoksina ja opetus- suunnitelmat: kasvatustyö koulussa valmistaa nuorta elämään, nimenomaan omana persoonana ja yhteisön jäsenenä elämiseen. Kasvatus tulisi ymmärtää tällöin laajemmin kun koulun seinien sisällä tapahtuvana opetuksena, jolloin kasvatukseen kuuluu myös oppilaan arkipäiväiset kasvuympäristöt. (Kurki 2006, 94.) Samaan tematiikkaan liittyen Elna Nivala (2006) toteaa, että tutkimusten valossa koulu näyttää irtaantuneen nuorten kokemusmaailmasta, nuorten elämä on koulun ulkopuolella, opetuksen tavoittamattomissa, ja koulu subjektiivisesti merkityksetön. Koulu näyttää kasvattavan nuoria epävirallisilla toiminnoillaan; tarjoamalla ympäristön sosiaaliin kohtaamisiin, nuorten keskinäiseen ajatustenvaihtoon ja muiden ihmisten havainnointiin. Näin ollen koulu, miksei

siis esiopetusympäristökin, tulisi huomioida toiminnallis-kulttuurisena kokonaisuutena. Tällä voi tarkoittaa sitä toimintaympäristöä jota ovat muutkin kuin oppitunnit ja opetus sekä toimintakulttuuria, johon vaikuttavat opettajien lisäksi muutkin aikuiset, esimerkiksi koulukuraattori. (Nivala 2006, 102.) Nivala jatkaakin vielä, että koulu ei voi valmentaa yhteen ajattelutapaan, toimintaympäristöön ja -kulttuuriin, vaan sen on annettava valmiuksia hajanaisten ympäristöjen välillä liikkumiseen, valintojen tekemiseen, omien elämänprojektien rakentamiseen. Nivala toteaaakin, että koulu on jo joutunut muuttamaan toimintatapojaan enemmän vuorovaikutukselliseen ja neuvottelevaan suuntaan. Kouluympäristössä oleellista on ilmapiirin luominen ja muokkaaminen; tunneilmasto vaikuttaa myös tiedolliseen oppimiseen. Parhaimmillaan hyvä tunneilmasto vaikuttaa vahvistavasti yhteisöllisyyteen. (Nivala 2006, 114-116.)

Sosiaalipedagogiikan keskeisimpiä teemoja: dialogisuus ja yhteisöllisyys. Esitetyt esimerkit (ja haasteet) kohdentuivat koulumaailmaan, mutta niitä voi mielestäni perustellusti tarkastella myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Etenkin esiopetus, kuten olen jo edellä todennut, valmistaa tai ”valmentaa” lasta omalle koulupolulle, jolloin hän omaksuu erilaisia toiminnallisia malleja sen perusteella, miten niitä on käytetty esiopetuksen yhteydessä. Yhteisöllisyyden kontekstiin kuuluu merkityksellisenä myös ymmärrys lapsen erilaisista kasvuympäristöistä. Tämä näkökulma on jo esiopetuksen viitekehyksessä oivallettu (vrt. Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 38), sillä toiminnassa pyritään osallistumisen mahdollistamiseen ja kokemuksellisuuteen. Yhteisöllisyys on myös uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain tavoite (ks. oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 3§-4§). Dialogisuuteen tähdätään esikoululaisten vertaisvuorovaikutuksella sekä sosiaalisella kanssakäymisenä aikuisten kanssa. Yhteisöllisyys vuorovaikutuksen ja yhteistyön näkökulmista korostuvat myös esiopetuksen ja kotien välisessä yhteistyöpyrkimyksessä, joka samalla nostaa tavoitteen erilaisten kasvuympäristöjen ymmärtämiselle. (vrt. Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 10, 33.)

2.7. KASVATUKSEN SUUNNITELMALLISUUS JA OPPILASHUOLLON KONTEKSTI

Edellisessä luvussa viittasin jo sosiaalipedagogiseen lähestymistapaan koulukasvatuk- sen viitekehyksessä. Tässä luvussa paneudun ensinnäkin suunnitelmatyöhön, joka ohjaa esiopetuksen kasvatuksellis-opetuksellista toimintaa, sekä nostan esiin sitä, miten paljon toiminta jo perustuu sosiaalipedagogisiin lähtökohtiin: erilaisiin vuorovaikutustilantei- siin. Toisaalta haluan myös korostaa näkemystä lapsen kokonaisvaltaisuudesta psyko- fyysis-sosiaalis-kulttuurisena toimijana. Siis osallisuutta yhteisöihin sekä niiden erilai- siin (toiminta)kulttuureihin ja vuorovaikutusjärjestelmiin. Seuraavaan kappaleeseen olen tiivistäen kerännyt otteen esiopetuksen opetussuunnitelmasta, jossa korostetaan kielen merkitystä ajattelun kehittäjänä ja vuorovaikutuksen mahdollistajana. Haluan myös herättää huomiota menetelmistä, joilla pyritään mahdollistamaan lapsen oppimista ja oivalluskykyä; taustaorientaationa kaikessa on vuorovaikutus. Unohtaa ei auta sitä, että ammatillisella kasvatustoiminnalla on myös tavoitteita.

Kieli nähdään ajattelun ja ilmaisun välineenä, jolloin erilaisten käsitteiden kautta lapsel- la on mahdollisuus oppia sekä jäsentää niin ympäristöään kuin muovata omaa maail- mankuvaansa. Esiopetuksen tehtävänä on tukea ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutuksen kehittymistä sekä lapsen yksilöllisiä oppimisprosesseja kielen avulla. Ohjaamalla ja rohkaisemalla lasta erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin pyritään kasvatta- maan aktiivista puhujaa ja kuuntelijaa sekä mahdollistamaan lapsen tunne-elämän, luo- vuuden ja itsetunnon vahvistuminen. Oppimista tapahtuu pääsääntöisesti leikkien, tari- noiden, laulujen, liikunnan, pienten työtehtävien, keskustelujen tai pelihetkien avulla, joissa erilainen johdattelu ja monipuolinen havainnollistaminen ovat toiminnallisia me- netelmiä laajentaa ymmärrystä esimerkiksi matematiikassa. Ympäristökasvatus puoles- taan tukeutuu ongelmakeskeiseen tutkivaan lähestymistapaan, jolloin huomio kiinnittyy ympäristöön liittyviin asioihin, ilmiöihin ja tapahtumiin. Lapsen rooli on olla aktiivinen toimija. Oppiminen tapahtuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toisten kanssa, mutta aktiivisen toimijuuden on tarkoitus on mahdollistaa lapsen yksilöllisen ymmärryksen kehittyminen niin, että lapsella on mahdollisuus esittää kysymyksiä sekä etsiä niihin merkityksiä. Monipuolisen toiminnan avulla lapsella on mahdollisuus oppia kuvaile- maan, vertailemaan, luokittelemaan ja järjestelemään kaikkea sitä tietoa, jota hän on oman toimintansa seurauksena saanut selville. Hän oppii myös tekemään perustelujaa, muodostamaan käsitteitä, päättelemään sekä muodostamaan syy-seuraussuhteita. Ta-

voitteellista on sekin, että lapsi oppii suhtautumaan kriittisesti havaittuun tietoon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12-16.)

Edellä oleva tiivistys tarkastelee esiopetuksen sisällöllisiä orientaatioita sekä niiden toteutustapaa. Opetussuunnitelma noudattaa edellä luvussa 2.5. huomioitua näkökulmaa ihmisyyden ulottuvuuksista soveltaen oppimiseen niin, että oppimista pyritään mahdollistamaan hyvin erilaisin tavoin niin menetelmällisesti kuin oppimisympäristöä monipuolisesti hyödyntäen. Tarkemmin tarkasteltuna ihmiskäsityksestä voi johtaa tapoja nähdä ihminen oppijana. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa on havaittavissa erilaisia lähestymistapoja oppimiseen; vuorovaikutuksen merkitys oppimistapahtumassa, ongelmaperustainen oppiminen tai harjaantuminen kriittiseen ajatteluun. Tätä kaikkea myös esiintyy Lauri Rauhalan tarkastelussa kun tarkastellaan ihmistä psyko-fyysis-sosiaaliskulttuurisena kokonaisuutena. Kulttuurisenakin, sillä kulttuuri syntyy inhimillisessä vuorovaikutuksessa, johon lasta harjaannutetaan myös erilaisissa esiopetuksen kasvatuksellisissa vuorovaikutustilanteissa. On totta kuitenkin, että kasvatus ja opetus tähtäävät pitkälti tajunnalliseen (tiedolliseen) vaikuttamiseen, mutta vaikuttamistoiminnan rinnalla on mahdollista oppia erilaisia toimintatapoja ja oivaltaa merkitysisältöjä, joilla on funktiota erilaisissa elämäntaidoissa ja -tilanteissa.

Kasvatuksen haasteena on sellaisten kokemusten tarjoaminen ja mahdollistaminen, jotka vaikuttavat jollakin tavalla maailmakuvan täydentymiseen ja laadulliseen rikastumiseen, joka tavoitteellisesti toteutettuna takaa kussakin ikäkaudessa parhaat mahdolliset valmiudet selvitä elämässä. (Rauhala 2005, 186.) Koulukasvatuksen – tai tässä tapauksessa esikoulun kasvattamisen - näkökulmasta lasta voidaan paitsi ohjata arvioimaan omia tunteitaan, itsekeskeisyyttään, eli hänessä voidaan kehittää objektivoivaa henkisyttä. Koulun –tai esikoulun- osatehtävä on herättää lapsen tajunnassa uusia mieliä maailman ilmiöistä ja omasta itsestään. Koska koululle on perinteisesti uskottu lapsen tiedollinen kehittäminen, haasteena on huomioida ikäkausille tyypilliset herkkyudet merkityssuhteiden kehittämiseksi. Maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät saisi jäädä liian yksipuolisiksi. Hyvä elämäntaito edellyttää monipuolisesti ja rikkaasti jäsentynyttä maailmankuvaa. Ammattitaitoinen kasvattaja (lastentarhanopettaja) kykenee toiminnallaan saattamaan lapsen tajunnan sellaiseen tilaan, jossa se suorastaan ”pyytää” lisää merkitysisältöjä (mieliä) täydentämään kokemuksen synnyttämän aukon. Aukkoja voidaan saada aikaan havainnon, tiedon, tunteen, tai tahdon merkityksissä. (Rauhala 2005, 188-189.) Leena Kurki peräänkuuluttaakin kasvatustieteiden keskusteluihin enemmän

pohdintaa ihmisestä, toisista ihmisistä ja heidän paikastaan ja mahdollisuuksistaan sekä yhteisöissään että yhteiskunnassa. Keskeistä on ymmärtää personalismin ydintä: ihmisen ainutkertaisuus ja arvokkuus, johon voidaan kasvaa vain dialogisessa suhteessa toisiin ihmisiin, siis yhteisöön. Oleellista Kurjen mielestä on koulu- tai kasvatusyhteisössä oivaltaa se, että niissä ollaan tekemisissä ihmisten, arvokkaiden persoonien, kanssa, jolloin persoonaksi kasvun tukeminen on kasvatuksellisen prosessin ydinkysymys. (Kurki 2006, 69.)

Kasvatus on tavoitteellista vaikuttamistoimintaa, jonka kautta pyritään valmentamaan lasta paitsi toimimaan myös kohtaamaan erilaisia (vuorovaikutus)tilanteita sekä niissä noudatettavia normeja. Kasvatuksella on myös vahva opetuksellinen funktio. Opetuksellisuudella tarkoitan tietoisuuden lisääntymistä ja sellaisten kognitiivisten taitojen hallintaa, joita edellytetään jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen (esim. kirjoitus- ja lukutaito). Kasvatus on osa kulttuuria, sitä todellisuutta ja yhteisöä, jossa lapsi kulloinkin toimii. Omat haasteensa esiopetuksen kasvatustoiminnalle asettavat ne kulttuuriset erot, joita toisinaan esiintyy kodeissa tapahtuvan kasvatuksen ja ammatillisen kasvatuksen välillä. Oppilashuollollisesta näkökulmasta tarkasteltuna, ammatillisen kasvatustoiminnan tehtävä on tarjota tarvittaessa kasvatuksellista tukea, josta yksi työmuoto on esiopetuksen ja vanhempien kanssa laadittava esiopetussuunnitelma yhdessä määriteltävien kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvien tavoitteiden muodossa.

Oppilashuoltoryhmän työn yksi keskeinen tavoite on mahdollistaa ja turvata kasvun kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksia riippumatta yksittäisen lapsen lähtökohdista. Oiva Ikonen ja Terhi Ojala (2002, 10) toetavat, että virallisen opetussuunnitelman lähtökohdiana on myönteinen ihmiskäsitys. Tämän näkemyksen pohjalta oppilasta tulisi kehittää opetuksessa tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on sekä elämänhallintataitoja että tarpeellisia valmiuksia jatko-opintojen ja ammatinvalinnan näkökulmasta. Ikonen ja Ojala toteavat myös, kuinka käytännön kasvatus- ja opetustyöhön vaikuttavat opetussuunnitelman lisäksi erityisesti valtion ja elinkeinoelämän tarpeet sekä niiden liittämissä silmiöt. He näkevät myös suurta ristiriitaa koulun sisäisten tavoitteiden ja ympäristön asettamien vaatimusten välillä: koulun tulee tarjota pysyvyyttä ja jatkuvuutta sekä tukea esimerkiksi sosiaalista kanssakäymistä ja ihmissuhteita aikana jolloin pitkäaikaiset ja pysyvät ihmissuhteet eivät ole itsestäänselvyys. (Ikonen & Ojala 2002, 10,14.) Ikonen ja Ojala viittaavat kirjoituksessaan väitöstutkimukseen (Aunola 2001), jossa todetaan, että lapsi muodostaa jo ensimmäisenä kouluvuotenaan joko oppimista

auttavat tai haittaavan tavan suhtautua tehtäviin sen mukaan, millainen käsitys hänellä on omista kyvyistään ja onnistumisen mahdollisuuksistaan. Opettajalta saatu myönteinen palaute muuttaa myös vanhempien käsityksiä lapsestaan myönteisemmäksi ja se parantaa myös lapsen oppimista ja itsetuntoa. Myönteisen palautteen ja onnistumisen tunteiden saamiseksi, lapselle asetettujen tavoitteiden tulee olla oikeassa suhteessa hänen kykyihinsä. Ikonen ja Ojala toteavat, että jo esi- ja alkuopetuksessa onnistunut oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien järjestäminen vähentävät haasteita yläluokilla sekä helpottaa niiden hoitamista. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siirtymä- eli nivelvaiheisiin, kun oppilas siirtyy koululuokalta tai – asteelta toiselle. Kyse on sekä tiedonsiirrosta että valmiudesta ottaa vastaan oppilas haasteineen. (Ikonen & Ojala 2002, 15.)

Edellä kuvatut työskentelytapa tai -malli on osa sitä toimintakulttuuria, jota luvussa 2.1. esiteltä näkemys esiopetussuunnitelman perusteissa jo korostaa. Myönteinen toimintakulttuuri. Myönteisyydellä on kauaskantoisia vaikutuksia, mutta haasteena vaikuttaa olevan vielä varhainen interventio, mahdollisten haasteiden tunnistaminen ja tunnustaminen sekä niiden rakentava käsittely. Siis myönteisen rakentava suhtautumistapa haasteiden kohtaamisessa ja mahdollisten tukitoimien järjestämisessä. Edellä todettiin, että erityistä huomiota tulee kiinnittää siirtymä- ja nivelvaiheisiin (ks. Ikonen & Ojala 2002, 15) ja siirtymätilanteessa tapahtuvaan tiedonsiirtoon sekä valmiuteen ottaa vastaan lapsi haasteineen. Tässä esiopetuksen toimivuus ja vahva ammatillisuus ovat avainasemassa. Ja asennekulttuuri, suhtautumistapa, josta ponnistetaan eteenpäin – yhtä lailla myös se kulttuuriympäristö, johon ollaan siirtymässä, vaikuttaa. Keskeistä onkin etsiä ymmärrystä kokonaisuudesta, pienestä ihmisyksilöstä, ja niistä ympäristöistä joissa hän on osallisena sekä näiden välisestä vuorovaikutuksesta, joka vaikuttaa myös siihen pieneen ihmiseen.

2.8. KOULUSOSIAALITYÖTÄ VAI SOSIAALIPEDAGOGIikkaa

Tässä luvussa tarkastelen koulusosiaalityön luonnetta ja käytän esimerkinomaisesti koulukuraattoria profiloimaan sitä työtä, jota koko oppilashuoltoryhmä osaltaan edustaa. Edellisiin lukuihin viitaten haluan herättää ammattilaisia refleктоimaan omaa työtään ja sen moniulotteisuutta sekä näkemään työroolissaan erilaisia yhtymäkohtia sosiaalisesta näkökulmasta. Käsittelen pitkälti koulun näkökulmasta, mutta esikoulu nivelvaiheena tai siirtymänä kouluun mukautuu – kuten edellä on jo todettu – monilta osin koulumaailmaan.

2.8.1 *SOSIAALITYÖ (ESI)KOULUN VIITEKEHYKSESSÄ*

Koulu lapsuuteen vaikuttavana instituutiona on merkittävä; se luo pohjan aikuisuudelle ja tulevaisuudelle. Tästä näkökulmasta myös oppilashuolto kuraattoreineen on tärkeä osa lasten hyvinvointityötä ja lasten suojelua. Kuraattorit muodostavat ammattiryhmän, jolla on sekä mahdollisuuksia että valmiuksia tukea lasten ja nuorten kehitystä yhteistyössä opettajien, eri viranomaisten ja kotien kanssa, yhteiskunnassa, jonka muutos on nopeaa ja hektistä. (Sipilä- Lähdekorpi 2006, 11-12.)

Koulusosiaalityö on varhaista, kohdennettua, osallistavaa ja kestävää tukea kouluympäristössä (Wallin 2011, 90). Koulukuraattori edustaa koko oppilashuollossa sosiaalityön – tai sosiaalisen työn asiantuntemusta. Yksilötasolla tämä tarkoittaa tuen ja ohjauksen tarjoamista oppilaalle koulunkäyntiin sekä sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen liittyvissä haasteissa. Yhteisötasolla kyse on sekä oppilaiden ja perheiden tilanteiden selvittelyä ja kasvatustyön tukemista että luokka- ja koulu yhteisön vuorovaikutushaasteiden ratkaisemista. Yhteiskunnallisella tasolla kuraattorin työ on ehkäisevää lastensuojelutyötä, viranomaisyhteistyötä lastensuojelullisten tarpeiden varhain havaitsemiseksi ja niihin riittävän ajoissa puuttumiseksi. Todellisuudessa työssä painottuu korjaava toiminta ja em. ennaltaehkäisevä ja yhteisöllinen työ on tavoite. (Nivala 2006, 125.)

Sosiaalityö kuvataan väliintuloksi ihmisen ja ympäristön välisessä häiriötilanteessa ja pyrkimykseksi vaikuttaa ihmisen sosiaalisiin toimintaedellytyksiin. Koulusosiaalityöhön sisältyy tukea, osallistamista, yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja muutosta. Sosiaalipalvelun näkökulmasta kyse on asiakkaan tukemisesta, jotta tämä selviytyisi arkielämän haasteista sekä saisi myönteisiä kasvukokemuksia. Perinteisen sosiaalityön näkökulmas-

ta tarkasteltuna kyse on yhteiskunnallisesta ja lainsäädännöllisestä puuttumisesta, interventiosta, kontrollista ja varhaisesta tuesta. Koulumaailmassa tehtävä sosiaalityö on erityisesti kontrollia oppivelvollisuuden sekä lapsen turvallisten kasvuolosuhteiden näkökulmasta. Sosiaalityön avulla kohdennetaan varhaista tukea lapsiin, nuoriin ja heidän perheisiinsä selviytymisen ja yhteisöön kuulumisen tukemiseksi sekä ongelmien ehkäisemiseksi. Sosiaalityö toimii yhteistyössä monialaisissa verkostoissa sekä pyrkii vaikuttamaan yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin lasten ja nuorten kasvuolojen edistämiseksi. (Wallin 2011, 88.)

Koulukuraattorin roolin tulisi olla kohtaamisrooli eikä kontrollirooli. Kuraattorin tulisi voida saavuttaa luottamus ja säilyttää se. Tämä ei ole mahdollista, jos kuraattori toimii koulun kontrollimaailman säännöin, osana kurinpitäjärjestelmää, ja puhuttelee pahatekijöitä tai lintsaajia. Kuraattori ei saisi myöskään, sosiaalityön näkökulmasta, ottaa työssään liiallista roolia lastensuojelutoimenpiteiden kontrolloijana. Pikemminkin kuraattorin tulisi sosiaalialan työn eettisten periaatteiden mukaisesti kunnioittaa oppilaiden ihmisarvoa, yksityisyyttä ja itsenäisyyttä sekä toiminnallaan edistää heidän elämönhallintaansa ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuuttaan. Lisäksi koulukuraattorin tulee ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää oppilaan itsemääräämisoikeutta, valinnan mahdollisuuksia ja osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä. Kuraattorilla on ns. kaksoisrooli: hänen tulee edustaa koulua ja oppilasta, mutta toisaalta toimia myös välittäjänä nuorten ja aikuisten välillä. Yhtäläillä kuraattori tasapainoilee kontrollin ja vapauden välimaastossa. (Nivala 2006, 148.)

Aila Wallin (2011) määrittelee koulusosiaalityön perustehtävää paitsi ammatillis- teoreettisesta viitekehyksestä, erityisesti alan arvoista ja tavoitteista, käsin, mutta myöskin alaa sääntelevän ja määrittelevän lainsäädännön sekä työorganisaation määrittämien toiminta-ajatusten lähtökohdista. Keskeistä on myös selkeästi määritelty perustehtävä, jotta työltä voidaan odottaa ammatillisuutta ja tuloksellisuutta. Jälkimmäinen on suorastaan olennaista, jos koulusosiaalityö nähdään koulun vakavasti otettavana voimavarana. Perustehtävän tulee olla myös tiedossa organisaation eri portaissa asiakkaista hallintoon ja yhteistyökumppaneihin. Erityisesti työntekijän itsensä tulee tuntea ja tietää tehtävänsä, vain sen avulla hän voi jäsentää työtään; syventää omaan tutkivaa, kriittistä ja analysoivaa otetta työhönsä. (Wallin 2011, 86-87.)

Sosiaalialan työn, sosiaalisen työn, osaajalle on selkeä tehtävä oppilashuollon kokonaisuudessa. Selkeä mutta hajanainen. Tarvitaan osaajaa, jolla on tietotaitoa kohdata sellaisia haasteita, joihin ei opetustyön menetelmät riitä tai tarvitaan menetelmiä, joilla voidaan, tuetaan ja innostetaan mahdollista ”ongelmalasta” sekä hänen perhettäänkin selviytymään omista haasteistaan. Samalla työ itsessään on tasapainoilua erilaisten roolien ja odotusten välillä. Se vaatii tekijältään luottamusta ja soveltamistaitoa, persoonaa, joka ei jää byrokratian ja organisaation sääntöjen tuijottajaksi vaan kanssakulkijaksi ja mahdollistajaksi säännöt huomioiden.

2.8.2. SOSIAALIPEDAGOGINEN VIITEKEHYS

Teoreettisten näkökulmien ja lähtökohtien tarkastelun tässä vaiheessa voin todeta, että kaikessa edellä kuvatussa, olipa se sitten opetussuunnitelma- ja lakitarkastelua tai toiminnan taustalla olevan ihmiskäsityksen pohdintaa, jokaisesta voi löytää yhtymäkohtia myös sosiaalipedagogiseen orientaatioon. Esitän seuraavaksi sosiaalipedagogisia lähestymistapoja sosiaalityön viitekehyksessä. Tämä kokoaa sen edellä esitetyn näkemyksen, että astumalla ulos tavanomaisesta ja totutusta kaavasta ja laajentamalla tarkastelukulmaa, on mahdollista havaita useitakin yhtymäkohtia olemassa olevassa toimintatavassa ja -kulttuurissa suhteessa sosiaalipedagogiseen orientaatioon.

Leena Kurki kokoaa tiivistäen sosiaalipedagogiikan eri suuntauksia ja toteaa, että ensinnäkin sosiaalipedagogiikka tarkoittaa sosiaalisuuteen tukemista, toiseksi se nähdään oppialaksi, joka lähestyy hädässä ja sosiaalisissa ristiriidoissa eläviä ihmisiä, ja kolmanneksi se on määritelty non-formaaliksi kasvatukseksi, joka tarkoittaa kaikkea sitä kasvatustyötä, jota tehdään koulun ja muiden järjestelmien ulkopuolella. Kurki jatkaa kuitenkin toteamalla yhteiskunnan muutoksen ja mainitsee perhetyön ja koulusosiaalityön olevan perimmältään puhtaasti sosiaalipedagogista työtä. Edelleen Kurki jatkaa jäsenystään kirjoittaen, että kaikki sosialisoinnin parissa tehtävä työ ei ole vain sosiaalipedagogista työtä eikä sosiaalipedagogiikan parissa toimiva vain marginaalissa elävien ihmisten kanssa tai tehdä työtä vain non-formaalisen kasvatuksen piirissä. Hän kehottaa tarkastelemaan formaalia varhais- ja koulukasvatusta yhä enemmän sosiaalipedagogisista lähtökohdista. Tämä siksi, että kasvatuksen eri alueiden tarkkarajaiset määritelmät ovat rikkoutuneet ja tästä syystä erinäisiä kysymyksiä kasvatuksesta tulee asettaa uudelleen. Kurki jatkaa edelleen pohdintaansa sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä ja toteaa voimien yhdistämisen tarpeellisuuden: tavoitteet ovat saavutettavissa kun formaalit

(opettajat ja varhaiskasvattajat) ja non-formaalit (nuorisotyöntekijät, perhetyöntekijät sekä osa sosiaalityöntekijöistä) yhdistävät osaamistaan. Tällöin on mahdollista nähdä kasvatuksellisen ja sosiaalisen työn perimmäinen – ja yhteinen – tavoite; tukea ihmistä kehittymään, sopeutumaan nopeassa muutoksessa olevaan maailmaan ja hallitsemaan tätä muutosta sekä kehittämään maailmaa edelleen. Kurki tähdentää sekä oppimisenettä kasvatus-käsitteiden merkitysten laajempaa ymmärtämistä. (Kurki 2006, 76-77.)

Koulukuraattorit työskentelevät kasvatusyhteisössä, jossa heidän tehtävänä on täydentää koulun perustehtävää ja varmistaa oppivelvollisuuden suorittamista. Kuraattorin työssä yhdistyvät sosiaalinen ja pedagoginen näkökulma. (Sipilä- Lähdekorpi 2006, 11.) Aila Wallin nostaa esiin vielä nk. kuratiivisen huolenpitokulttuurin tarpeen uudelleen korostumisen koulumaailmassa. Kuratiivisuudella tarkoitetaan mm. huolenpidollista ja hoidollista otetta sosiaalityössä. Lähtökohtana kuitenkin koulusosiaalityölle on lastensuojelun periaate: pyrkimys turvata lapselle turvallinen ja virikkeitä antava kasvuympäristö sekä tasapainoinen ja monipuolinen kehitys niin yleisesti kuin yksilöllisesti. (Wallin 2011; 24, 42, 48-49.) Nk. nivelvaihteytyöskentely, jolloin lapsi (oppilas) siirtyy toiseen oppimisympäristöön (esikoulusta alakouluun, alakoulusta yläkouluun), on tärkeäksi koettu muutosvaihe, jossa kuraattorit kokevat työpanoksensa yhdessä perheiden kanssa merkitykselliseksi. (Sipilä- Lähdekorpi 2006, 29).

Koulusosiaalityön rooli on olla läsnä, saavutettavissa. Se ei siis voi olla irrallinen koulun toimintakulttuurista tai perustehtävästä, kasvatuksesta ja opetuksesta. Tästä syystä kasvatustieteellinen, varsinkin erityispedagoginen, viitekehys korostuu, sillä työn tehtävänä ja tavoitteena on vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä niiden mahdollisiin poikkeamiin. Yhtä vahvasti läsnä on sosiaalipedagoginen orientaatio, joka korostaa yksilöiden – aikuisen ja lapsen tai työntekijän ja asiakkaan - välistä dialogia. Kasvu on sosiaalista prosessia, emansipaatiota, joka heijastaa myös kriittiseen ajatteluun perustuvaa reflektiivistä ja osallistavaa ajattelua. Sosiaalipedagoginen orientaatio on lisännyt toiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä ja etenkin nuoren näkökulmaa koulusosiaalityössä. Keskeistä on nähdä työssä sosiaalipedagogiikan lähtökohtaisuus: työtä tehdään ihmisten kanssa ja heidän parissaan, osana luonnollista toimintaympäristöä –sen kulttuuria ja arvoja mukaellen. (Wallin 2011, 92.) Pirkko Sipilä- Lähdekorpi (2006) pohtiikin koulukuraattorin roolia, onko hän sosiaalityöntekijä vai kasvattaja. Alkujaan kuraattori on ollut pedagogisesti suuntautunut oppilaiden auttaja ja tukija, mutta nykyään tämä toi-

minta jatkuu sosiaalityön viitekehyksestä käsin. Lainsäädäntötasolla kuraattori on eräänlainen lastensuojeluntyöntekijä. Kuraattori voi olla kuitenkin kasvattaja, sillä työn keskeinen tavoite on edelleen tukea lapsen kasvua. Voi sanoa, että kuraattorilla on kaksoisidentiteetti: hän pyrkii pedagogisiin päämääriin sosiaalityön keinoin. (Sipilä- Lähdekorpi 2006, 31.)

Sosiaalipedagogiikan tulisi olla pohja, josta sosiaalityö ponnistaa, sillä se on sekä monipuolinen ja syvä reflektiopinta että sosiaalisen ja pedagogisen näkökulman yhdistävä tekijä (Kurki 2006, 92). Kurki toteaa saman, johon olen jo aiemmissa tarkasteluissani viitannut: Kuraattorityön haasteena on se, onko kuraattori sosiaalityöntekijä vai kasvattaja. Sosiaaliseen työhön kuuluu ihmisen kasvua, kehittymistä ja elämönhallintaa tukevia elementtejä, niistä tärkein on työntekijän ja asiakkaan välinen dialoginen, avoin pedagoginen suhde. (Kurki 2006, 93.) Seuraavassa esimerkissä kiteytyy monia niitä arjen toiminnallisia menetelmiä ja tavoitteita, joilla voi olla enemmänmerkitystä kuin formaalille oppimiselle asetetuissa tavoitteissa.

Leena Kurki (2006) tarkastelee koulukuraattorin työtä sosiokulttuurisen innostamisen viitekehyksessä. Sosiokulttuurinen innostaminen voidaan määritellä työskentelytavaksi, joka mahdollistaa sekä yksilöllisen että yhteisöllisen eheytyksen. Innostaminen itsessään merkitsee motivoitumista toimintaan, suhteeseen asettumista sekä yhteisön ja yhteiskunnan puolesta toimimista. Se on väline arkipäivän sosiaaliseen toimintaan, tiedostamiseen ja laadulliseen muutokseen, jonka tavoitteena on luoda solidaarisuuden arvot tiedostava yhteiskunta. Toiminnan keskiössä on ihminen ja hänen persoonansa kehittyminen. Sosiokulttuurinen innostaminen on myös pedagoginen liike, jonka tavoite on saada ihmiset osallistumaan oman elämänsä ja yhteisöjensä elämän aktiiviseen ja tiedostavaan rakentamiseen. Kasvatuksellisen toiminnan avulla pyritään aikaansaamaan persoonallista kehittymistä, asennemuutosta, kriittisen ajattelun kehittymistä, oman vastuun tiedostamista ja motivaation heräämistä. Tämä tarkoittaa kasvatustyön näkökulmasta erilaisia keskusteluja, seminaareja, kursseja, työpajoja tai kulttuuripiirejä. Kuraattorin työssä tämä pedagoginen ulottuvuus näkyy esimerkiksi erilaisten teemapäivien, informaatiotilaisuuksien tai oppituntien pitämisenä sekä lisäksi kahden- tai ryhmäkeskeisissä pedagogisissa keskusteluissa. Sosiaalinen ulottuvuus kiinnittää huomiota ryhmään ja yhteisöön. Tällöin keskeistä on osallistumisen kautta integroituminen yhteisöön ja yhteiskuntaan sekä pyrkimys näiden laadulliseen muutokseen (transmorfmaatioon). Tässä työssä erilaiset ryhmätyömenetelmät ovat avainasemassa. Kulttuurisen työn ta-

voitteena puolestaan on luovuuden ja ilmaisun kehittyminen. Kulttuurisen innostamisen tapoja ovat erilaiset kulttuuriperintöä siirtävät konsertit, museokäynnit tai taidetapahtumat. Merkityksellisiä ovat myös ei-ammattilliset taidemuodot kuten yhteisötaide, harrastajateatteri käsityötaide, tanssi, musiikki tai kieleen ja kirjallisuuteen liittyvät taidemuodot. Vapaa-ajan virkistäytyminen voi suuntautua myös liikuntaan, seikkailuun, luontoon, meditaatioon tai leikkeihin ja peleihin. Tutkiessaan lasten (oppilaiden) luovuutta, kuraattorin tuleekin käyttää omaa kulttuurista luovuuttaan. (Kurki 2006, 81-82.) Koulukuraattorin rooli oppilasyhteisön kokoajana ja yhteishengen nostattajana näyttää olevan merkityksellinen. Oikeastaan melkoisen pienistäkin elementeistä, kuten tunne omasta osallisuudesta tai onnistumisesta, nousee erittäin merkityksellisiä ja isoja kokemuksia yksittäisen lapsen matkalla kohti persoonallista eheytymistä. Tällaisten mahdollisuuksien tarjoaminen – toisin sanoen vaihtoehtojen löytäminen osaamisen osoittamiseksi – näyttää olevan haaste, johon erityisesti tarvitaan myös sosiaalityön osaamista. Sosiaalityön rooli koulussa voi olla myös ajattelutapojen muutostyössä, jolloin tarkastellaan yksittäistä oppilasta ja hänen mahdollisuuksiaan osata ja onnistua niissä tavoitteissa, joita hänelle on asetettu. Työ on yhteisötasolla myös rohkeutta haastaa opetushenkilöstö näkemään ja toteuttamaan toimintaa toisella tavalla. Kuten edellä jo viittasin, se on opetus- ja kasvatuskäsitteiden uudelleenmäärittelyä. Lopulta se ei ole mitään erityisen uutta, sillä erilaisissa työskentelymuodoissa on jo itsessään sosiokulttuurisen innostamisen idea itsessään. Se vain pitää oivaltaa. Koulumaailmassa innostajan (kuraattorin) ei tarvitse antaa valmiita toimintamalleja tai ohjelmia, vaan hän osallistuu toimintaan muiden mukana. Pikemminkin hän on fasilitaattori, joka välittää tietoja, yllyttää, rohkaisee, tukee ja herkistää. Ennen kaikkea kuraattorin tehtävä on luoda niitä osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksia, jotka luovat tilaisuuksia em. osallistavaan toimintaan. Innostaminen on siis sekä yhteistä kokemista että jokaisen osallistujan omaa, persoonallista kokemista, ja nämä kaksi yhdistyvät innostamisen prosesseissa. Innostamisella on huomaani idea: tavoitteena on pitää yllä oppilaiden henkilökohtaista turvallisuutta heidän päivittäisessä elämässään. Samalla innostaminen elävöittää yhteisöllistä henkeä ja jokaisen oppilaan tunnepuolen elämää niin, että kukin oppilas voi vähitellen rakentaa vastuullisesti sekä henkilökohtaista että yhteisöllistä nykyisyyttä ja tulevaisuutta. (Kurki 2006, 87.)

Sosiaalipedagogisesta viitekehyksestä tarkasteltuna, oppiminen edellyttää vuorovaikutusta. Kuten edellä olen useaan otteeseen viitannut eri lähteisiin, vuorovaikutus (ks. Esi-

opetussuunnitelman perusteen 2101, 38) on keskeinen pedagoginen väline myös esiopetuksessa. Sellaiset elementit kuin yhteisöllisyys, osallisuus sekä onnistumisen mahdollisuus ja tunne, ovat esillä yhtäläillä laissa (vrt. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 3§-4§), opetussuunnitelmassa (esim.. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18). Voikin perustellusti kysyä, onko sosiaalipedagogiikan viitekehys kuin huomaamatta tullut osaksi sitä tavoiteltavaa toimintaympäristön ja – kulttuurin tilaa joihin pyritään niin opetussuunnitelmien kuin lainsäädännönkin tasolla. Vai heijastaako viitekehys niitä arvoja, joita 2010-luvulla pidetään merkityksellisinä: osallisuus, yhteisöllisyys ja vuorovaikutus. Sinänsä elämä peruselementtejä: olla vuorovaikutuksessa ja saada palautetta, kasvaa ihmisenä; tuntee kuuluvansa johonkin sekä tunne siitä, että voi ja pystyy vaikuttamaan johonkin.

3. TUTKIMUSMENENTELMÄLLISET PERUSTELUT JA TYÖN TOEUTTAMINEN

3.1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA PERUSTELUT

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli toteuttaa opinnäytetyö, joka etsii ymmärrystä ja rakentaa merkityksiä Valkeakosken kaupungin oppilashuoltoryhmän toimintaa kohtaan sekä herättää kriittistä reflektiota paitsi tutkimukseen osallistujissa myös tutkimusraportin lukijoissa. Kyseessä on fenomenologinen tutkimus, joka tutkii oppilashuoltoryhmän työtä ilmiönä ja tarkastelee toiminnassa mukana olevien ammattilaisten ja esioppilaiden vanhempien käsityksiä kyseisestä toiminnasta. Käytännössä kyseessä on tutkimus ihmisistä ja heidän kokemuksistaan, jolloin tutkimus määritellään aina ilmiötutkimukseksi. Tämä tarkoittaa tiivistetysti näkemystä siitä, että maailma näyttäytyy ihmisellä joukkona erilaisia merkityksiä. Fenomenologia on filosofinen lähestymistapa, jossa pyrkimyksenä on selittää sekä tutkimuksen rakenteita että tutkimuskohteen rakentumista. (vrt. Varto 2005, 133-134.) Lähtökohtaisesti fenomenologinen lähestymistapa kohdentaa huomiota ihmisen maailmaan sellaisena, kuin ihminen sen kokee ja ymmärtää. Toinen huomionarvoinen näkökulma on yksilön ilmiölle antama merkitys ja sen synty: merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, perusta on siis yhteisöllinen ja sidoksissa ympäristöön, jossa ihmiset elävät. (vrt. Vaininen 2011, 86.) Tämän tutkimuksen näkökulma on yhtäältä tarkastella oppilashuoltotyössä olevien ammattilaisten kokemuksia työnsä kon-

tekstissä ja toisaalta tuoda näkyväksi esioppilaiden vanhempien tietoisuutta oppilashuoltotoiminnasta.

Tutkimuksellisenä strategiana käytettiin kyselytutkimusta. Tavoitteena oli saada moninäkökulmainen lähestyminen tutkittavaan aiheeseen, sillä prosessiin osallistuvat tässä tapauksessa oppilashuoltoryhmässä työskentelevät ammattilaiset; päiväkodinjohtajat, lastentarhanopettajat, erityislastentarhanopettaja, koulukuraattori, ja koulupsykologi. (Valkeakosken Kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv 2013-14 c.) Lisäksi näkemyksiä oppilashuoltoryhmästä kerättiin myös esioppilaiden vanhemmilta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin oppilashuoltoryhmän toimintaa sekä ammattilaisten että vanhempien kokemana. Keskeistä on pyrkimys sekä teoreettisen tarkastelun että toiminnan analyysin kautta selittämään ja perustelemaan toiminnan tarkoituksenmukaisuutta (ks. Robson 2001, 25-26).

Lähestyin aihetta kahden näkökulman kautta:

1. Mitä lisätietoa oppilashuoltoryhmän havainnointi tuottaa suhteessa esiopetushenkilöstön päivittäiseen havainnointiin verrattuna?
2. Mitä vanhemmat tietävät oppilashuoltoryhmästä?

Eskola & Suoranta (2008, 16) toteavat: tutkittaessa sosiaalista todellisuutta ja sen ilmiöitä kyse on prosessiluonteisuudesta eikä tutkimustuloksia voi tällöin pitää ajattomina ja paikattomina vaan historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. Koska tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin toiminnan merkityksellisyyttä, tehtävänäni on kertoa asiat sellaisina kuin ne ovat (Robson 2001, 39). Tässä arviointitutkimuksessa on kyse täsmälleen ajallisuudesta ja paikallisuudesta; miten Valkeakoskella toteutuu oppilashuoltoryhmän toiminta nyt ja mikä on sen kehityksellinen konteksti.

Edellä viittasin siihen, että pyrin tutkimuksellisin keinoin nostamaan esiin merkityksiä. Tutkimuksella itselläänkin on merkitys, joka tähtää todellisuusinterventioon. Tarkasteltaessa merkityksiä, joita ihmiset antavat asioille ja ilmiöille, voidaan havaita ensinnäkin se maailmasuhde, joka ihmisellä on, ja toisekseen nähdä se tavanomaisin olemassaolon tapa joka vallitsee. Kulttuuri heijastaa merkityksiä, koko elämä on täynnä merkityksiä. Merkitykset ovat osa ymmärrystämme. (Eskola & Suoranta 2008, 45.) Sosiaalinen todellisuus merkityksineen on läsnä yksilöiden välisen kommunikaation ja toiminnan kautta. Se, mitä havaitsemme saa vuorovaikutuksen, ennen kaikkea kielen kautta nimetyn mer-

kityksen. Se, miten havaittu asia suhteutetaan ympäristöönsä, osaksi laajempaa kokonaisuutta, on kulttuurisidonnainen eli riippuvainen niistä merkityksistä, joita asialle annetaan eri konteksteissa. Näin ollen todellisuus näyttäytyy kollektiivisesti omaksuttuna ja jaettuna merkitysjärjestelmänä. (Alasuutari 2001, 104-107.) On kuitenkin huomattava, että samankin kulttuurin sisällä saatetaan antaa samalle asialle erilaisia merkityksiä (Eskola& Suoranta 2008, 45). Konstruktivisesta näkökulmasta tavoitteena prosessissa on saavuttaa konsensus. Tutkimuksellisesti kyse on toisaalta erilaisista todellisuuskonstruktioista, joita analysoimalla voidaan löytää yhtäläisyyttä toisiinsa ja joita tarkastellaan kriittisesti jotta olisi mahdollisuus saavuttaa konsensus – tai ainakin päästä lähelle sitä. (Guba& Lincoln 1989, 89.) On mahdollista, että prosessin aikana nousee esiin useampia konstruktioita vallitsevasta tilanteesta, lopullinen konsensus ei tällöin ole välttämättä saavutettavissa (Guba& Lincoln 1989, 180).

Tässä tutkimuksessa esiin nousee tutkimukseen osallistujien oma reflektointi, oman työnsä arviointi sekä omien kokemusten merkityksellistäminen. (Eskola& Suoranta 2008, 128). Tällä tutkimuksella haluan kuitenkin osoittaa, että tämän opinnäytetyön tarkoitus on ollut tutkittavien antamien merkitysten kautta konstruoida oppilashuoltoryhmän toimintaa ja herättää keskustelua toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta. Vaikka kuvaan toimintaa sellaisena kuin se on ollut tutkimushetkellä (Robson 2001, 39), sen ei ole tarkoitus olla kontrollointiväline toiminnan toteuttamiselle vaan pikemminkin katalysaattori sen kehittämiseen (ks. Robson 2001, 40-41).

Tulen tarkastelemaan oppilashuoltoryhmää analyysiluvussa 4 konstruktivistisen paradigman kautta. Tässä lähestymistavassa yhdistyvät toisaalta näkemys siitä, että ei ole olemassa yksittäistä totuutta vaan totuus on moninaista, sosiaalisesti rakentunutta. Todellisuus toisin sanoen muovautuu niiden määrittelyjen kautta jotka ovat sekä tarkoituksenmukaisesti selitettyjä että sopivia kulloiseenkin kontekstiin. Konstruktio todellisuudesta voidaan määritellä myös yksilölliseksi yritykseksi saada ymmärrystä niille kokemuksille, joita on syntynyt vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Guba& Lincoln 1989, 84, 86.) Konstruktivistinen viitekehys tarkastelee suhdetta tietoon, toisin sanoen arvoja, joita tutkittavalle asialle annetaan. Keskeistä on ajatus että tutkimuksen tekijä ja tutkittavat vaikuttavat toisiinsa, lisäksi itse tutkimusprosessiin vaikuttavat useat tekijät omine päätöksineen ja tapoineen antaa asioille merkityksiä. Myös tutkija itse on antanut työlleen merkityksiä, jotka suuntaavat työtä ja sen toetutusta tietystä perspektiivistä. (Guba& Lincoln 1989, 88.) Tämän tutkimuksen tarkoitus oli saada selville oppilashuol-

toryhmän toiminnallisia merkityksiä sekä toiminnassa mukana olevien ammattilaisten että mahdollisten asiakasperheiden perspektiivistä. Tutkimus tuo konstruktivistisen viitekehityksen kautta esiin tämän hetkisen todellisuuden oppilashuoltoryhmän toiminnasta niissä merkityksissä, joita sekä ammattilaiset että asiakkaat sille antavat ja joita minä tutkijana prosessoin sellaiseen kirjalliseen muotoon, joka mahdollistaa niiden tarkastelun sekä uusien konstruktioiden muodostamisen. Huolimatta aineistonkeruuta koskevas- ta valinnasta, tavoite on ymmärtää vuorovaikutuksellisuuden merkitys ja nostaa esiin paitsi jo olemassa olevia konstruktioita myös tarkastella niitä kriittisesti suhteessa tut- kimuksen tuottamaan informaatioon. Tavoitteena on herättää keskustelua, vuorovaiku- tusta, ja saavuttaa ymmärrystä.(ks. Guba& Lincoln 1989, 89.) Hyödyn näkökulmasta arviointityössä, tarkoitus on tuottaa lisää ymmärrystä oppilashuoltoryhmän tekemälle työlle ja mahdollistaa työn kehittäminen (Robson 2001, 60).

3.2. TYÖN KÄYTÄNNÖN TOTEUTTAMINEN JA ANALYYSI

Opinnäytetyö toteutettiin syksyllä 2013 siten, että laadin vanhemmille kyselylomak- keen, joka käsitteli heidän tietämystään ja kokemuksiaan oppilashuoltoryhmän toimin- nasta. Tutkimus toteutettiin kaupungin kahdessa suurimmassa päivähoitoyksikössä Ee- rolassa ja Sointulassa. Jälkimmäisessä kävin itse henkilökohtaisesti syyskuisessa van- hempainillassa kertomassa opinnäytetyöstäni ja jakamassa kyselyt, jotka vanhemmat palauttivat esiopetushenkilöstölle perjantaihin mennessä, kun vanhempainilta pidettiin tiistaina. Lisäksi kävin Sointulan etäpisteessä, Rauhalassa, jossa myös kerroin opinnäy- tetyöstäni ja jaoin kyselyt, jotka oli määrä palauttaa postitse seuraavan viikon loppuun mennessä. Henkilöstö ystävällisesti lupautui toimittamaan kyselyn myös niille Rauhalan yksikön vanhemmille, jotka eivät olleet läsnä tilaisuudessa. Eerolan esiopetuksen van- hempainilta järjestettiin heti esiopetuskauden alkuviikolla elokuussa, enkä ennättänyt sinne henkilökohtaisesti. Johtajan ja esiopetushenkilöstön avulla kyselyt saatekirjeineen jaettiin jokaisen esioppilaan koteihin, vastausaikaa oli viikko. Tämä tapahtui lokakuun alussa 2013. Kaikkiaan kysely tavoitti 127 perhettä, joista 54 vastasi.

Aineiston hankinta tapahtui pitkälti työelämän käytännön realiteettien rajoissa. Toisin sanoen yhteydenottojeni perusteella päädyin tutkimukseen, jossa käytän kyselylomaket- ta. Teknisesti tämä tarkoittaa, puolistrukturoidun kyselylomakkeen käyttöä ammattilai- silla ja asiakkailta. Menetelmä helpotti toisaalta tutkimuksen kohteena olevien vastaa- mista ja motivoi heitä osallistumaan kyselyyn, mutta toisaalta tarkentavin avoimin ky-

symyksin nosti esiin heidän omia näkemyksiään ja konstruktioitaan aiheesta. Tällä keinolla oli mahdollista, että vastaaja pystyi osoittamaan omaa tietämystään aiheesta sekä toisaalta määrittelemään omia merkityksiään ja suhdettaan käsiteltävään asiaan. (Hirsjärvi 2004, 190.) Tässä tutkimuksessa nousi merkitykselliseksi saada esiin niitä ajatuksia ja käsityksiä, joita oppilashuolto herättää itse toiminnan toteuttajissa ja toisaalta suhteuttaa asiakasnäkökulma olemassa olevan toiminnan kontekstiin. Konstruktivistisesta näkökulmasta yksittäinenkin nk. hiljainen tieto on merkityksellistä (Cuba & Lincoln 1989, 176).

Kuten edellä jo kerroin, tutkimus kohdentui sekä esioppilaiden vanhempiin että oppilashuollon ammattilaisiin. Laadin ammattilaisille Webropol- pohjaisen verkkokyselyn, johon jokaisella oli vastausmahdollisuus marras-joulukuun vaihteessa, kahden viikon ajan. Kysely toteutettiin niin, että välitin kyselyn e-linkin päiväkodinjohtajille, koulu-terveyden osastonhoitajalle sekä kasvatus- ja opetustoimenjohtajalle, jotka laittoivat tutkimusjoukkoon kuuluville alaisilleen kyseisen linkin sähköposteihin. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin ajatuksia ja kokemuksia oppilashuoltoryhmän toiminnasta ammattilaisten näkökulmasta sekä kiinnittää huomiota mahdollisiin toiminnan kehittämistarpeisiin. Esiopetuksen oppilashuoltoryhmän muodostavat kunkin ryhmän lastentarhanopettajat sekä erityislastentarhanopettaja, koulun sosiaalityöntekijä (2), koulupsykologi (2), päiväkodinjohtaja (2) ja terveydenhoitaja (3). Psykologeilla, sosiaalityöntekijöillä ja terveydenhoitajilla työtehtävät ja -vastuut - on jaettu maantieteellisesti alueittain (etelä- pohjoinen). Tutkimuspäiväkotien sijainnit kaupungin kartalla mahdollistivat sen, että kysely kohdistui kaikkiin organisaatiossa työskenteleviin erityisammattilaisiin (psykologit, sosiaalityöntekijät ja terveydenhoitajat). Tämä moniammatillinen ryhmä kokoontuu kerran syksyisin ja kerran keväisin havainnoimaan lapsia jokaisessa esiopetusryhmässä.

Valkeakosken kaupungin palveluksessa aloittivat uudet koulupsykologi ja koulun sosiaalityöntekijä elokuussa 2013, joten tutkimuskyselyiden lähettämisen hetkellä arvelutti kuinka he suhtautuvat kyselyyn. Kun viimeinen vastauspäivä oli ohitse, huomasin, että kyselyyn oli tullut kaikkiaan yhdeksän vastausta. Niistä yksikään ei ollut oppilashuoltoryhmän erityisammattilaiselta. Kaikki vastaukset ovat siis esiopetuksen ja terveydenhoidon perspektiiveistä. Ihmisiltä, jotka vähintään kerran vuodessa (terveydenhoitaja) ovat henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa jokaisen lapsen kanssa. Vähäisten vastausten seurauksena uusin kyselyn tietyille ammattilaisille syyskuussa 2014. Olennaista

ammattilaisten kohdalla on keskittyä niihin menetelmiin ja välineisiin, joita tällä hetkellä hyödynnetään tai jotka jollakin tavalla ohjaavat toimintaa. Asiakasnäkökulman saamiseksi pyrin asiakkaiden kautta rakentamaan ymmärrystä siitä, mikä on oppilashuoltoryhmä. Tämän tiedon perusteella tarkastelen merkitysrakennelmia ja nostan esiin sellaisia konstruktioita, joista toivon olevan hyötyä toiminnan kehittämisessä

Vastaaminen kyselyyn on aina vapaaehtoista, mutta osaltaan tämä kertoo itselleni tutkimuksen toteuttajana viestiä halusta tarkastella omaa työtä sekä sen kipu- tai kehittämispisteitä. Ymmärrän kyllä kokemuksesta, että joskus osallistuminen kyselyihin, tutkimuksiin tai erilaisiin hankkeisiin kyllästyttää. Vuosien varrella on ollut erilaisia tutkimus- tai kehittämishankkeita vireillä myös omassa työssäni. Kokonaisuudessaan arvostan heitä, jotka näkivät vaivaa vastata tähän kyselyyn. Yksikin vastaus tuo näkökulmaa – ja kaikki yhdeksän ammattilaisen ja reilun 50 vanhemman vastaukset ovat se lähde, joista ammennan tämän tutkimuksen antia. Kiitos siitä.

Opinnäytetyö pyrkii määrittämään oppilashuollon eri sidosryhmien (lastentarhanopettajat, terveydenhoitajat, vanhemmat, koulun sosiaalityöntekijät, koulupsykologit) kautta merkityksiä, joita eri osapuolet oppilashuoltotyölle antavat. Vaikka työllä on tavoite lisätä ymmärrystä, kuten tutkimuksilla yleensä on tapana, siihen tarvitaan kyselyihin vastanneiden luomia merkityksiä oppilashuollosta. Yksi arvioinnin vahvuus on siinä, että arvon määrittelyssä on väistämättä asetettava vastakkain erilaiset näkemykset ja jäsenyykset (konstruktio) aiheesta. (ks. Robson 2001, 25-26; Guba & Lincoln 1989, 55.) Konstruktivistisen paradigman mukaan sosiaalisia todellisuuksia on yhtä paljon kuin on yksittäisiä ihmisiä. Tästä johtuen tiede itsessään on konstruktio, jonka voimme vapaasti hyväksyä ilman, että tarkastelemme sitä tieteellisesti totena. (Guba & Lincoln 1989, 43.)

Koska tämän opinnäytetyön päämääränä on tuottaa tietoa sekä toiminnan tilasta että toiminnan kehittämiseksi, haaste ei niinkään ole pelkästään kuvata tutkimushetken todellisuutta vaan muodostaa sellaisia konstruktioita, jotka voivat kehittyä tai pikemminkin jalostua sekä yksittäisen lukijan oivalluksina että organisaation sisäisen vuorovaikutuksen tuotoksina, omina konstruktioinaan, jotka edesauttavat oppilashuoltotyön toteuttamista ja kehittämistä. Pidän tämän tutkimuksen päämääränä sellaisen refleksiivisen ajattelun synnyttämää toimintaa, jonka myötävaikutuksella on mahdollista tarkastella oppilashuoltoryhmän työtä moninäkökulmaisesti ja aloittaa prosesseja, jotka tähtäävät entistäkin toimivampaan työskentelyyn.

4. MONITASOINEN OPPILASHUOLTO

Tässä luvussa tarkastelen esioppilaiden vanhemmille ja oppilashuoltoryhmän ammattilaisille tehtyjä kyselyjä. Olen kahdessa alaluvussa käsitellyt erikseen ensin vanhempien sitten ammattilaisten ymmärrystä samoista teemoista aloittaen tietämyksestä oppilashuoltoryhmän toiminnasta ja sen tavoitteista ja jatkaen vanhempien osallisuuden tarkasteluun. Kolmas alaluku käsittelee pelkästään kasvatuksen ammattilaisten kokemuksia ja merkityksiä kolmiportaisen tuen mallista sekä siihen liittyvästä pedagogisesta arviosta.

4.1. VANHEMMAT OSANA OPPILASHUOLTOA

4.1.1. VANHEMPIEN NÄKEMYS OPPILASHUOLTORYHMÄSTÄ JA SEN TEHTÄVISTÄ

Lainsäädännön tai opetussuunnitelmien tasolla ei ole yksityiskohtaista määrittelyä oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta. Ryhmällä tarkoitetaan sellaista ammattilaisten muodostamaa ryhmää, jonka tarkoituksena on vastata (esi)koulun yleisestä opiskelijahuollon suunnittelusta, ohjauksesta, kehittämisestä ja arvioinnista. Ryhmän on tarkoitus olla monialainen, mutta lainsäädännössä määritellään vain ryhmää johtava henkilö (koulutuksen järjestäjän nimeämä henkilö), joka tässä tapauksessa on päiväkodinjohtaja. Ryhmä voi tarvittaessa kuulla myös muita asiantuntijoita. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 14§.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosasiakirjassa (ks. Opetushallituksen julkaisut 1) tarkennetaan oppilashuoltoryhmiä todeten, että opetuksen järjestäjän tulee nimetä oppilashuollon ohjausryhmä sekä yksikkökohtaiset oppilashuoltoryhmät, joiden tulee vastata yksikön oppilashuollon suunnittelusta, toteutuksesta, kehittämisestä ja arvioinnista. Keskeiseksi asiaksi nousee vuorovaikutus eri toimijoiden välillä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja eri alojen osaajista lapsen huoltajiin. (Opetushallituksen julkaisut 1.) Lastensuojelulain nojalla kunnan tulee kasvatus- ja opetuspalveluita tarjotessaan järjestää myös esi- ja perusopetuksessa oleville lapsille tarvittavat psykologi- ja kuraattoripalvelut (Lastensuojelulaki 417/2007, 9§) Näin ollen oppilashuoltoa koordinoivan tai sitä toteuttavan moniammatillisen ryhmän kokoonpano on pitkälti tulkinnanvarainen, vain päiväkodinjohtaja on erikseen mainittu ryhmää johtavaksi henkilöksi.

Jos vanhempien näkemysten perusteella muodostettaisiin oppilashuoltoon moniammatillinen ryhmä, sen jäseniä olisivat psykologi, lastentarhanopettaja ja terveydenhoitaja. Neljänneksi jäseneksi ryhmään mahtuu vielä erityislasterhanopettaja. Vanhempien mielestä esiopetuksen oppilashuollossa voisi toimia myös erityisopettaja. Koulukuraattorin/ koulun sosiaalityöntekijän ryhmään mahduttaisi alle puolet vastanneista. Päiväkodin johtajalle paikka ryhmässä sopisi noin neljänneksen mielestä. Yksi vastanneista oli eritellyt koulun oppilashuoltoryhmän jäseniksi koulukuraattorin ja –psykologin sekä erityisopettajan.

Oppilashuolto toimintana voidaan kiteyttää tasapainoisen ja terveen kasvun ja kehityksen edistämiseksi sekä oppimisen tukemiseksi (Esi- ja alkuopetuksen perusteet 2010, 38). Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain myötä (2014) myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa esiopetuksen perustoimintaa. Oppilashuoltotyötä ohjaa lapsen edun ensisijaisuus ja sen tavoitteena on edistää hyvän, kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. (Opetushallituksen julkaisut 1.) Oppilashuolto on näin ollen osa esiopetuksen toimintakulttuuria ja sen tehtävä on kehittää hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä sekä vahvistaa yhteisöllistä toimintakulttuuria. Esiopetuksen oppilashuollon tarkoituksena on edistää myönteistä vuorovaikutusta ja keskinäisen huolenpidon ilmapiiriä sekä puuttua tarvittaessa ongelmiin. Oppilashuollon päämääränä on mahdollisimman varhain tunnistaa, ehkäistä lieventää tai poistaa oppimisen esteitä, oppimisvaikeuksia tai muita ongelmia. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö, joka osaltaan suojaa mielenterveyttä ja ehkäisee syrjäytymistä sekä edistää koko esiopetusyhteisön hyvinvointia. (Esi- ja alkuopetuksen perusteet 2010, 38.)

Vanhempien näkemykset oppilashuoltoryhmän tehtävistä vaihtelevat. Kyselylomakkeessa oli listattuna oppilashuoltoryhmälle kuuluvia tehtäviä, joista vanhemmat saivat rastittaa omasta mielestään oppilashuoltoryhmälle kuuluvia tehtäviä. Lähes kaikki vastanneet olivat sitä mieltä, että oppilashuoltoryhmän tehtävä on reagoida mahdollisimman varhain haasteisiin, jotka ilmenevät esim. lapsen kasvun ja oppimisen alueilla. Seuraavaksi merkityksellisin tehtävä oli edistää lasten hyvinvointiin liittyviä asioita. Kolmanneksi keskeisin tehtävä vanhempien mielestä on päättää tarvittaessa lapselle kohditetuista tukitoimenpiteistä, jotka liittyvät esim. oppimisen haasteisiin. Neljänneksi tärkein oppilashuoltoryhmän tehtävä on osallistua tarvittaessa lapsen oppimissuunnitelmatyöskentelyyn. Vanhempien vastauksista nousee siis esiin oppimiseen liittyvät painopis-

teet sekä niiden merkityksellisyys oppilashuoltoryhmän työn määrittelyssä. Edellä esitettyihin oppilashuoltoryhmän tehtäviä koskeviin väittämiin vastasi enemmistö kyselyyn osallistuneista. Sen sijaan noin neljännes vastanneista koki oppilashuoltoryhmän työn vaikuttamisena kasvatus- ja opetustoimintaan tukemalla ja kehittämällä toimintakulttuuria. Noin puolet vastanneista näki oppilashuoltoryhmän tehtävänä tukea ja ohjata esiopetushenkilöstöä heidän työssään.

4.1.2. VANHEMPIEN NÄKEMYS OSALLISUUDESTA

Oppilashuollon toiminnan keskeinen tavoite liittyy yhteisöllisyyteen. Yhteisöllisyydellä viitataan myös siihen yhteistyöhön, jota esiopetus tekee lasten kotien kanssa. (Lastensuojelulaki 2007, 8-9§; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 4§ ja 8§). Oppilashuollon yksi painopiste on yhteisöllisessä toiminnassa, yhteisvastuullisuudessa, johon Esiopetussuunnitelman perusteet (2010, 38) kiinnittää huomiota määritellessään oppilashuoltotyötä käytännön tasolla. Yhteisöllisyys tarkoittaa sekä lapsen että vanhemman osallisuuden lisäämistä osana esiopetusyhteisöä. Esiopetussuunnitelman perusteissa todetaan, että kodeilla on ensisijainen kasvatusvastuu, jota esiopetus tukee, ja vanhemmilla asiantuntemus omasta lapsestaan. (Esi- ja alkuopetuksen perusteet 2010, 38.) Tutkimuskyselyyn vastanneiden vanhempien näkemys siitä, pitäisikö heitä huomioida paremmin oppilashuoltoryhmän toiminnassa, jakautuu kutakuinkin tasan: pienen enemmistön mielestä kyllä, mutta suuri osa ajattelee, ettei tarvitse. Vanhemmilla oli kyselyssä mahdollisuus perustella näkemyksensä. Huomioinnin puolesta puhuvat sellaiset kommentit, joissa vanhemmat kokivat itsensä lastensa parhaiksi asiantuntijoiksi. Vanhempien mielestä vastuu lapsesta on vanhemmilla ja jos lapsella on esimerkiksi oppimiseen liittyviä vaikeuksia, vanhempien tulee saada tietää. Heidän tehtävänsä on tukea ja auttaa omaa lastaan. Monet vanhemmat kokivat, että heitä pitäisi yleisellä tasolla informoida asiasta enemmän, toiset kuuluivat toiminnasta vasta ensimmäistä kertaa. Toiminnan avoimuutta on avoin tiedotus, jolloin vanhemmat tietäisivät mistä on kysymys. Yleisellä tasolla vanhemmat kokevat, että kaikenlainen tieto omasta lapsesta on tervetullutta riippumatta siitä, onko aihetta huoleen vai ei. Toisaalta näkemys ”*Aina pitää pyrkiä tekemään asiat paremmin*”, herättää ajatuksia.

Lasten ja huoltajien osallisuus sekä heidän kuulluksi tuleminen katsotaan yhteisöllisyyttä vahvistavaksi ja yhteenkuuluvuutta, huolenpitoa sekä avointa vuorovaikutusta edistäväksi toiminnaksi. Erilaisten osallisuutta lisäävien tai mahdollistavien toimien katsotaan

osaltaan edistävän ongelmien ennaltaehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista sekä riittävän varhaisen tuen tarjoamista. (Opetushallituksen julkaisut 1.) Kristiina Laitinen & Merja Hallantie (2011) viittaavatkin julkaisussaan Huomisen hyvinvointia – kehys oppilashuollon kehittämiseksi Opetusministeriön taustamuistioon (2007), että oppilashuoltoon on edelleen tavoitteena luoda sellaisia ennaltaehkäiseviä toimintatapoja, -malleja ja rakenteita, jotka yksilöihin kohdistuvan oppilashuollon sijaan kiinnittäisivät huomiota niihin erilaisiin ryhmiin, luokkiin tai yhteisöihin, joiden jäsenenä yksilöt ovat. Esiopeutuksen ja koulun ennaltaehkäisevänä toimintatapana tulee kehittää varhaista puuttumista ja tuen oikea-aikaista kohdentamista. Työyhteisötasolla tulee kiinnittää huomiota toimintakulttuurin myönteiseen vuorovaikutukseen niin lasten kuin aikuisten keskuudessa. (Laitinen & Hallantie 2011, 12.) Näkemyksestä oppilashuollosta kaikkien vastuullisena asiana, eräs vanhempi pohtii mielenkiintoisesti ja kysyy otetaanko vanhemmat mukaan vasta siinä vaiheessa, kun jotakin ongelmia ilmenee. Hän kertoo kuinka on muiden lastensa asioissa törmännyt oppilashuoltoon vain terveydenhuollollisissa tai hammashuoltoon liittyvissä asioissa ja jatkaa pohdintaansa toteamalla, että oppilashuoltoon voisi laskea kaiken eskarilaisen tai koululaisen elämään liittyvät asiat. Toisaalta toinen vanhempi pohtii osallisuutta oppilashuollon kokonaisuudessa palvelujen mahdollisuuksien näkökulmasta miettimällä, että ”*vanhemmat saisivat tärkeää tietoa lapsestaan ja huomaisivat moninaiset tukimahdollisuudet mitä yhteiskunta tarjoaa. Yhteistyö vanhempien ja ammattilaisten välillä paranisi*”.

Koska lapsi elää, kasvaa ja kehittyy erilaisissa toimintaympäristöissä (koti ja esikoulu), kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuen varmistamiseksi tarvitaan yhteistyötä. Yhteistyötä kutsutaan kumppanuudeksi, jonka tavoitteena on mahdollistaa vanhemmille keino osallistua ja vaikuttaa kasvatustyön tavoitteiden asetteluun, suunnitteluun ja arviointiin. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lapselle tehtävän henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laadintaa. Henkilökohtaisella oppimissuunnitelmalla tarkoitetaan sellaista pedagogista asiakirjaa, joka turvaa lapselle hyvät kasvun ja oppimisen edellytykset että lisää opettajan tietoisuutta lapsesta ja helpottaa kasvatus- ja opetustyön suunnittelua. Suunnitelman laadinnassa myös vanhempi saa tietoa lapsestaan. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 26, 32-33, 38.)

Selkeä viesti tutkimusvastauksissa on vanhempien oikeus saada tietoa lastaan koskevista asioista. Toisaalta useat vanhemmat korostavat tietoa ja kokemusta omasta lapses-

taan, hänen käyttäytymisestään tai ominaisuuksistaan. Valtaosalla kuitenkin suhtautuminen asiaan melko neutraalia, eräskin vanhempi on perustellut kantansa oppilashuoltoryhmän toimintaan: ” *Uskon, että vanhempia huomioidaan tässä toiminnassa.*” Yksittäisissä vastauksissa heijastui myös pieni epävarmuus: ” *Toivottavasti vanhempia huomioidaan lapsen asioista päätettäessä.*” Palautteesta ja sen sisällöistä on myös näkemyksiä, esimerkiksi : ” *Ehkä kirjallinen/ sähköinen raportointi käynnistä ja sen tuloksista, mitä lapseni tarvitsee vai tarvitseeko, olisi hyvä tietää myös kotona (eli mikä on heidän kaikkien näkökulmansa), vaikkakin itse saan riittävää informaatiota kasvatushenkilöstöltä päivittäin.*” Myös toinen vanhempi on samoilla linjoilla, mutta miettii myös tilannetta, kun palaute on vähäistä:

” *Olisi ihan hyvä tietää sekin, ettei lapsestani olla huolissaan, että hän pärjää taitoiltaan ja ikätovereidensa kanssa. Toisaalta pitäisi kai olla tyytyväinen, ettei mitään viestii ole tullut eli kaikki kai ok.* ”

4.1.3. HAVAINTOJEN MERKITYKSELLISYYDESTÄ

Oppilashuoltoryhmän työmuotoja ei määritellä sinänsä, vaan ne ovat muotoutuneet annettujen tehtävien kautta. Nämä tehtävät ovat, kuten jo edellä on mainittu, suunnitella, ohjata, kehittää ja arvioida oppilashuoltoa kokonaisuutena. (Vrt. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 14§) Lisäksi Laitinen & Hallantie (2011, 12; 14-16) viittaavat tekstissään opetusministeriön taustamuistioon, jossa ensinnäkin todetaan, että oppilashuollon painopiste siirtyy ennaltaehkäisevään työhön ja että tavoitteena on luoda sellaisia toimintamuotoja ja –menetelmiä, jotka tukevat tätä tavoitetta. Tästä voi siis päätellä, että Valkeakosken kaupunki on keskuudessaan muotoillut oppilashuoltotyöryhmän toiminnan niin, että ammattilaiset jalkautuvat esiopetuksen käytännön toimintaan tehdäkseen havaintoja ja keskustellakseen moniammatillisesti kustakin esiopetusryhmästä.

Kyselyyn vastanneiden vanhempien antaman palautteen mukaan esiopetushenkilöstön tekemät havainnot koskien heidän omaa lastaan ovat tärkeitä. Lähes kaikki kokivat myös saavansa palautetta koskien lapsensa arkea esiopetuksessa. Vanhemmat halusivat saada enemmän tietoa oppilashuoltoryhmästä ja sen toiminnasta. 80% vastanneista on sitä mieltä, että tulisi kertoa, miten oppilashuoltoryhmä havainnoi ja 70% haluaisi tietää, mitä tietoa havainnoinnilla haetaan. Noin puolet halusi tietää, ketkä lasta havainnoi ja noin 40% vastanneista halusi tietää, mihin oppilashuoltoryhmän toiminnalla pyritään. Avoimella kysymyksellä halusin vielä tarkennusta, millaista mitä tietoa vanhem-

mat haluavat oppilashuoltoryhmästä edellä mainittujen lisäksi. Muutamista vastauksista nousi ylös palaute; havainnoinnin tulokset lapsen osalta tai onko lapsella kaikki ok. Mikäli aihetta huoleen ilmenee, vanhemmat haluavat olla mukana prosessissa heti. Yhden vanhemman mielestä yhteenveto ennen koulua olisi hyvä, jossa kiteytetään havainnoinnit eikä yksittäisistä tilanteista tarvitse erikseen raportoida (jos ei ole aihetta huoleen). Yksi vanhemmista vastasi: ”*Vanhemman rooli?*” Valkeakosken kaupungin omassa esiopetussuunnitelmassa todetaan erikseen: Oppilaalle ja hänen huoltajilleen tulee antaa tietoa sekä mahdollisuus tulla kuulluksi tuen järjestämisestä koskevassa asiassa. Keskeistä on huolehtia tuen jatkuvuudesta siirryttäessä päiväkodista esiopetukseen ja kouluun sekä edelleen toisen asteen opetukseen. (Valkeakosken kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv 2013-14 b.)

Oppilashuoltoryhmästä ammattilaisryhmänä vanhemmilla oli hivenen ristiriitainen käsitys. Lainsäädännöllisesti oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta määritetään seuraavaa: Ryhmällä tarkoitetaan sellaista ammattialaisten muodostamaa ryhmää, jonka tarkoituksena on vastata (esi)koulun yleisestä opiskelijahuollon suunnittelusta, ohjauksesta, kehittamisestä ja arvioinnista. Ryhmän on tarkoitus olla monialainen, mutta lainsäädännössä määritellään vain ryhmää johtava henkilö (koulutuksen järjestäjän nimeämä henkilö), joka tässä tapauksessa on päiväkodinjohtaja. Ryhmä voi tarvittaessa kuulla myös muita asiantuntijoita. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 14§.) Ammattilaisia ei näin ollen yksilöidä osaamisalan mukaan, mutta kokonaisvastuun näkökulmasta korostetaan, että jokaisella oppilaan kanssa työskentelevällä, oppilashuollon eri vastualueilla toimivalla, on vastuu toiminnan kokonaisuudesta (vrt. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 2-5§). Vanhemmille kohdistettu kysymys oppilashuoltoryhmän ammattilaisista nimesi vaihtoehtoja ryhmän jäsenistä: lastentarhanopettaja, erityisopettaja, päiväkodin johtaja, koulun sosiaalityöntekijä/ koulukuraattori, terveydenhoitaja, psykologi, erityislastentahanopettaja, varhaiskasvatuspäällikkö, lääkäri. Useille vanhemmille saattaa käsitteenä olla tutumpi koulukuraattori kuin koulun sosiaalityöntekijä, tästä syystä rinnastin käsitteet, vaikka nykyisin käytetäänkin enemmän jälkimmäistä ammattinimikettä. Jos vanhempien näkemysten perusteella muodostettaisiin oppilashuoltoon moniammattillinen ryhmä, sen jäseniä olisivat psykologi, lastentarhanopettaja ja terveydenhoitaja. Neljänneksi jäseneksi ryhmään mahtuu vielä erityislastentarhanopettaja tai vaihtoehtoisesti esiopetuksen oppilashuoltoryhmässä voisi toimia myös erityisopettaja. Koulukuraattorin/ koulun sosiaalityöntekijän ryhmään mahduttaisi alle puolet vastanneista. Päi-

väkodin johtajalle paikka ryhmässä sopisi noin neljänneksen mielestä. Oppilashuoltoryhmälle määriteltyjen suunnittelu- toteutus- ja arviointitehtävien lisäksi keskeiseksi asiaksi nousee vuorovaikutus eri toimijoiden välillä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja eri alojen osaajista lapsen huoltajiin. (Opetushallituksen julkaisu 1.)

Valtaosa kyselyyn vastanneista vanhemmista arvostaa esiopetushenkilöstön päivittäistä vuorovaikutusta lapsen kanssa sekä jokapäiväisessä toiminnassa tehtyjä havaintoja. Vanhemmille on tärkeää, että esiopetuksen henkilökunta oppii työssään tuntemaan lasta ja perusteluissaan yksittäiset vanhemmat kritisivatkin sitä, että oppilashuoltoryhmän jäsenistö havainnoi ja keskustelee lapsista vain kahdesti vuodessa. He kokivat jopa vääränä sen, että oppilashuoltoryhmä ylipäätään käy ”arvioimassa” sen sijaan, että kasvatushenkilöstö on lasten kanssa tekemisissä päivittäin. Toisaalta esiin nousi näkemys siitä, että ulkopuoliset ihmiset voivat havaita asioita eri lailla verrattuna jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa olevaan kasvatushenkilöstöön. Useampi vanhempi kuitenkin huomio sen, että yksittäinen päivä ei saisi ratkaista mitään, sillä ”lapsilla on päivänsä ja päivänsä” tai ”lapsillakaan ei ole aina hyvä päivä”. Yksittäisistä vastauksista heijastui pohdintaa siitä, että oppilashuoltoryhmän läsnäolo esiopetuspäivän tilanteissa saattaa vaikuttaa lasten käyttäytymiseen ja he osaavat olla vieraskoreitakin.

Kokonaisuutena vanhemmat osoittavat luottamusta kokeneeseen kasvatushenkilöstöön. Esiopetuksen henkilöstön havainnot lapsesta ovat tärkeitä ja merkityksellisiä. Sitä pidettiin keskeisenä, että kasvatushenkilöstö on päivittäisessä kanssakäymisessä lapsen kanssa. Jokapäiväinen havainnointi ja avoin yhteistyö mainittiin yksittäisissä vastauksissa tärkeämmäksi kuin moniammatillisen ryhmän panos. Oppilashuoltoryhmän käyttämää aikaa pidettiin suppeana ja heräsi epäily, lieneekö se riittävä. Muutamat vanhemmat pitivät kuitenkin tärkeänä sitä, että lapsen taustalla ja tukena on laaja-alainen verkosto. Yksittäinen vastaus nostikin esiin oppilashuoltoryhmän roolin konsultoivana osapuolena pohtimalla kasvatushenkilöstön tekemiä havaintoja, joita tulee arjessa ”kaiken aikaa” ja joiden perusteella on mahdollista muodostaa kokonaiskuva. Yksi vastanneista piti tärkeänä sitä, että löydetään mahdolliset kehittämistarpeet.

4.2. AMMATTILAISENA OPPILASHUOLLOSSA

4.2.1. TAVOITE JA TEHTÄVÄ AMMATTILAISNÄKÖKULMASTA

Ammattilaisille suunnatussa verkkokyselyssä (Webropol), kyselyyn vastasi määräänsä mennessä 11 ammattilaista. Heidän vastauksissaan oppilashuoltoryhmän tehtävistä

korostui hyvinvoinnin kokonaisvaltainen tukeminen. Tällä viitattiin sekä tukeen oppimiseen liittyvissä asioissa että laajemmin koko perheen kohtaamista ja ohjaamista tarvittaessa oikeanlaisten palvelujen pariin: ennaltaehkäistä tulevia haasteita/ ongelmia. Näiltä osin ammattilaisten näkemykset oppilashuoltoryhmän työstä myötäilevät lainsäädäntöä ja suunnitelmatyötä, joiden pääpaino on ennaltaehkäisevässä työssä. Syksyllä 2014 voimaanastuneen oppilas- ja opiskelijahuoltolain pääpaino on sekä yhteisöllisessä että ennaltaehkäisevässä työssä: yhteisöllisyys määritellään toimintakulttuuriksi, joka edistää oppilaiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Ennaltaehkäisevän työn näkökulmasta lain tarkoitus on edistää edellä lueteltuja yhteisöllisyyden osa-alueita sekä turvata varhainen tuki sitä tarvitsevalle. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 2-5§.)

Oppilashuollon tehtävä on vaikuttaa kasvatustyöhön ohjaamalla, kehittämällä ja arvioimalla. Se edellyttää yhtenäistä näkemystä sekä yksittäisen ammattilaisen osaamisalueesta että koko työryhmän toiminnan päämääristä. Ammattilaisilla näytti olevan epäselvyyttä ryhmän jäsenten vastuualueista. Vaakakuppi kiikkuu tasapainoan etsien kun kyse on tietoisuudesta toisen ammattilaisen vastuu- tai osaamisalueesta. Kuusi vastanneista pystyi erittelemään itselleen tehtävän tai roolin oppilashuoltoryhmän kokonaisuudessa. Selkeimmin vastauksista erottuivat terveydenhoitajat, jotka oikeutetusti viittasivat oppilaiden terveyteen ja terveyskäyttäytymiseen viittaaviin asioihin. Lastentarhanopettajan tehtävä on tuoda arkipäivän tietoa kustakin lapsesta ja ryhmän toiminnasta ja erityisammattilaisten toimia sekä pedagogiikan ja koordinoinnin viitekehyksessä että huolehtia oppilaiden oikeuksien ja hyvinvoinnin esilläolosta, jotta voidaan muodostaa kokonaisvaltainen kuva oppilaasta. Yksi vastanneista nimesi tehtäväkseen kirjaajan roolin. Osittain edellä kuvattua problematiikkaa vahvistaa sekin, että kolmella vastaajalla ei ollut tietoa siitä, mistä perspektiivistä tai mihin oppilashuollon muut jäsenet kiinnittävät huomiota lasta havainnoidessaan.

Moniammatillisuuden käsite nousi silti esiin ammattilaisten vastauksissa: ”*Moniammatillinen tiimi miettimässä yhtäaikaa*” tai ”*Moniammatillisesti pohtia yhdessä ratkaisuja tulevan koululaisen parhaaksi sekä opetuksellisesti että muunlaisessa hyvinvoinnissa*”. Vastauksissa näkyi myös kommentti ammattilaisten välisestä yhteistyöstä, jonka pitäisi olla rajatonta yhteistyötä oppilaiden hyväksi. Laitinen & Hallantie (2011) toteavatkin tarkastellessaan opetusministeriön taustamuistiota vuodelta 2007, että moniammatilli-

nen ja hallintokuntien, organisaatioiden ja koulutusasteiden välisten rajojen ylittävä yhteistyö on merkityksellistä. Tätä yhteistyötä ja sen rakenteita pitäisi edistää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen sekä sosiaali- ja terveystoimen välillä. (Laitinen & Hallantie 2011, 12.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolain näkökulmasta oppilashuoltotyössä on kokonaisuutena kyse sellaisesta toimintakulttuurista, jolla on myönteinen vaikutus hyvinvoinnin osa-alueisiin, kuten esimerkiksi terveyteen, sosiaaliseen vastuullisuuteen, vuorovaikutukseen tai osallisuuteen (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2014, 4§). Ammatillaiset näkivät myös oppilashuoltoryhmän roolin tukevana konsultoivana suhteessa esiopetuksen henkilöstöön, sillä ryhmän tehtäväksi nähtiin ”*auttaa henkilökuntaa pohtimaan kunkin lapsen haasteita ja antaa vinkkejä toimintaa varten*”. Kysymykseen oppilashuoltoryhmän tavoitteesta, vastanneista neljä oli sitä mieltä, että ryhmällä ei ole selkeää tavoitetta.

Osa heistä, jotka näkivät oppilashuoltoryhmän toiminnassa selkeän tavoitteen viittasivat vastauksissaan kysymykseen, jolla pyrittiin selvittämään oppilashuoltoryhmän tehtävää. Muutoin tavoitteeksi määriteltiin ennaltaehkäisy, hyvinvointi sekä oppilaana että lapsena yleensä, sekä saada jokaiselle esikoululaiselle järjestettyä taitoihin nähden oikeanlainen opetus ensimmäisestä luokasta lähtien. Kokonaisvaltaisuuden käsitys tiivistää oppilashuollon tavoitteen: ”*Ottaa oppilaan asiat pedagogisia kysymyksiä laajempaan huomioon*” tai ”*kokonaisvaltainen oppilaasta huolehtiminen*”. Leena Kurjen sanoin kasvatustyö tuleekin nähdä laajasti: kasvatustyö koulussa, tai tässä tapauksessa jo ennen koulua, valmistaa lasta elämään, nimenomaan omana persoonana ja yhteisön jäsenenä elämiseen. Kasvatus tulisi ymmärtää tällöin laajemmin (kuin koulun seinien sisällä tapahtuvana) opetuksena, jolloin kasvatukseen kuuluu myös lapsen arkipäiväiset kasvuympäristöt. (Kurki 2006, 94.)

Edellä esitellyt kappaleet osoittavat sen, että tehtävä koetaan sinänsä tärkeäksi ja yhteinen tavoitekin on pienistä nyanssieroista huolimatta olemassa. Kokonaisvaltainen näkemys vaikuttamistavoista kasvatustyössä ontuu. Oiva Ikonen ja Terhi Ojala (2002, 10) toetavat, että virallisen opetussuunnitelman lähtökohtana on myönteinen ihmiskäsitys, joka tarkoittaa sitä, että oppilasta tulisi kehittää opetuksessa tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on sekä elämännhallintataitoja että tarpeellisia valmiuksia jatko-opintojen ja ammatinvalinnan näkökulmasta. Toisaalta ydinkysymys on oivaltaa kasvatusyhteisössä se, että, että niissä ollaan tekemisissä ihmisten, arvokkaiden persoonien, kanssa,

jolloin persoonaksi kasvun tukeminen on kasvatuksellisen prosessin ydinkysymys. (Kurki 2006, 69.)

4.2.2. YHTEISTYÖN MUODOT

Yhteisöllisyys on toimintakulttuuria, joka ymmärtää yksilöiden mahdollisuudet olla mukana yhdessä, yhtäaikaisesti, mutta kuitenkin jokaisen yksilöllisten resurssien rajoissa. Haaste on melkoinen yhtälössä, jossa pyritään samanaikaisesti tuottamaan palvelut taloudellisesti tehokkaalla tavalla. Yhteisöllisyys on voimavara, joka kysyy samalla ihmistä ja ihmisyyttä. Yhteisöllisyyden toteuttaminen ammattitaitoisen, osaavan ja motivoituneen henkilökunnan kanssa nostaa edelleen kysymyksen oppilashuoltoryhmän roolista yhteisöllisyyden osatekijänä, mahdollistajana. Tästä yhteisöllisyyden näkökulmasta lähdän tarkastelemaan yhteistyötä ammattilaisnäkökulmasta.

Tutkimuskyselyssä pyrin hahmottamaan ammattilaisten välistä yhteistyötä sekä ammattilaisten käsityksiä vanhempien tietoisuudesta oppilashuoltoryhmää kohtaan. Ensinnäkin oppilashuoltoryhmän jäsenten välisestä yhteistyöstä ryhmän kokoontumisten ulkopuolella ei ollut täysin yksimielisiä vastauksia. Neljän mielestä tapaamisten lisäksi ei ole yhteistyötä. He, jotka kokivat yhteistyötä olevan, määrittivät sitä konsultoinniksi ja ohjaamiseksi puolin ja toisin sekä yleensä päivittämiseksi, missä mennään. Yhteistyö määriteltiin tietojen vaihdoksi. Yhteistyö nähtiin myös toiminnan kehittämisenä. Hämmentävää ja jokseenkin huolestuttavaa oli kuitenkin havaita näinkin pienessä otoksessa hyvin rehellinen mutta epävarma vastaus yhteistyöstä: ” *Vastasin kyllä [siis on yhteistyötä], sillä arvelen näin olevan. Oikeasti en tiedä.*” Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan myös monialaisen yhteistyön suunnittelua, kehittämistä ja arviointia yhteistyössä eri toimijoiden, kuten varhaiskasvatus, neuvola ja muut kuntatason viranomaiset, jotka työskentelevät lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Lasten ja huoltajien osallisuus sekä heidän kuulluksi tuleminen katsotaan yhteisöllisyyttä vahvistavaksi ja yhteenkuuluvuutta, huolenpitoa sekä avointa vuorovaikutusta edistäväksi toiminnaksi. Opetussuunitelman muutosasiakirjassa mainitaan keskeisenä asiana vuorovaikutus eri toimijoiden välillä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja eri alojen osaajista lapsen huoltajiin. (Opetushallituksen julkaisu 1.)

Yhteistyön koki riittämättömäksi kuusi vastaajaa. Haasteeksi esiopetuksen oppilashuollon yhteistyölle mainittiin aika. Yhteisen ajan löytäminen toiminnalle on vaikeaa. Muita

vähintäänkin yhtä tärkeitä haasteita olivat näkemuserot koulumaailman ja esiopetuksen tai päivähoidon välillä. Pelkästään lainsäädännön (varhaiskasvatuslaki vs. perusopetuslaki) nähtiin osaltaan aikaansaavan haastetta toiminnalle. Myös eri ammattilaisia sitovat säännökset esimerkiksi vaitiolovelvollisuudesta nähtiin haastavan esimerkiksi yhteistyön keskiössä olevaa tiedonsiirtoa. Huomionarvoisia ovat myös maininnat toimintaan sitoutumisesta ja ns. yhteen hiileen puhaltamisesta.

Ammattilaisilta kysyttiin myös näkemyksiä vanhempien tietoisuudesta oppilashuoltoryhmästä. Kysymyksessä, joka tiedusteli ammattilaisilta, tietävätkö vanhemmat oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta, vastaus oli fifty-sixty eli vanhemmat joko tietävät tai sitten eivät, keitä oppilashuoltoryhmään kuuluu (6 vastaajan mielestä tietää). Toisaalta kysymys siitä, mitä ammattilaisten mielestä vanhemmat tietävät oppilashuoltoryhmästä sai aikaan varsin ympäröiväitä vastauksia, esimerkiksi: ”*Pääsääntöisesti eivät varmaankaan kovinkaan paljon*” tai ”*Riippuu vanhempien aktiivisuudesta*”. Vastuu heitettiin vanhempainiltoille ja sille, mitä niissä kerrotaan. Yleiskäsitys oli kuitenkin se, että vanhemmat eivät tiedä paljoakaan – ehkä sen, että heidän lapsensa asioita käsitellään moniammatillisesti ja heillä on oikeus osallistua ryhmään. Vallitseva käsitys on kuitenkin se, että vanhemmat ovat tietoisia oppilashuoltoryhmästä silloin, jos heidän lapsensa asioita siellä käsitellään.

Ammattilaisilta kysyttiin lisäksi vanhempien osallisuudesta oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Ensinnäkin valtaosa vastanneista oli sitä mieltä, että vanhemmat saavat tietoa oppilashuoltoryhmän tekemistä havainnoista lapsensa osalta. 70%:n mielestä vanhemmat eivät osallistu lapsen asioita käsittelevään oppilashuoltoryhmän palaveriin. Syitä vanhempien osallistumattomuuteen haetaan ajankohdasta ja perustellaan sillä, että tilaisuus on keskellä päivää eikä kukaan tule sinne kesken työpäivän tai vanhemmat eivät vain koe tilaisuutta tarpeelliseksi. Toisaalta vastauksista näkyy se, että vanhemmille kuitenkin tarjotaan mahdollisuus osallistua ja eräs vastaaja toteaa vanhempien osallistuvan tarvittaessa, mutta ei automaattisesti. Yhteistyön ja toiminnan avoimuuden näkökulmasta tarkasteltuna yksi perustelu on erittäin vahva: ”*Sitä ei ”mainosteta” tai siihen ei rohkaista, mikä on mielestäni hyvä asia. Ryhmässä käsitellään asiat nopeasti ja eskarin kannalta, joten vanhempien näkökulma ei ole merkityksellinen tässä tilanteessa.*”

Vanhempien osallisuuden lisäämiseen lasta koskevassa prosessissa oppilashuollon ammattilaiset olisivat valmiita informoimaan toiminnasta enemmän, kutsumaan aktiivi-

semmin vanhempia osallistuman palaveriisiin tai järjestämään tilaisuuksia paremmin. Jonkun vastaajan mielestä vanhemmille voisi olla jokin kaavake täytettäväksi ennen oppilashuoltoryhmän kokoontumista, jossa olisi mahdollista käydä läpi lapsen tilanne. Myös keskustelu (esi)opettajan kanssa ennen oppilashuoltoryhmän kokoontumista voisi olla paikallaan. Monet toivoivat vanhempia enemmän mukaan palaveriisiin, joillekin vanhemmille osallistuminen olisi hyvinkin toivottavaa. Jälleen nousi vahva kommentti koko toiminnan fokuksesta: ”*Jos keskitytään vain tukea tarvitseviin lapsiin ja asioita halutaan käsitellä ”tosimielessä” lapsen parasta tarkoittaen eikä esim. asianmukaisen ”leiman” saamiseksi tukilomakkeisiin.*” Vastauksista käy ilmi, että vanhempien toivotaan olevan mukana prosessin eri vaiheissa paremmin, mutta toisaalta heitä vastaan pitää tulla järjestämällä mahdollisuuksia paremmin sekä tiedottamalla toiminnasta.

4.2.3.HAVAINNOT JA PEDAGOGINEN ARVIO

Kysyttäessä ammattilaisilta, tuottaako oppilashuoltoryhmän havainnointi jotakin sellaista tietoa, mitä esiopetushenkilöstö ei havaitse jokapäiväisessä toiminnassa, kahdeksan vastaajan mielestä toiminta ei tuota uusia havaintoja. Kolme kyllä-vastausta perusteluineen viittaavat siihen seikkaan, että on tilanteita, joissa lastentarhanopettaja on vain vanhempien kertoman varassa, jolloin oppilashuoltoryhmän kautta tulee tietoa esimerkiksi mahdollisista käytössä olevista/ - olleista tukimuodoista tai muista apukeinoista. Psykologin ja kuraattorin näkökulmia pidetään myös tärkeinä. Kolmas vastaus nosti esiin jo edelläkin kuvatun eroavaisuuden koulumaailman ja esiopetusmaailman välillä, jolloin tieto koettiin kattavammaksi ja uutta tuottavaksi.

Lähes kaikki vastanneista kokee oppilashuoltoryhmän toiminnan tarpeelliseksi. Sen sijaan neljä vastaajaa ei koe toimintaa tarkoituksenmukaiseksi. Perusteluista ilmenee, että pienessä hetkessä on lähes mahdotonta tehdä kattavia päätelmiä lapsesta. Havainnoinnin tulisi olla pidempiaikaista. Kokemus palaverista itsessään oli hyödyllinen, mutta vastaaja ei nähnyt havainnoinnin tuovan ryhmässä esiintyviä ongelmia esille. Toisaalta havainnoitsijat eivät olleet tuoneet havaintojaan esille palaverissa. Näkemys, että toiminta ei ole tarkoituksenmukaista voidaan perustella myös seuraavasti: ”*Voitaisiin keskittyä tukitoimien rakentamiseen lto:n, kelton ja mahdollisesti muiden lapsen kanssa jo luonnostaan toimineiden havaintojen pohjalta.*” Toisaalta vastauksista löytyy kommentti siitä, että ryhmiin tarvitaan enemmän tukea haastavien lasten kanssa toimimiseen.

Kysely sisälsi kysymyksiä koskien pedagogista arviota. Nämä kysymykset oli suunnattu vain esiopetuksen henkilöstölle. Ensinnäkin vastaajien tuli määritellä, mitä he havainnoivat arviota tehdessään. Kuten teoriaosuudessa on jo todettu, työskentelyn taustalla on ajatus inklusioajattelusta. Inklusion ajatukseen kuuluu toteuttaa opetusta lähikoulussa ja taata oikeus oppimiseen ja osallisuuteen erityisyydestä riippumatta. Tämän toteuttamiseksi on kehitetty Kolmiportaisen tuen malli, jonka tarkoituksena ja tavoitteena on kohdentaa tarkoituksenmukaista tukea erilaisiin kasvun, kehityksen ja oppimisen alueilla ilmeneviin tarpeisiin. (Vrt. Perusopetuslaki 1998, 30§). Tämä näkemys ohjaa esiopettajien kanssa työskenteleviä ammattilaisia jokapäiväisen toiminnan havainnoinnissa. Kun havainnot yhdistetään niihin odotuksiin ja tavoitteisiin, joita esimerkiksi esiopetussuunnitelma asettaa (vrt. Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 13-14) kielelliselle osaamiselle, joksi tässä tapauksessa luen myös heräävän kiinnostuksen kirjoittamista ja lukemista kohtaan yhtä hyvin kuin itsensä ilmaisemisen sanallisesti sekä tavoitteet ja odotukset käsitteiden hahmottamiselle ja ymmärrykselle, keskittymiselle ja vuorovaikutustaidoille. Näistä muiden muassa syntyvä kriteeristö ohjaa havaintoja, josta lapsesta tehdään. Tutkimuskyselyssä ammattilaisille etsin heidän kriteeristöjään, mihin he kiinnittävät huomiota lapsen havainnoinnissa sekä menetelmän yleistä hyödyllisyyttä esiopetuksen toteuttamisessa.

Vastauksista ilmeni lapsen kokonaisvaltainen havainnointi. Tällä tarkoitetaan niitä oppimiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja, joita lapsella on, mahdollisia haasteita, vahvuuksia sekä mahdollisesti koko perheen tilannetta. Keskeistä oli selviytyminen arkipäivän tilanteista sekä oleminen osana ryhmää. Kysymykseen pedagogisen arvion hyödyllisyydestä toiminnassa, vastaajat kokivat sen ohjaavan kohdentamaan tuentarpeita ja toiminnan suunnittelua. Kokonaisuudessaan pedagoginen arvio konkretisoi erityistarpeet yksittäisen lapsen kohdalla ja kohdentaa tukitoimien etsimisen kyseiselle lapselle.

Pedagoginen arvio edellyttää jatkuvaa arviointia, kuten teoriaosuudessa käsitelty kolmiportaisen tuen malli osoittaa (vrt. Kolmiportainen tuki). Toiminta perustuu jatkuvaan havainnointiin ja havainnot edellyttävät arviointia. Pedagogisen arvioinnin kautta seurataan oppilaan edistymistä ja tuen tarpeessa tapahtuvia muutoksia säännöllisesti. (Oja 2011, 47-48). Kyselyssä kiinnitettiin huomiota resursseihin arvioinnin tekemisessä. Valtaosa vastanneista kokee, että arvioinnin tekemiseen ei ole riittävää resurssia. Vain yksi totesi työssäolovuosien tuoneen sellaista kokemusta ja ammatillisuutta, jolla on oppinut

erottamaan eri tavoin valtavirrasta esiin nousevat persoonat. He, jotka kokivat resurssien riittämättömyyttä, mainitsivat suurimmiksi haasteiksi ajan ja koulutetun henkilöstön puutteen. Aikasuhde liittyi sekä aikaan tehdä nk. paperihommia että aikaan olla lasten kanssa pienemmissä ryhmissä. Kaikki nivoutuvat toisiinsa: aika pienemmille ryhmille tarvitsee lisähenkilöstöä, aika ja tila tehdä paperitöitä on poissa henkilöstöresurssista ryhmässä.

Pedagoginen arvio on myös osa tehostetun tuen määrittämistä. Tehostettua tukea käytetään silloin, kun oppilas tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti ja tuen tarve on jatkuvaa (Oja 2011, 47). Kysely jatkui koskien toimenpiteitä silloin kun tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi. Seuraus vastauksissa oli selvä, siirto erityisen tuen piiriin. Tai pieni toive: *”Toivottavasti antaa resursseja enemmän.”* Yhteenvedonäkökulmasta käytäntöön, viesti erityisestä tuesta oli melkoisen selvä: *”Laittaa ”lähetteen” tuen seuraavalle portaalle. Opettajaparka saa selvittää kuten parhaiten taitaa. Lisäresursseja, esim. avustajaa tai pienennettyä ryhmää tuskin myönnetään.”*

Erityistä tukea tarjotaan oppilaalle, joka ei voi saada riittävää tukea muilla tavoin tai hänen tilansa vaatii muita mukauttamistoimenpiteitä, esimerkiksi oppiaineiden yksilöllistämistä. Tuen suunnittelun lähtökohtana on oppilas ja hänen yksilöllisyytensä – kaikkien käytettävissä olevien tukimuotojen paletista jokaiselle oppilaalle kohdennetaan yksilöllisesti räätälöity tukikokonaisuus. Kasvattajan näkökulmasta korostuu sensitiivisyys; oppilastuntemus ja oppijalähtöisyys. (Oja 2011, 47-48). Yhtä kaikki, alkaa uusi prosessi pedagogisen arvion puitteissa. Oppilashuoltoryhmä keskustelee lapsen tukitoimenpiteistä, tämän vahvistaa kyselyn kysymys Keskusteleeeko oppilashuoltoryhmä silloin, kun tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi. Sen sijaan kysymykseen, kuka päättää annetun tuen riittämättömyydestä tuli hieman hajanaisia vastauksia. Kaksi vastanneista oli sitä mieltä, että päätöksen tekee oppilashuoltoryhmä, kaksi mainitsi että lopullinen päätös tulee kasvatus- ja opetustoimenjohtajalta, yksi toivoi, että toivottavasti mahdollisimman moni ja vielä yksi oli merkinnyt vain kysymysmerkin.

4.3. KEHITYMINEN KOHTI TULEVAISUUTTA

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki määrittää ns. oppilashollon ohjausryhmän – tässä tukit- sen sen oppilashuoltotyöryhmäksi- tehtäväksi vastata (esi)koulun yleisestä opiskelija- huollon suunnittelusta, ohjauksesta, kehittämisestä ja arvioinnista.(Oppilas- ja opiskeli-

jahuoltolaki 2014, 14§). Ammattilaisosion toiseksi viimeinen kysymys liittyi toiminnan kehittämiseen ammattilaisten näkökulmasta. Näkemykset liittyivät työn toiminnallisiin raameihin. Niihin toivottiin selkeyttä. Yksi vastaajista kuvasi, että tuntuu kuin homma ei olisi aivan hanskassa. Kommentti liittyi toisaalta ryhmän jäsenten läsnäoloon sekä asioiden hitaaseen etenemiseen. Yleensäkin työnjako, informaation kulku ja vastuut saivat maininnan. Myös ryhmän jäseniltä odotettiin tuntemusta mahdollisista tukimuodoista. Palaverin toimivuus on keskeistä silloin kun kyse on lapsesta ja hänen haasteistaan.

Laitinen ja Hallantie toteavat hahmotellessaan kehystä oppilashuollon toteuttamiselle, että oppilashuolto kuuluu ensisijaisesti esi- ja perusopetukselle sekä sosiaali- ja terveystoimelle, joiden kuuluisi keskuudessaan kehittää eri ammattialojen välistä yhteistyötä. Lisäksi kirjoittajat toteavat vielä, että oppilashuollossa työskentelevillä on salassapitosäännösten estämättä velvollisuus luovuttaa oppilaan kasvatukseen ja opetukseen vaikuttavat välttämättömät tiedot näistä vastaaville henkilöille tai viranomiasille. Asioiden siirtämiselle on korrekta pyytää myös lupa lapsen huoltajilta. (Laitinen & Hallantie 2011, 12, 16.) Näistä perspektiiveistä tarkastelen oppilashuollon ammattilaisten näkökulmia työryhmän toiminnan kehittämiseksi.

Ensinnäkin koko moniammatillisen työryhmän tekemä havainnointityö koettiin jäykkänä ja epäselvänäkin siltä osin, että kaikki osalliset eivät tuoneet palaverissa julki havaintojaan. Toisaalta eräs vastaaja peräänkuulutti sitoutuneisuutta ja osaltaan kyseenalaisti eri tahojen läsnäolon: onko aitoa kiinnostusta toimia oppilashuoltoryhmässä ja halua havainnoida lapsia. Oppilashuoltoryhmän jäsenten osallisuutta (esiopetus)ryhmän toiminnassa toivottiin lisää, vierailulle voisi tulla koko ryhmän sijasta yksikin jäsen kerrallaan. Lasten kerrottiin reagoivan vieraisiin, joten tästäkin syystä yksittäisten henkilöiden vierailut voisivat olla parempia. Lisäksi erityisammattilaisten tekemät yksilövierailut palvelisivat henkilökuntaa välittömän konsultaatiomahdollisuuden näkökulmasta. Prosessinäkökulmasta tarkasteltuna oppilashuoltotoiminnan tulisi käynnistyä jo varhaiskasvatuksen piirissä, siis ennen esikoulua. Näkökulmaan oli perusteluna nykysin toiminnassa olevan viskari-eskari-nivelvaiheen poisjääminen.

Edellä kuvatut kehittämistarpeet heijastavat osaltaan sitä näkemystä, mikä vastaajilla on lähitulevaisuuteen. Kysymys, Millaisena näet oppilashuoltoryhmän toiminnan vuonna 2018, sai muutamia viitteitä edeltävään kysymykseen. Oppilashuoltoryhmä nähtiin te-

hokkaampana ja sitoutuneempana, toimivan lähempänä esiopetusryhmää. Siis kokonaisuudessaan toimivan niin, että erityisammattilaiset osallistuvat enemmän esiopetusryhmän toimintaan ja lastentarhanopettaja saa enemmän tukea työlleen.

Oppilashuollon lähtökohtana ja kouluvalmiuden arvioinnin perustana, yhden vastaajan mukaan, voi pitää lapsille tehtyä LENE-arviota, joka tehdään päivähoidon ja lastenneuvolan yhteistyönä 4-vuotiaille. Kokonaisvaltaisuuden näkökulmasta varhaiskasvatus tukee esiopetusta. Samainen vastaaja näkee, että käytössä vuonna 2018 on nelituntinen ilmainen varhaiskasvatus tukea tarvitseville lapsille. Kokonaisuutena oppilashuolto yhdessä kunnan sosiaali- ja terveystoimen kanssa ovat saumaton kokonaisuus, joka toimii jalkautuneena siellä missä perheet ovat.

4.4 . VAIKUTTAMISTYÖTÄ LASTEN HYVÄKSI

Tarkasteltaessa oppilashuoltoa Valkeakosken esiopetuksessa, voidaan kiistatta todeta , että se toimii niissä puitteissa, jotka lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat määrittävät. Oppilashuolto saa kuitenkin moninaisia merkityksiä, osittain hyvin ristiriitaisiakin. Sekä vanhempien näkemyksissä että osittain myös ammattilaisten kokemana oppilashuolto-ryhmän toiminta on kaikesta monialaisesta osaamisestaan huolimatta etsikkovaiheessa. Tässä luvussa tiivistän tutkimusanalyysin keskeisimmän annin luomalla merkityskategorioita metodologisen menetelmän puitteissa.

4.4.1. VANHEMPIEN TIETÄMYS OPPILASHUOLLOSTA

Vanhemmat antoivat tutkimuksessa mielenkiintoisia näkemyksiä ensinnäkin oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta. heidän mielestään sopivat oppilashuollon tiimi muodostuisi terveydenhoitajasta, psykologista, lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajasta. Muiden ammattilaisten rooli tyhmässä ei ollut yhtä selvä.

Vanhempien käsitys oppilashuoltoryhmän tekemästä työstä perustuu näkemykseen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisesta. Näin ollen loginen ymmärrys on se, että oppilashuoltoryhmän tärkein tehtävä on oppimisen mahdollistaminen yksilöllinen kehitys ja yksilölliset mahdollisuudet huomioiden. Niinkään vanhemmat eivät miellä oppilashuoltoryhmää esiopetuksen päivittäisen työn voimavaraksi, jolloin ryhmän tehtävänä olisi myös esiopetuksen työntekijöiden ammatillisen toiminnan tukeminen ja toimintaan vaikuttaminen niin, että jokaisella lapsella olisi yhtäläiset mahdollisuudet kasvaa ja onnistua. Kokonaisuutena vanhemmat halusivat enemmän tietoa esiopetuksen oppilashuoltoryhmän työstä: tarkoituksesta ja päämääristä. Jossain määrin oli havaittavissa selvää epätietoisuutta vanhemman roolista kokonaisuudessa.

Ammattilaisnäkökulmasta tarkasteltuna vanhempien rooli osana oppilashuoltoa oli kah-tiajakoinen. Toisaalta vanhempien koettiin olevan oikeutettuja tulemaan keskusteluun lapsensa asioista. Joskin todettiin, että harva vanhempi edes käyttää tätä mahdollisuutta, koska tapaamiset on päivällä vanhempien ollessa työssä. Toisaalta joku vastaajista kyseenalaisti, onko vanhempien läsnäolo joka tilaisuudessa edes tarpeellista. Yhteenvetona voi silti todeta, että ammattilaisten mielestä vanhempien tieto oppilashuoltoryhmästä perustuu lähinnä siihen, mitä vanhempainilloissa on puhuttu. Eli voiko siis erään vastaajan sanoin todeta, vanhempien tietävän oppilashuoltoryhmästä ”tuskin mitään” vai onko sekin täysin kiinni ”vanhemman aktiivisuudesta”. Vanhempien uskotaan tulevan tietoiseksi oppilashuoltoryhmästä vasta siinä vaiheessa, kun heidän lapsensa asioita siellä käsitellään.

Se onko toiminnan tarkoitus olla avointa ja läpinäkyvää, jää hiukan epäselväksi. Kokonaisuutena toiminta on osa isompaa rakennetta – rakenne rakenteen sisällä. Lisäksi pienemmän rakenteen tulisi luoda omasta toiminnastaan sellaisia työmenetelmiä ja toimintamuotoja, siis rakenteita, jotka kulloinkin palvelisi kohderyhmää erilaisine haasteineen.

4.4.2. TOIMINNALLISET KÄYTÄNTEET OPPILASHUOLTORYHMÄN TYÖSKENTELYSÄ

Vanhemmat kyseenalaistivat vahvasti toimintamallin, jossa joukko ammattilaisia tulee vierailukäynnille esiopetusryhmään. Kyseenalaistaminen kohdentui sekä itse ryhmäkäyntiin ja lapsen reaktioihin vieraiden saapuessa että käyntien määrään. Jotkut vanhemmat pohtivat lasten reaktioita ja toisaalta sitä aikaa, että vierailijat ovat vain hetken tutustumassa ryhmään. Vanhempien mielestä lapset osaavat muuttaa käytöstään ja olla ns. vieraskoreita tai sitten lapsella voi vain yksinkertaisesti olla havainnointipäivänä nk. huono päivä. Epäilyksiä vanhemmissa herätti myös ryhmän vierailu kerran puolessa vuodessa. Jokapäiväistä vuorovaikutusta esiopetuksen henkilöstön ja lapsen välillä vanhemmat pitivät tärkeänä, sillä silloin on mahdollisuus oppia tuntemaan.

Useilla vanhemmilla on kokemus vastuustaan ja tuntemisesta suhteessa omaan lapseensa ja aavistuksen omainen huolikin oli havaittavissa oppilashuoltoryhmää kohtaan. Huoli ilmeni lähinnä siinä, että vanhemmat toivoivat saavansa tietoa lapsestaan. Jos lapsella ilmenee jotakin haasteita ja pulmia, he myös toivoivat olevansa mukana erilaisissa lasta koskevilla prosesseissa varhaisesta vaiheesta alkaen. Huoli ilmeni myös epätietoisuutena oppilashuoltoryhmästä; mitä ryhmä havainnoi tai ketkä havainnoivat. Vanhempien vastauksista heijastui ymmärrys omaa lasta kohtaan, tuntemus hänen käyttäytymisestä ja koko lapsesta. Ammattilaisten vastauksissa puolestaan lapsen kokonaisvaltainen kohtaaminen sai jalansijaa. Tällä tarkoitettiin lasta niin fyysisenä, oppivana kuin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa olevana yksilönä. Lisäksi vastauksissa heijastui näkemys erikäsvatustyöympäristöistä, jotka tulisi huomioida lapsen tilannetta tarkasteltaessa. Tällä tarkoitetaan ensisijaisesti kotia ja hyvinvointia myös kotioloissa. Yksittäinen vanhempiikin pohti samaista problematiikkaa toteamalla, että oppilashuoltoa taitaa olla kaikki työ, mitä esiopetusikäisen kanssa tehdään.

Esiopetuksen lastentarhanopettajat puolestaan kokivat oppilashuoltoryhmän toiminnan omaa työtään tukevana. Konsultaation tarve oli ilmeistä. He kuitenkin toivoivat, että oppilashuollon muut ammattilaiset kävisivät useammin ryhmässä ja mieluiten vaikka yksi vierailija kerrallaan. Tämä ei vaikuttaisi lapsiryhmän toimintaan niin merkittävästi, mutta tarjoaisi samalla työntekijöille välittömän mahdollisuuden konsultoiwaan keskusteluun.

Tässä muodossaan oppilashuoltoryhmän työ ei tuota mitään uutta havaintotietoa, kun sitä verrataan siihen havaintotietoon, mitä esiopetuksen henkilöstö huomio päivittäin. Oppilashuoltoryhmän palaverit koettiin kuitenkin tärkeiksi sikäli, että sieltä saattaa joskus saada tietoa lapsesta ja perheestä sellaisissa tilanteissa, jossa muuten ollaan töysin perheen antaman tiedon varassa. Työskentelymallina, koko oppilashuoltoryhmä kerrallaan havainnoimassa, koettiin kuitenkin raskaaksi. Joitakin näkemyksiä tuli myös palaverien toimivuudesta ja siitä, että kaikki oppilashuoltoryhmän jäsenet eivät olisi sitoutuneita toimintaan. Ammattialisten keskuudessa oli myös epäselvyyttä oppilashuollon toiminnan tavoitteesta ja tehtävästä, jotka ovat hyvin keskeisiä asioita sekä toiminnan toteuttamisessa ja sen kokemisessa mielekkääksi ja tärkeäksi.

4.4.3. PEDAGOGINEN ARVIO TOIMINTAA OHJAAMASSA

Pedagoginen arvio työmenetelmänä koettiin esiopetushenkilöstön keskuudessa tärkeäksi. Sen kuvattiin kokoavan yhteen yksittäisen lapsen haasteet ja tarvittavan tuen. Työskentely edellyttää kuitenkin jatkuvaa arviointia ja tähän ammattilaiset toivoivat lisää resurssia. Perusproblematiikka liittyi aikaan. Työlle ei ole aikaa tai sitten se pitää ottaa pois läsnäolosta koko lapsiryhmän kanssa. Jossain määrin kritiikkiä sai myös yleisesti esiopetustoimintaan osoitetut henkilöstöresurssit.

Pedagoginen arviointityö prosessina vaikutti olevan kutakuinkin henkilöstön hallussa. Jotakin epäselvyyttä oli havaittavissa, kun kysely kohdentui keskusteluun lapsen asioista. Yksi vastaaja toivoi, että asioista keskustelisi mahdollisimman moni. Kun vertaan merkitystä edellisen luvun toimintaan ja tavoitteisiin ja ammattilaisen ymmärrykseen pedagogisen arvion prosessista, herää kysymys perehdyttämisen roolista koko oppilashuoltoryhmän toiminnassa.

5. NÄKEMYKSEEN OPPILASHUOLTOTYÖSTÄ

Tämä tutkimus on toteutettu muutosvaiheessa. Ensinnäkin kunnallisella tasolla, Valkeakoskella siirryttiin jo kouluilla käytössä olleeseen viestintäjärjestelmä Wilmaan myös esiopetuksessa, samana syksynä jolloin tein tutkimuksen aineistonhankintaa. Toisekseen tutkimustyön analyysin ja raportoinnin valmistuessa valtakunnallisella tasolla astui voimaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, joka määrittää oppilashuoltotyötä samansuuntaiseksi kaikkialla. Nämä seikat huomioiden, tilanne voi olla nyt jo toinen kuin tutkimushetkellä reilu kaksi vuotta sitten. Tämän opinnäytetyön teoriaosuudessa olen hyödyntänyt sekä valmisteluprosessia että varsinaista oppilas- ja opiskelijahuoltolakia. Ei auta myöskään unohtaa yhtymäkohtia esimerkiksi terveydenhuolto-, lastensuojelu- tai perusopetuslakeihin, jotka jokainen osaltaan ovat määrittämässä oppilashuoltotoiminnan toteutumista erillisen toimintaa ohjaavan lain ohella. Tässä vaiheessa onkin perusteltua, todeta, että tutkittava toiminta on ollut lain hengen mukaista jo ennen lain voimaantumista.

Kuten edellä totesin oppilashuoltoa määrittelevät useat lait. Tämä erillisyys heijastuu myös oppilashuoltoryhmän toiminnassa, jos tarkastellaan eri ammattiryhmiä. On itsessään tärkeää, että kullekin on omat tehtäväalueensa, mutta enenevässä määrin tehtävät edellyttävät vuorovaikutusta toisten ammattilaisten kanssa. Tästä myös oppilashuoltotyöryhmä on oivallinen esimerkki. Moniammatillisuuden haaste näyttääkin olevan toisaalta toisten osaamisen hyödyntäminen sekä yhteisesti tuotetun tiedon soveltaminen. Esteenä tälle moniammatilliselle yhteistyölle voi kuitenkin olla tulkinnat eri ammattiryhmiä koskevissa säädöksissä liittyen esimerkiksi salassapitoon. Jos asiaa tarkastellaan ainoastaan lapsen hyvinvoinnin ja edun nimissä, eikö silloin ole perusteltua ja oikeutettua jakaa sellaista tietoa, joka on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun kannalta merkityksellistä.

Kokonaisvaltaisen käsite heijastuu sekä tutkimuksen taustamateriaalista että kyselyvastauksista. Kokonaisvaltaisuudella itse tarkoitan lapsen näkemistä psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Lisäksi pitäisi pyrkiä huomioimaan hänen toimintaympäristönsä, ne yhteisöt joissa hän toimii. Oppilashuollon näkökulmasta ensinnäkin tarkoitan perhettä mutta yhtä hyvin myös kaveri- tai harrastusyhteisöjä. Kun tarkastelen oppilashuollon viitekehystä, lainsäädännön tai opetussuunnitelmien tasolla käy hyvin sel-

väksi toisaalta (oppimis)yhteisöjen merkitys, myös olosuhteiden ja toimintaympäristön turvallisuus. Kun tarkastelen oppilashuoltoryhmää toiminnallisena elimenä, näen sen kokoonpanossa myös em. holistisen kokonaisuuden. Tällä tarkoitan sellaisia erityisammattilaisia, jotka toisaalta osaavat kiinnittää huomiota kognitiivis-älylliseen toimintaan, sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin tai niihin valmiuksiin, joita tarvitaan jokapäiväisistä toiminnoista selviämiseen. Laajemmassa viitekehyksessä tämä tarkoittaa myös perheiden tuntemista sekä ymmärrystä niistä lähtökohdista ja voimavaroista, joista lapsi ponnistaa. Esimerkiksi em. näkökulmista tarkasteltuna oppilashuollolla ja sitä toteuttavalla/koordinoivalla oppilashuoltoryhmällä on keskeinen merkitys.

Haasteena tämän tutkimuksen näkökulmasta lieneekin nyt merkityksen löytäminen. Koska kyselyyn vastanneilla ammattilaisilla oli selkeä näkemys lapsen kokonaisvaltaisesta kohtaamisesta, tämä pitäisi nyt pyrkiä avaamaan jokaiselle moniammatillisen ryhmän jäsenelle, mitä se tarkoittaa. Samalla kiteytyisi toivottavasti oppilashuoltotyön tavoite ja tehtävä. Maallikkojärjellä ajateltuna, kullakin tehtävällä on tavoite ts. on jokin, jota tavoitellaan tehtävän tekemisellä. Tämä timantti tulisi kirkastaa! Ammattilaisten vastauksia mukaellen voisin muotoilla yhdeksi johtopäätökseksi sen, että oppilashuollon tavoitteena on paitsi käsitellä lapsen asioita pedagogista näkökulmaa laajemmin, myös mahdollistaa jokaiselle sellainen koulupolku, joka on mahdollinen yksilölliset taitotasot ja osaamisalueet huomioiden. Tehtävänä voisi olla lapsen kokonaisvaltainen tukeminen niin, että on mahdollista hyödyntää moniammatillisen tiimin osaamista sellaisten ratkaisujen löytämiseen, jotka tukevat lasta niin oppimisessa kuin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Olennaista on mahdollistaa lapsen kanssa työskentelevälle kasvattajatiimille sellaiset työvälineet tai -menetelmät, jotka osaltaan tukevat tavoitteen saavuttamisessa. Tehtäväksi kiteytyy näin ollen myös näkemys rajattomasta vuorovaikutuksesta.

Vuorovaikutus on merkityksellistä oppilashuollon näkökulmasta monestakin eri syystä. Ensinnäkin lapsi kohdataan ja hänen kanssaan ollaan vuorovaikutuksessa päivittäin esiopetuksessa, toiseksi lapsi ja hänen vanhempansa kohdataan sekä vaihdetaan heidän kanssaan kuulumisia päivittäisissä tulo- ja lähtötilanteissa, kolmanneksi ammattilaisten keskinäinen vuorovaikutus on pohja koko toiminnalle. Vuorovaikutuksen kautta on mahdollisuus saada ja jakaa informaatiota. Informaatio puolestaan ohjaa toimintaa. Informaatio on mahdollista nähdä myös välineenä, jonka avulla voidaan päästä irti vallit-

sevasta epätietoisuuden möykystä, joka tutkimuksen perusteella on kohdistunut oppilashuoltoryhmän työhön.

Nähdäkseni pitää saada ymmärrystä oppilashuollosta kaikille yhteisenä asiana. Näin ollen käsite oppilashuolto kattaisi sekä ne kasvatuksen ammattilaiset ja muut erityisammattilaiset sekä laajemmin kaikki ne henkilöt, jotka toiminnallaan vaikuttavat lasten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen turvaamiseen siistijästä, keittiön emäntään ja erityisesti vanhempiin. Vanhemmat ovat hyvin tietoisia oikeuksistaan saada lastaan koskevaa tietoa ja toisaalta he ovat varsin vakuuttuneita siitä, että ovat lapsensa asiantuntijoita. Kyse lienee pikemminkin siitä, miten vanhempien tiedot voidaan hyödyntää ja osallisuus mahdollistaa niin, että osalliset tuntisivat keskinäistä tasavertaisuutta. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2014, 18§) edellyttää yhteistyötä lapsen asioissa huoltajien kanssa, myös esiopetussuunnitelman perusteet (2010, 38) painottaa lapsen ja vanhemman osallisuutta lisäävää yhteisöllisyyttä. En kiellä, etteikö tähänkin asti olisi ollut vuorovaikutteista tai osallistavaa toimintaa, sitä edustavat esimerkiksi lapsesta tehtävä esiopetussuunnitelmakeskustelu arviointineen tai vuotuiset joului- ja kevätjuhlat. Edelleen on kuitenkin kyse ajatusmalleista ja kenties asenteista, kun tarkastellaan oppilashuoltoa isona kokonaisuutena.

Joku vanhemmista kysyi, mihin oppilashuoltoryhmän toiminnalla pyritään. Ammattilainen puolestaan perusteli vanhempien osallisuutta lisäävään kysymykseen, että osallisuutta voi lisätä, jos toiminnan fokus on tukea tarvitsevan lapsen asioiden käsittelyä tosimelessä, lapsen parasta tarkoittaen eikä vain sopivan ”leiman” saamista tukilomakkeisiin. Herää kieltämättä kysymys oppilashuoltoryhmän toiminnan tarkoituksellisuudesta. Kovin paljon tukeudutaan ”diagnooseihin”, jotta saadaan selitystä ja kenties oikeanlaista ymmärrystä lapsen olemiselle, käyttäytymiselle. Moniammatillisen työryhmän tehtäviin kuuluu tukeminen ja ohjaaminen, ylipäättään oppimisen mahdollistaminen erilaiset haasteet huomioiden. Onko kyse kuitenkin ja lopulta henkilöstöressurssista tai erilaisten ammatillisten osaamisten hyödyntämisen vaikeudesta, tilojen soveltuvuudesta tai niiden rajallisuudesta vai yksinkertaisesti asenteista, kun pyritään hakemaan ”leimaa”. Jo edellä pohdin ammattilaisten oppilashuollon ammattilaisten kesken toiminnan ja tavoitteen määrittelyä, tämä problematiikka liittyy osaltaan kyseiseen aiheeseen.

Palaan vielä edellisen kappaleen alkuun ja vanhemman pohdintaan oppilashuoltoryhmän tehtävästä. Edellä pohdin jo vuorovaikutusta ja informaation merkitystä. Tässä on

nyt yksi haaste: pohtia toisaalta oppilashuoltoryhmän toiminnallinen idea ja toisaalta se, mitä kyseinen instanssi haluaa asiakkaidensa tietävän toiminnastaan. Onko tarkoitus olla piilossa osana rakennetta vai olisiko asiakkaiden etu, että toiminta olisi kaikin puolin avointa ja läpinäkyvää? Läpinäkyvyydellä mahdollistettaisiin vaikuttamistyö ajatelluun siten, että oppilashuoltoryhmän tarkoitus ei ole vaikuttaa vain sellaisten lasten oppimiseen ja olosuhteisiin joilla on jotain haasteita tai ongelmia, vaan oppilashuoltoryhmä työskentelee kaikkien eduksi. Näin ollen ajatus oppilashuollon kuulumisesta kaikille lapsen kanssa toimiville aikuisille vahvistuisi. Koska oppilashuoltoryhmän jäsenet osaltaan toivoivat enemmän vanhempien osallisuutta toimintaan, olisiko nyt aika vaikuttaa: kertoa toiminnasta, kuten lapset tapaavat kysellä: mitä, miten ja miksi.

Läpi tutkimusprosessin olen pohtinut sitäkin ristiriitaa, mikä osaltaan ilmenee vastauksissa. Toisaalta vastauksista korostuu kokonaisvaltaisuus, mutta kuitenkin on tulkittavissa lapsen haasteet erityisesti oppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa. Tematiikka oppiminen ja vuorovaikutus on varmasti vahva ja keskeinen alue, kun pohditaan koulua ja sen päivittäistä toimintaa. Haluan kuitenkin johtopäätösten lopuksi herättää ajatuksia laajemmasta oppilashuoltoryhmän toimintaan liittyvästä viitekehystä. Kuten olen teorian tarkastelussa ja analyysissäkin osittain viitannut, lapsi tulee nähdä kokonaisvaltaisena yksilönä, joka on sidoksissa omaan ympäristöönsä ja sen kulttuuriin. Näin ollen haluan haastaa ammattikasvattajia, pedagogeja, ja muita oppilashuollon ammattilaisia ajattelemaan oppilashuollon viitekehystä enemmän sosiaalisen näkökulmasta. Lähtökohtaisesti sosiaalipedagogiikka tarkoittaa sosiaalisuuteen tukemista, vaikuttamista hädässä ja sosiaalisissa ristiriidoissa eläviin ihmisiin sekä non-formaalialla kasvatusta. Leena Kurki määrittelee kasvatuksellisen ja sosiaalisen työn tavoitteeksi tukea ihmistä kehittymään, sopeutumaan nopeassa muutoksessa olevaan maailmaan ja hallitsemaan tätä muutosta sekä kehittämään maailmaa edelleen. (Kurki 2006, 76-77.) Edelleen, jos ajatellaan koulukuraattoria ja kuratiivista työtettä, jolla tarkoitetaan hoidollista ja huolenpidollista työskentelyä (Wallin 2011, 24), sain tutkimusvastauksista ymmärryksen oppilashuoltoryhmän tehtävästä tukea pärjäämistä ja hyvinvointia tai tukea lasta ja perhettä sekä ohjata tarvittaessa oikeanlaisiin palveluihin. En voi itse määrittellä oppilashuollon tehtävää mitenkään vain oppimiseen tai sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvien haasteiden ratkaisemisena. Se on jotakin paljon kokonaisvaltaisempaa. Mikä on oppilashuoltoryhmän työn tavoite?

LÄHTEET

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010: 27.

Esiopetussuunnitelman perusteiden muutos. Opetushallituksen säädökset 1. viitattu 14.11.2014.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus

Eskola, J.& Suoranta, 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 8.painos.

Guba, E. & lincoln, Y. 1989, Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage Publications

Haavisto, K.& Nieminen, U. 2014. Henkilöstökoulutus tuen kolmiportaisuudesta Sassin varhaiskasvatusyksikössä 8.5.2014.

HE 67/2013 vp .Hallituksen esitys eduskunnalle oppilashuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.. Viitattu 15.2.2014.

<http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=HE+67/2013&base=erhe&palveli n=www.eduskunta.fi&f=WORD>

Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen. Työvälineenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes.

Ikonen, O.& Ojala,T.Johdantoa. Teoksessa: Ikonen, O., Juvonen, J.& Ojala, T. (toim.) 2002. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otava, 9-21.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/ 417

Kolmiportainen tuki. Viitattu 13.6.2013.

http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen

Kurki, L. 2006. Sosiaalikirjallisuus koulussa. Teoksessa: Kurki, L., Nivala, E & Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura Oy, 38-100.

Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia. Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011:19.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/ 417

Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa: Kurki, L., Nivala, E & Sipilä- Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura Oy, 101- 164.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. teoksessa: Oja, S. (Toim.) 2011. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell Oy.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Opetushallituksen julkaisu 1. Viitattu 14.11.2014.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

Perusopetuslaki 29.8.1998/ 628

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino. 3. painos.

Rauhala, L. 2012. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet: opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Tammi.

Sipilä-Lähdekorpi, P. 2006. Ristiriitoja ja onnistumisia. Teoksessa: Kurki, L., Nivala, E & Sipilä- Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura Oy, 11-37.

Vaininen, S. 2011. Sosiaalityöntekijät sosiaalisen ammattilaisina. Sosiaalityöntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden käsitykset sosiaalitoimistojen sosiaalityöntekijöiden ammatillisesta toiminnasta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tampereensis 1664.

Valkeakosken kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv. 2013-14 a. viitattu 15.2.2014

http://opspro.peda.net/valkeakoski/viewer.php3?DB=kuntaopsvlk13&mode=2&document_id=341.

Valkeakosken kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv. 2013-14 b. Viitattu 15.2.2014

http://opspro.peda.net/valkeakoski/viewer.php3?DB=kuntaopsvlk13&mode=2&document_id=378

Valkeakosken kaupungin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma lv. 2013-14 c. Viitattu 12.4.2014.

http://opspro.peda.net/valkeakoski/viewer.php3?DB=kuntaopsvlk13&mode=2&document_id=415

Varto, J.2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Viitattu 12.11.2015.

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

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

LIITTEET

LIITE 1: Saatekirje vanhempien kyselylomakkeeseen

HYVÄT VANHEMMAT,

Olen Päivi Parikka ja opiskelen sosiaali-alan ylempää ammattikorkeakoulu-tutkintoa Satakunnan Ammattikorkeakoulussa. Opintoihini kuuluu työelämää palveleva opinnäytetyö.

Työskentelen Valkeakosken kaupungin palveluksessa ja olen saanut aiheeni Valkeakosken Kaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä. Varhaiskasvatuspäällikön näkökulmasta esiopetuksessa toimivan oppilashuoltoryhmän toiminnassa on arvioinnin paikka ja toisaalta tarve saada näkyväksi myös vanhempien tietoisuutta asiasta. Kokonaisuutena työni aihe on Arviointitutkimus oppilashuoltoryhmän toiminnasta Valkeakoskella.

Oppilashuollolla tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa, mitä tehdään lapsen hyvinvoinnin edistämiseksi. Esiopetus kuuluu lainsäädännöllisesti perusopetuslain piiriin ja sitä kautta jo esikoulussa on tarpeen mukaan mahdollisuus sellaisiin oppilashuollon palveluihin kuten koulupsykologi- ja -kuraattoripalvelut. Oppilashuoltoryhmä on moniammatillinen tiimi, joka työskentelee lasten yksilöllisten tarpeiden tukemiseksi ja laajempien ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Tällaisia voivat olla esimerkiksi haasteet oppimisen, kasvun tai kehittymisen osa-alueilla.

Oppilashuoltoryhmä vieraillee esiopetusryhmissä seuramassa arkea erilaisten puuhatuokioiden kautta (esim. pöytätehtävät, liikunta). Yhteistyössä kasvatushenkilöstön kanssa tarkastellaan, mikäli on aihetta puuttua yksittäisen esikoululaisen haasteisiin tai ongelmiin eri osa-alueilla. Tarvittaessa laaditaan erillinen pedagoginen arvio, jossa käydään läpi eri osaamisalueita sekä mahdollisia tuen tarpeita. Tämä ns. tehostetun tuen vaihe räättälöi tarvittavia tuki- ja toimintamuotoja esiopetuksen arkeen. Mikäli tämän vaiheen tukimuodot eivät riitä, lapsesta tehdään lausunto erityistä tukea varten. Vanhempia informoidaan lasta koskevista havainnoista, heidän kanssaan keskustellaan ja heitä kutsutaan lasta koskeviin keskusteluihin oppilashuoltoryhmän kanssa.

Oheinen kyselylomake kysyy tämänhetkisiä tietojanne ja näkemyksiänne oppilashuoltoryhmästä. Kysely on vapaaehtoinen ja siihen vastataan nimettömästi. Halutessanne voitte vastata ja palauttaa vastauksenne esikoulun henkilökunnalle **viimeistään 13.10.2013**. Kyselyn vastauksia käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tätä tutkimusta varten.

Yhteistyöterveisin,

Päivi Parikka

LIITE 2: Kyselylomake vanhemmille

Hyvä vanhempi,

Käsissäsi oleva kyselylomake tarkastelee Valkeakoskella toimivaa moniammatillista oppilashuoltoryhmää ja sinun käsityksiäsi siitä. Kysely on osa oppilashuoltoryhmää koskevaa arviointitutkimusta, jota teen sosiaalialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyönä.

Oppilashuollolla tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, jotka tähtäävät lapsen terveen ja turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön mahdollistamiseen. Keskeistä on pyrkiä mahdollistamaan sekä lapsen että hänen huoltajansa osallisuus tässä kokonaisuudessa. Valkeakoskella toimii erikseen oppilashuoltotyöryhmä, joka työskentelee edellä kuvattujen teemojen ympärillä ja pyrkii toiminnallaan mahdollistamaan lapsille tasapuoliset kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen edellytykset riippumatta yksilöllisistä eroista.

Kiitos yhteistyöstä!

Päivi Parikka

1. Esiopetuksen kasvatushenkilöstö tekee havaintoja lapsestasi arjessa. Pidätkö näitä havaintoja tärkeinä?

Kyllä

En

2. Koetko saavasi tietoa lapsesi arjesta esiopetuksessa?

Kyllä

En

3. Oletko tätä aikaisemmin kuullut oppilashuoltoryhmästä?

Kyllä

En

4. Oppilashuoltoryhmä käy havainnoimassa lapsesi esiopetusryhmää kerran syksyllä ja kerran keväällä.

Koetko nämä havainnot tärkeämmiksi kuin kasvatushenkilöstön tekemät havainnot?

Kyllä

En

Perustele vastauksesi:

5. Pitäisikö sinun joka tapauksessa saada vanhempana tietoa havainnointipäivän tuloksista lapsesi osalta?

Kyllä

Ei

6. Keitä mielestäsi kuuluu oppilashuoltoryhmään ?

Lääkäri

Päiväkodinjohtaja

Koulupsykologi

Koulukuraattori

Terveystenhoitaja

Erityisopettaja

Lastentarhanopettaja

Erityislastentarhanopettaja

Varhaiskasvatuspäällikkö

7. Mitkä ovat mielestäsi oppilashuoltoryhmän tehtäviä?

Tukea ja ohjata esiopetuksen henkilökuntaa työssään

Vaikuttaa kasvatukseen ja opetustoimintaan tukemalla ja kehittämällä sen toimintakulttuuria

Edistää lasten hyvinvointiin liittyviä asioita

Reagoida mahdollisimman varhain haasteisiin, jotka ilmenevät esim. lapsen kasvun ja oppimisen alueilla

Päättää tarvittaessa lapselle kohdistetuista tukitoimenpiteistä, jotka liittyvät esim. oppimisen haasteisiin

Osallistua tarvittaessa lapsen oppimissuunnitelmatyöskentelyyn

Pitää yhteyttä muihin ammattilaisiin ja vanhempiin

8. Millaista tietoa haluat oppilashuoltoryhmästä?

Miten lastani havainnoidaan?

Ketkä lastani havainnoi?

Mitä tietoa havainnoilla haetaan?

Mihin oppilashuoltoryhmän toiminnalla pyritään?

Jotain muuta, mitä?

9. Pitäisikö vanhemmat huomioida paremmin oppilashuoltoryhmän toiminnassa?

Kyllä

Ei

Perustele vastauksesi:

LIITE 3: kyselylomake oppilashuoltoryhmän ammattilaisille 2013

1. Oma ammattisi:

- Lastentarhanopettaja
- Päiväkodinjohtaja
- Erityislastentarhanopettaja
- Koulupsykologi
- Koulun sosiaalityöntekijä/ koulukuraattori
- Terveystenhoitaja

2. Onko oppilashuoltoryhmän toiminnalla mielestäsi selkeä tavoite?

- Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, mikä tavoite on?

3. Onko oppilashuoltoryhmän jäsenillä sovitut vastualueet?

- Kyllä Ei

Jos vastasit kyllä, mikä on oma vastualueesi?

4. Tiedätkö mistä näkökulmasta oppilashuoltoryhmän muut ammattilaiset havainnoivat lapsia eli mihin he kiinnittävät huomiota?

- Kyllä En

5. Onko ammattilaisten välillä yhteistyötä myös oppilashuoltoryhmän tapaamisten ulkopuolella?

Kyllä

Ei

Jos vastasit Ei, siirry kysymykseen 6.

Jos vastasit Kyllä, kerro, millaista yhteistyötä?

Onko yhteistyö mielestäsi riittävää?

Kyllä

Ei

6. Onko oppilashuoltoryhmän jäsenten välisessä yhteistyössä mielestäsi jotakin haasteita?

Kyllä

Ei

Jos on haasteita, millaisia?

7. Tuottaako oppilashuoltoryhmä jotakin sellaista havaintotietoa, jota ei ole havaittu esiopetuksen jokapäiväisissä toiminnoissa?

Kyllä

Ei

8. Eroavatko oppilashuoltoryhmän tekemät havainnot yksittäisestä lapsesta merkittävästi suhteessa esiopetushenkilöstön tekemiin havaintoihin jokapäiväisessä toiminnassa?

Kyllä

Ei

9. Mikä on mielestäsi oppilashuoltoryhmän tärkein tehtävä?

KYSYMYKSET 10-13 VAIN PÄIVÄHOIDON HENKILÖSTÖLLE

10. Millaiset havainnot lapsesta antavat perustetta pedagogisen arvion tekemiselle?

11. Ohjaako lapsesta tehty pedagoginen arvio työskentelyn suunnittelua esiopetuksessa?

Kyllä EI

Jos ohjaa, millä tavalla?

12. Laaditaanko pedagogisen arvion tavoitteet yhdessä vanhempien tai huoltajien kanssa?

Kyllä Ei

Jos ei laadita, miksi?

13. Onko pedagogisen arvion edellyttämään jatkuvaan arviointiin riittävästi resursseja?

Kyllä Ei

Jos on, mitä resurssia on?

Jos ei ole, mitä puuttuu?

14. Keskusteleeko oppilashuoltoryhmä lapsesta silloin, kun tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi?

Kyllä

EI

15. Mitä oppilashuoltoryhmä tekee, kun tehostettu tuki todetaan riittämättömäksi?

16. Kuka päättää annetun tuen riittämättömyydestä?

17. Mitä vanhemmat tietävät oppilashuoltoryhmästä?

18. Tietävätkö vanhemmat, keitä oppilashuoltoryhmään kuuluu?

Kyllä

Ei

19. Saavatko vanhemmat tietoa oppilashuoltoryhmän tekemistä havainnoista oman lapsensa osalta?

Kyllä

Ei

20. Hyödyntääkö oppilashuoltoryhmä vanhempien antamaa tietoa lapsen mahdollisista haasteista tai tuen tarpeista?

Kyllä Ei

Jos ei hyödynnä, miksi?

21. Onko vanhempia mahdollista huomioida enemmän oppilashuoltoryhmän työskentelyssä?

Kyllä Ei

Jos on, millä tavalla?

22. Koetko oppilashuoltoryhmän toiminnan tarpeelliseksi?

Kyllä En

23. Onko oppilashuoltoryhmän toiminta tässä muodossaan mielestäsi tarkoituksenmukaista?

Kyllä Ei

Jos ei ole, miksi?

24. Onko oppilashuoltoryhmän toiminnassa jotakin kehitettävää?

Kyllä

Ei

Jos on, mitä?
